НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

2/2012

Науковий журнал

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

Київ – Хмельницький
2012

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (4), 2012 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2012. – 231 с.

Включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»

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. Є. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, ректор Хмельницького національного університету
Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

***Головний редактор*:**
Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

***Заступник головного редактора*:**
Авшенюк Н. М. – к. пед. н., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

***Відповідальний секретар*:**
Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

***Технічний секретар*:**
Шаран Р. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Берека В. Є. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет
Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького
Жуковський В. М. – д. пед. н., проф., Національний університет «Острозька академія»
Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет
Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Ін-т інформ. технологій та засобів навчання НАПН України
Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України
Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України
Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет
Пуховська Л. П. – д. пед. н., проф., Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
Романишина Л. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет
Семеног 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 № 5 від 26.12.12*)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012
© Хмельницький національний університет, 2012

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Тимофій Десятов
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ
В РАМКАХ МОДУЛЬНИХ ПРОГРАМ,
ЩО БАЗУЮТЬСЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД 6

Федір Ващук, Ірина Козубовська
ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
США І УКРАЇНИ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)..... 14

Іван Руснак
ОСОБЛИВОСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ СИСТЕМИ
УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ КАНАДИ 23

Andrzej Bogaj
CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES
AND EDUCATIONAL POLICY..... 31

Zygmunt Wiatrowski
PROBLEM KWALIFIKACJI I KOMPETENCJI W KONTEKŚCIE
EUROPEJSKICH I KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI 43

Юрій Павлов
ДОСВІД РЕЛІГІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ НА ПРИКЛАДІ
ПОЛЬЩІ У ПРОФІЛАКТИЦІ СНІД, НАРКОМАНІЇ ТА АЛКОГОЛІЗМУ..... 51

Антоніна Біда
ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ
У ЦЕНТРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ США 59

Ольга Садикова
ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ
У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ 67

Олена Яковенко
ДОСВІД США В УДОСКОНАЛЕННІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ..... 74

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

Наталя Бідюк
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ 82

Наталія Мукан, Юлія Шийка
ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КАНАДСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ 91

Тетяна Кучай
ТРАДИЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ 98

Оксана Ревінкель
СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВВЕДЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО КОМПОНЕНТА В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ НІМЕЧЧИНИ У 1989–1991 РР..... 104

Małgorzata Bogaj
SOCIAL IMAGE OF THE CONTEMPORARY SCHOOL IN POLAND..... 112

РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Олена Біда
РОЛЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ РОСІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕНІ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ 121

Наталія Авшенюк
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ 126

Віталій Третько
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ 135

Ганна Товканець
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ СЛОВАЧЧИНИ 144

Оксана Рогульська
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ 154

Сергій Бобраков
РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД 161

Марина Велущак
СТРУКТУРА ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В США 169

Наталія Левицька
РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ 175

Марина Михайлюк
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ НАНОЭЛЕКТРОНИКИ
(НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ) 181

***ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ
У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

Ewa Wiśniewska
ROLA PLACÓWEK DOSKONALENIA W PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI
DO WSPÓŁCZESNYCH WARUNKÓW PRACY W POLSCE 187

Наталія Пазюра
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
У ВНУТРІШНЬОФІРМОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ 195

Леся Поперечна
ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ
У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 204

Уляна Понзель
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА 213

Марина Кривоніс
СТАН І УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ
ВЧИТЕЛІВ США (ЗА МАТЕРІАЛАМИ TALIS) 219

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

УДК: 374.7

ТИМОФІЙ ДЕСЯТОВ
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В РАМКАХ МОДУЛЬНИХ ПРОГРАМ, ЩО БАЗУЮТЬСЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

ORGANIZATION AND REALIZATION OF LEARNING PROCESS WITHIN MODULAR CODES BASED ON COMPETENCE: FOREIGN EXPERIENCE

Розглянуто питання реалізації навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності. Наголошено, що в результаті впровадження модульних програм створюються умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики. З'ясовано, що головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності.

Ключові слова: компетенція, самокероване навчання, модульні програми, рефлексія, компетентність, індивідуалізація навчання.

Рассмотрены вопросы реализации образования в рамках модульных программ, которые базируются на компетентности. Отмечено, что в результате внедрения этих модульных программ создаются условия для самостоятельного обучения с максимальной опорой на практическое приобретение нового опыта, обусловленного необходимостью организации эффективного учебного процесса, что обеспечивает интеграцию теории и практики. Установлено, что главной идеей компетентностного подхода есть компетентностно-ориентированное образование, направленное на комплексное усвоение различных знаний и способов практической деятельности.

Ключевые слова: компетенция, самостоятельное обучение, модульные программы, рефлексия, компетентность, индивидуализация обучения.

The issues of education realization within the framework of modular codes which are based on competence have been considered. It has been marked that the

introduction of modular codes results in provision of conditions for independent learning with maximal focus on practical acquisition of new experience that is stipulated by the necessity to organize an effective learning process providing integration of theory and practice. It has been defined that the main idea of competence approach is competence-oriented education aimed at complex mastering of different knowledge and methods of practical activity.

Key words: competency, independent learning, modular codes, reflection, competence, individualization of studies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах зростання ролі технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється організації навчального процесу в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, які останнім часом набувають значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності в системі вищої освіти перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Лугового, О. Пометун, Н. Ничкало, І. Зязюна, В. Креміня, Н. Авшенюк, І. Зимньої, Мунк Дитер, Дж. Равен, Г. Бергмана, В. Хьюстона, А. Хуторського та ін.)

Формулювання мети статті. Мета статті – з'ясувати основні парадигмальні ідеї щодо організації та реалізації процесу навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності. Вивчити можливості ефективного використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рекомендаціях Європейського парламенту і Ради зі створення європейської структури кваліфікацій з навчання впродовж життя, а також у документах Болонського процесу зазначається, що вся європейська система вищої освіти почала рухатися у пошуках досягнення більших ступенів порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їх коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчально-методичного забезпечення. Відбувається відома уніфікація ступенів вищої освіти, хоча філософія болонських реформ будується на визначенні й збереженні національних культурно-освітніх традицій.

«Нові умови у сфері праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності, – записано у Програмному документі ЮНЕСКО, – впливають на мету викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Проте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів не можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів,

дозволяють їм розумно підходити до технічних, економічних, культурних змін і розмаїтості, дають можливість здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва й адаптивність, а також дозволяють їм більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі» [5].

Все це потребує використання компетентнісного підходу щодо формування готовності майбутніх фахівців до вдосконалення професійного рівня, що є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої освіти України.

Країни ЄС, а також США вже впродовж десятиліть розробляють та впроваджують стандарти, що базуються на компетентнісному підході та демонструють досить високий рівень володіння ними. Велика Британія, Німеччина, Франція проводять ґрунтовну дискусію, яка триває й досі на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Ефективна реалізація навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

– використовували активні методи навчання;

– створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики;

– переосмислили роль і функції самого викладача, навчилися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), у центрі якого перебуває студент, передбачає:

– здійснення певної трудової діяльності й з'ясування її наслідків;

– розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;

– використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача – стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання. Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чого я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студента. Це означає, що викладач насамперед повинен орієнтувати їх на самостійне навчання і залучати в процес планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

– розуміють і поділяють мету та завдання програми/модуля;

– поділяють відповідальність за процес навчання;

– навчаються працювати в команді;
– орієнтовані на пошук нових знань;
– оволодівають уміннями на практиці;
– мають постійний зворотний зв'язок із викладачами;
– постійно навчаються вчитися [1].

Процес активного самокерованого навчання циклічний за своєю суттю і містить чотири етапи:

– набуття конкретного нового досвіду;
– рефлексію, у ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;
– абстрактну концептуалізацію, у ході якої відбувається теоретичне осмислення і обґрунтування нового досвіду, тобто оформлення абстрактних концепцій та узагальнень;
– активне експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії – початковий етап навчання. Цією «дією» може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування якогось власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження і аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, встановленні й осмисленні зв'язків між ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування і пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає використання здобутого знання/досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій [2].

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, встановлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно «оглянути» зроблене і допомогти сформувати на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, у якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення і застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак тільки середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище.

Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного і практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як

правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо того, що і в якому обсязі повинні знати студенти.

На думку європейських експертів з освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями, відображати зміни, що відбуваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реалій сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає освоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Щоб успішно реалізувати модульні програми, які базуються на компетентності, необхідно усунути «розрив» між викладачами теоретичних дисциплін ВНЗ і методистами, вчителями шкіл – практиками, які сьогодні перебувають у різних «просторах» і часто не перетинаються. Дійсно, «теоретикам» важливо, щоб студент на іспиті відповів на запитання екзаменаційного білета і виконав певні завдання. Викладачі практичних дисциплін в підсумку відповідають за те, щоб студенти були затребувані на ринку праці, уміли працювати в умовах реального виробництва.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчатися на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть змогу їм адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не тільки професійну, а й ключову компетентність в різних виробничих умовах та ситуаціях.

Реалізація модульних програм, що базується на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з «навчання студентів робити щось», трансформуватися в «надання допомоги студентам навчитися працювати».

Таким чином, основа пропонованої технології – навчання за допомогою діяльності. У зв'язку з цим викладачам потрібно навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким шляхом вони повинні набути конкретної компетентності, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними тощо.

Основні принципи методики навчання на основі компетентнісного підходу формуються таким чином:

1. Увесь навчальний процес має бути орієнтований на досягнення завдань модуля. Важливим є не кількість годин, витрачених на навчання, а засвоєна

компетентність. При цьому студентів варто ознайомити, по-перше, із структурою програми навчання, що дасть їм змогу зрозуміти, яке місце в цілісній картині професійної діяльності займає модуль, який вони починають освоювати, по-друге – з пам'яткою оцінювання студентів для того, щоб вони усвідомили, яких результатів від них очікують, тобто, «що вони будуть уміти після засвоєння модуля, і як будуть оцінюватись їхні досягнення».

2. Мають бути сформовані так звані межі довіри між викладачами і студентами. Тут важливо, що усвідомлена діяльність є основою і станом формування меж довіри: «той, хто навчає – той, хто навчається». Тому, з тими, хто навчається, необхідно обговорювати форми і методи оцінювання, вимоги до формування «портфеля свідчень» тощо. Час поточного оцінювання має бути погоджений із студентами, щоб до моменту оцінювання вони були готові продемонструвати набуту компетентність щонайкраще. Якщо результати виявляться незадовільними, то студенти повинні отримати пораду щодо того, як поліпшити свої уміння і які знання потрібно освоїти. Все це буде ефективно впливати на їхню мотивацію.

3. Студенти повинні свідомо взяти на себе відповідальність за власне навчання. Це досягається не загальними деклараціями або інструкціями, а створенням такого середовища навчання, яке формує цю відповідальність, насамперед за рахунок збільшення вагомості самостійної діяльності.

4. Студенти повинні навчитися шукати, обробляти і використовувати інформацію. Уміння здійснювати пошук інформації є одним із ключових досягнень у сучасному житті. При цьому варто пам'ятати, що інформація сама по собі не є знанням, вона перетворюється на знання тільки тоді, коли використовується для якої-небудь мети або вирішення проблеми.

5. Повна відмова від практики трансляції знань студентам і надання їм можливості самостійно шукати інформацію та освоювати нове знання.

6. Студенти повинні мати можливість відпрацьовувати практичні навички в умовах реального виробництва [3].

Уміння вчитися є основою навчання протягом усього життя, без якого не можна обійтися в сучасному світі. При цьому лише директивними методами цього неможливо досягти: необхідно так організувати навчальний процес, щоб засвоєння компетентності було головною метою у кожному його елементі.

Модульна технологія, заснована на компетентності, передбачає можливість формування вміння вчитися і відповідати за своє навчання, оскільки засвоєння програми відбувається поетапно, у формі модулів, кожний з яких підлягає оцінюванню, спрямованому не на заохочення або осуд, а на можливість для студентів реально оцінити своє навчання і планувати своє подальше професійне вдосконалення.

Індивідуалізація навчання є найважливішим принципом організації навчального процесу, який базується на компетентності і виражається в тому, що кожному, хто навчається, надається можливість оволодівати компетентністю в

індивідуальному темпі. При цьому мова не йде про відсутність тимчасових обмежень. Завжди розраховується орієнтовна тривалість модуля на основі оцінок часу, що може знадобитися для засвоєння необхідної компетентності. Однак, як свідчить практика, не усі студенти здатні засвоювати передбачені програмою модулі у відведений час, комусь може знадобитися більше часу на засвоєння теорії, іншим – на засвоєння практичних умінь. Тому студенти повинні розуміти конкретні завдання навчальних модулів і разом із викладачем планувати засвоєння компетентності, виходячи зі своїх можливостей.

Уже цей факт вказує на такий принципово важливий момент, як зміна ролі тих, хто проводить навчання. Викладачі повинні відмовитися від ролі носіїв «істини в останній інстанції» і стати організаторами, менеджерами процесу навчання, консультантами й порадниками для тих, хто навчається. Варто підкреслити, що в сучасних умовах переосмислюється не тільки роль викладача, а й того, хто навчається, якого слід розглядати як «фахівця», що має певну ідею щодо свого навчання і професійної самореалізації [4].

Зростання самостійності студентів допускає, що навчання не зводиться тільки до виконання вказівок викладача, а передбачає спільне формування мети і навчання та пошуків найбільш ефективних способів її досягнення. Це покладає нові зобов'язання на викладачів, які разом із студентами розробляють індивідуальний план навчання і спільно здійснюють моніторинг його реалізації.

Викладачі повинні з увагою і повагою ставитися до потреб і побажань студентів, до їхніх уявлень про найбільш ефективні шляхи досягнення мети навчання, а також уміти допомогти у тих випадках, коли студент ставить перед собою нереальну мету або вибирає засоби її досягнення, які не відповідають його здібностям і потенціалу. Для цього викладачам потрібно вміти оцінювати потенціал і психотип того, хто навчається, і володіти вміннями вести діалог із студентом щодо проблем, які виникли.

Оскільки навчання, що базується на компетентності, не зводиться до виконання запропонованої ролі, а повинно сприйматися студентами як планування їхньої діяльності в контексті нових викликів, викладач повинен уміти організовувати цю діяльність і ефективно спрямовувати її. При цьому особливу увагу слід приділяти здатності викладачів організовувати проектну діяльність (формування ідеї, її удосконалення, планування, реалізацію і оцінювання), включаючи постановку проблем, що вимагають вирішення.

Крім того, викладачі формують середовище навчання, що сприяє оволодінню студентами необхідної компетентності.

Таким чином, у ході реалізації навчання на основі компетентнісного підходу викладачам відводиться провідна роль у сприянні професійному розвитку особистості і становленні професійної індивідуальності, адже саме вони забезпечують необхідні організаційні, методичні й змістові аспекти формування компетентності.

Висновки результатів дослідження. У результаті проведеної роботи нами проаналізована методика організації та реалізації процесу навчання в рамках

модульних програм, що базуються на компетентності. Модульні програми, сформовані на основі компетентнісного підходу, є, на думку вітчизняних й міжнародних експертів, невід'ємною складовою виховання компетентної людини та працівника, який вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Така позиція обумовлена тим, що у сучасному суспільстві рівень освіченості вже не визначається енциклопедичністю знань і обізнаністю в конкретній сфері діяльності.

Сьогодення вимагає від фахівця уміння ефективного вирішення різноманітних професійних завдань, постійного оновлення знань (навчатися впродовж усього життя), вміння аналізувати і працювати в команді.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності (через опанування відповідними компетенція ми), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом подальших досліджень у цій галузі вважаємо вивчення та аналіз зарубіжного досвіду ефективної реалізації компетентнісно-орієнтованої освіти задля запозичення прогресивних ідей в освітній простір України.

Література

1. Рекомендації Європейського парламенту і Ради зі створення європейської структури кваліфікацій з навчання впродовж життя // Гельсінське комюніке на розширеній Конференції з професійної освіти та навчання 9 груд. 2007 р. – 7 с.

2. Коулз М. Національна кваліфікаційна рамка – документ для обговорення у фонді з освіти та підготовки від 22 груд. 2005 р. / М. Коулз. – Проект 2. – 2005. – 68 с.

3. Mynk D. Beruf und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / D. Mynk. – Opladen : Lecke + Bedrich, 2002. – S. 11.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – 2003. – № 5. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

5. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.

УДК: 37.015.3

ФЕДІР ВАЩУК, ІРИНА КОЗУБОВСЬКА
м. Ужгород, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США І УКРАЇНИ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

PSYCHOLOGICAL SERVICE IN HIGHER EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE (COMPARATIVE ANALYSIS)

Шляхом історично-порівняльного аналізу становлення і функціонування соціально-психологічних служб у вищих навчальних закладах України і Сполучених Штатів Америки виявлено основні аспекти їх діяльності. Визначено їх вплив на формування особистості майбутніх фахівців. Проаналізовано роль і місце соціально-психологічних служб у системі освіти. Обґрунтовано перспективні напрями подальших досліджень тенденцій функціонування соціально-психологічних служб у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: вища освіта, соціально-психологічні служби, фахівці, США, Україна.

Посредством исторически-сравнительного анализа становления и функционирования социально-психологических служб в высших учебных заведениях Украины и Соединенных Штатов Америки выявлены основные аспекты их деятельности. Определено их влияние на формирование личности будущих специалистов. Проанализированы роль и место социально-психологических служб в системе образования. Обоснованы перспективные направления дальнейших исследований тенденций функционирования социально-психологических служб в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: высшее образование, социально-психологические службы, специалисты, США, Украина.

By historical and comparative analysis of the development and activity of Psychological Services in higher education of the USA and Ukraine the main aspects of their activity have been revealed and the influence on the formation of personality has been defined. The important role of Psychological Services in higher education in general has been underlined. Prospective trends of further research in the development and activity of Psychological Services in higher education have been substantiated.

Key words*:* higher education, Psychological Services, specialists, USA, Ukraine.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні наша країна переживає значні труднощі в соціально-економічному розвитку, які посилюються кризовими

явищами в світовій економіці. На думку багатьох учених, одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення насущних глобально-кризових проблем, є високий професіоналізм і творча майстерність спеціалістів всіх галузей народного господарства.

Непрофесіоналізм сам по собі веде до величезних втрат у становленні та зміцненні державності, створює напруженість у внутрішньоетнічних і міжнаціональних стосунках, функціонуванні всіх сфер суспільства. Як відзначає В. Погрібна, непрофесіонали прирікають себе і мільйони залежних від них співвітчизників на духовно-моральне зубожіння, зниження добробуту, підрив основ нормального існування суспільства взагалі. Усе досягнуте дестабілізується і підштовхує до регресу [1, с. 4]. Отже, цілком зрозуміло, якою важливою сьогодні є проблема підвищення якості освіти, забезпечення професійної компетентності фахівців поряд із формуванням у них позитивних особистісних якостей. У вирішенні цього важливого завдання значну роль покликані відіграти психологічні (або соціально-психологічні) служби вищих навчальних закладів, діяльність яких спрямована на створення умов для повноцінного гармонійного розвитку студентів, реалізації їх наявних і потенційних особистісно-професійних можливостей. Зазвичай у ВНЗ України мова йде про психологічну службу, проте, оскільки психологічна служба повинна вирішувати актуальні соціально-психологічні проблеми, очевидно, що її назва мала б бути соціально-психологічна служба ВНЗ, тим більше, що діяльність психологічної служби забезпечується не тільки психологами, але й соціальними педагогами, соціальними працівниками, які мають відповідну вищу освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діяльності психологічної служби в системі освіти розглядаються в працях багатьох учених (А. Асмолов, Ю. Гільбух, О. Безпалько, Л. Бурлачук, І. Дубровіна, О. Кайріс, О. Колесникова, В. Панок та ін.). Проте, якщо теоретичні і практичні аспекти функціонування психологічної служби в загальноосвітніх закладах більш-менш досліджені, то питання діяльності психологічної служби в системі вищої освіти поки що вивчені дуже фрагментарно. Слід підкреслити, що на сьогоднішній день психологічні служби функціонують далеко не у всіх вищих навчальних закладах України. Фактично, психологічна служба у системі вищої освіти України робить тільки перші кроки і багато питань щодо її діяльності вимагають подальшого обговорення і вирішення, а також ґрунтовних наукових досліджень. Водночас, підкреслимо, що в багатьох зарубіжних країнах є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки в організації діяльності соціально-психологічних служб в системі вищої освіти. До таких країн належать і Сполучені Штати Америки, досвід яких, на нашу думку, заслуговує уваги.

Формулювання мети статті. Метою цієї статті є здійснення порівняльного аналізу розвитку і функціонування психологічної служби в системі вищої освіти США і України, визначення прогресивних ідей американського досвіду, вартих запозичення у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури [2–4], бесіди з практичними працівниками соціально-психологічних служб у вищих навчальних закладах США, відомих як Student Affairs (Student Services), дає підставу зробити висновок про те, що вони виникли досить давно (Оберлін коледж – 1869 р.; Гарвардський університет – 1890 р.; університет Чікаго – 1892 р.), виходячи з практичних потреб, а пізніше їх діяльність була теоретично обґрунтована вченими. На початкових стадіях розвитку вищої освіти в США існувала практика, коли викладачі (тьютори) проживали разом зі студентами в студентських містечках (кемпусах) і контролювали життя студентів, особливо їх дисципліну, причому цей контроль здійснювався різними викладачами окремо з дівчатами і хлопцями. Ці викладачі отримали назву Student Affairs practitioners, тобто «фахівці у студентських справах», іноді їх також називають «радники» або «консультанти».

На сьогодні у кожному вищому навчальному закладі США є структурна одиниця, яка називається «Студентська Служба» (Student Services). Вона має свого декана (Dean of Student Services). Оскільки навчання для кожного студента здійснюється за індивідуальним планом, то ця служба є дуже важливою у житті студента. Від подачі документів на вступ і до виконання випускних формальностей – з усіма питаннями студенти звертаються до студентської служби. Хоч її структура та функції дещо різняться залежно від ВНЗ та бюджету, загалом вона може в себе включати:

– student registration (набір студентів, переведення та прийняття студентів з інших вузів, видання дипломів та виписок, планування випускної церемонії тощо);

– financial aid (фінансова допомога малозабезпеченим студентам – це оплата навчання, кошти на купівлю підручників, кошти на бензин, та кошти на догляд за дітьми поки батьки на заняттях);

– disability services (різноманітні послуги для студентів з обмеженими можливостями: перекладач для глухонімих, навчальні матеріали, виконані шрифтом для сліпих, запис підручників на аудіо, створення субтитрів для відеоматеріалів, нагляд за студентами, які здають письмові екзамени в індивідуальному порядку тощо);

– career services (допомога студентам, які ще не визначилися у виборі майбутньої професії, різні тести на виявлення нахилів та здібностей, проведення виставок, де роботодавці рекламують свої підприємства, проведення екскурсій та демонстрації з метою самореклами тощо);

– veteran affairs (працюють з військовими, котрі за законом отримують освіту на пільгових умовах);

– student success center (допомога тим, хто відстає у навчанні). Викладачі чи студенти-добровольці залучаються до надання допомоги неуспішним студентам;

– international services (допомога студентам, котрі приїхали на навчання в США з інших країн);

– academic advising (допомога студентам у складанні індивідуального плану навчання: коли, де, як, і на котрі курси треба записатися, що робити, якщо там

вже немає вільних місць, якими ресурсами коледжу чи ВНЗ можна скористатися тощо. У великих ВНЗ бувають спеціальні посади: *transfer advisor* – той, який працює із студентами, котрі щойно перевелися з іншого вузу, як правило, нижчого рівня акредитації, вже пройшли якісь курси, і тепер мають вирішити, до якої саме програми, тобто спеціальності, вони хочуть прикріпитися і що для цього потрібно. Далі з ними працюють *program advisors*. Слід відзначити, що часто й викладачі виконують цю роль. Для цього не потрібна спеціальна освіта);

– counseling (допомога шляхом консультування; консультанти нерідко виконують ті ж самі функції, що й advisors, але крім того допомагають розв'язати різні соціальні і психологічні проблеми: брак мотивації, насилля в сім'ї, тривала хвороба, депресія, відсутність мети у житті, невміння творчо використовувати свій час тощо. Вони мають вищу освіту зі спеціалізацією у психологічному консультуванні чи спорідненій спеціальності);

– online student services (новий тип послуг, який розвивається для тих, хто здобуває освіту переважно через Інтернет, і покликаний дублювати всі ті послуги, які отримуються традиційними студентами).

Аналіз наукової літератури [2–5] свідчить, що коло обов'язків працівників соціально-психологічних служб у ВНЗ США надзвичайно широке. Вони допомагають студенту правильно обрати майбутню спеціальність, зорієнтуватися в різних програмах, підготуватися до інтерв'ю, оформити пакет документів, включаючи резюме, забезпечують інформацією про кар'єрні можливості. Під час навчання радники виявляють труднощі у навчанні студента, надають індивідуальні консультації з метою їх подолання; надають допомогу студенту, який перебуває у кризовому стані, переживає стрес, депресію, включаючи направлення у реабілітаційні центри; працюють зі студентами з особливими потребами; виявляють умови проживання студентів і дають рекомендації щодо їх поліпшення; проводять спеціальні семінари, тренінги, спрямовані на стимуляцію особистісного зростання кожного студента, формування адекватної самооцінки, встановлення дружніх відносин з однокурсниками; інформують студентів випускних курсів щодо ринку праці і можливостей працевлаштування, консультують студентів щодо відповідності їх кваліфікації вимогам роботодавців. Радники також беруть участь в організації і проведенні різних свят у ВНЗ (свято знань, свято випускника тощо). Вони підтримують тісні контакти з керівництвом вищого навчального закладу, академнаставниками, викладачами, представниками інших вищих шкіл та громадських організацій, беруть участь у прийомі на роботу нових співробітників і оцінці навчальних програм.

До професійної підготовки фахівців соціально-психологічних служб вимоги досить високі. Вони повинні пройти дворічні програми спеціалізації (основні дисципліни: система освіти, психологія, право, комунікація, консультування, індивідуальна і групова робота, менеджмент та ін.). Після закінчення навчання можуть отримати диплом магістра (Master of Education, Master of Arts). Про

важливість професійної підготовки фахівців у цій галузі свідчить наявність докторських програм з отриманням відповідного ступеня (Ed.D or Ph.D).

Отже, діяльність соціально-психологічної служби у вищих навчальних закладах США є плідною і дуже різносторонньою і, безперечно, заслуговує уваги і використання окремих форм роботи у вітчизняних ВНЗ.

Що стосується України, то історія становлення психологічної служби ВНЗ фактично розпочалася ще в радянський період, коли вперше така служба була створена 1977 року на базі Казанського державного університету (КДУ) при кафедрі педагогіки і психології. Її мета і завдання зводилися до формування і розвитку у студентів потреби і навичок самоврядування і самоконтролю в навчальній діяльності на всіх психологічних рівнях: 1) взаємин (міжособистісні стосунки між викладачем і студентом і між студентами в спільній діяльності); 2) поведінки (індивідуальна і колективна поведінка всіх учасників учбового процесу); 3) діяльності (власне навчальна діяльність і її психологічна проблематика); 4) психічних станів (кожного з учасників навчального процесу). Ці рівні визначали конкретний зміст і форми роботи психологічної служби на той період в КДУ. Проте широкого розповсюдження психологічна служба у вищих навчальних закладах в період існування СРСР не отримала.

Повністю поділяємо думку вітчизняної дослідниці О. Кайріс, що системна робота із створення психологічної служби в освітній галузі розпочалася в Україні з 1991 р., коли в Інституті психології імені Г. С. Костюка АПН України був створений новий підрозділ – Центр психологічної служби в системі освіти. У 1993 році було розроблено і прийняте перше положення про психологічну службу системи освіти. Спільним наказом Міністерства освіти України та Академії педагогічних наук України 7 липня 1998 року було створено Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи як головну організацію психологічної служби, що здійснює методичне керівництво усією психологічною службою системи освіти. Вперше в історії української держави 23 квітня 2004 р. Колегія Міністерства освіти і науки України розглянула питання про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти. Колегія схвалила «Стратегію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.». Саме 23 квітня вважається Днем практичного психолога в Україні. У квітні 2008 р. на засідання Колегії Міністерства освіти і науки схвалено Концепцію розвитку психологічної служби системи освіти на період до 2012 року. Нова редакція Положення про психологічну службу системи освіти України була прийнята 2009 року.

Безперечно, психологічна служба у ВНЗ є частиною психологічної служби системи освіти України і тісно пов’язана насамперед з шкільною психологічною службою. Як і в діяльності шкільного психолога, у ВНЗ психологічна служба теж працює за двома основними напрямами: актуальний і перспективний. Актуальний напрям орієнтований на вирішення щоденних проблем, які виникають у навчально-

виховному процесі; у формуванні особистості, її поведінки, спілкуванні. Перспективний напрям спрямований на розвиток індивідуальності кожного студента, на формування його готовності до творчої діяльності в суспільстві. Завдання психологічної служби ВНЗ – створення психологічних умов для розвитку здібностей студентів, гармонійного формування їх особистості.

Звичайно, ці два напрями взаємозв'язані і підпорядковані досягненню основної мети діяльності психологічної служби ВНЗ – формуванню психологічної готовності до життєвого самовизначення кожного студента.

Психологічна готовність до життєвого самовизначення включає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур самосвідомості; розвиток потреб, моральних установок, ціннісних орієнтацій; б) становлення індивідуальності як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним студентом. Психологічна готовність передбачає певний рівень зрілості особистості, сформованість механізмів, які забезпечують можливість безперервного росту і розвитку особистості.

Проблеми, які доводиться вирішувати психологічній службі школи і ВНЗ, теж мають багато спільного. Проте, звичайно, є й певні відмінності у діяльності психологічної служби в школі і ВНЗ. Зрозуміло, що проблеми, які виникають у студентів, відрізняються від проблем школярів стосовно навчання, наукової і громадської роботи, побутового і особистого характеру. До того ж, студенти відрізняються більшою самостійністю, у них більш виражене прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, а отже яскравіше виявляється потреба дізнатися, порадитися, отримати інформацію від фахівця-психолога.

Психологічна служба ВНЗ – інтегральне явище, яке повинне об'єднувати в собі основні структурні одиниці: психологічну діагностику (індивідуальну і групову), консультування, психологічну профілактику, пропаганду психологічних знань, соціально-психологічну адаптацію студентів у навчально-професійній діяльності, підвищення рівня їх загальної і психологічної культури.

Багато вчених [6] основними в діяльності психологічної служби ВНЗ вбачають завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у професійному розвитку і співвідносять технологію психологічного супроводу студентів з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. На етапі адаптації (перший курс) – завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності, що передбачає: діагностику готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомогу в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічну підтримку першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і побудові комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії. На етапі

інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однокурсниками і педагогами, а також в суто особистих стосунках. Відповідно тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного і інтелектуального профілів. На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання психологічної служби полягають у наданні допомоги в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в осмисленні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи.

Можна погодитися з таким підходом в цілому, проте зауважимо, що виокремлення етапів і, відповідно, специфіки психологічного супроводу, є дещо умовним, тому що на першому курсі у студентів часто виникають не тільки труднощі в адаптації, але й різні проблеми в особистому житті.

На сьогодні у багатьох ВНЗ України функціонують психологічні служби (Дніпропетровський національний університет, Луганський національний університет, Харківський національний педагогічний університет та ін.), кожний з яких має суттєві здобутки в різних аспектах організації діяльності психологічної служби.

Певний досвід діяльності психологічної служби у ВНЗ має Ужгородський національний університет, де Центр психологічної служби УжНУ був створений 2008 року і спочатку функціонував на громадських засадах, що не стало перешкодою для його успішної діяльності, яка забезпечувалася в основному працівниками кафедри психології і педагогіки та кафедри соціології і соціальної роботи. У 2012 р. структурний підрозділ отримав три посади штатних працівників, що дозволило інтенсифікувати роботу Центру.

Психологічна служба УжНУ співпрацює з органами охорони здоров'я, правоохоронними структурами, органами соціального захисту, громадськими і благодійними вітчизняними й зарубіжними організаціями та сприяє повноцінному особистісно-професійному розвиткові студентів; оптимізації навчального процесу; ефективній адаптації студентів-першокурсників; проведенню консультування з різних питань; здійснення пропаганди здорового способу життя тощо.

Діяльність психологічної служби УжНУ порівняно з подібними структурами інших ВНЗ має певну специфіку. По-перше, крім інтенсифікації навчально-виховного процесу, велика увага зосереджена на роботі з молодими студентськими сім'ями (інформаційна робота з планування сім'ї, здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я; семінари-тренінги «Підготовка до батьківства», «Попередження конфліктних ситуацій в родині», «Навички поведінки у конфліктних ситуаціях»; тематичні дискусії; індивідуальні і групові бесіди, консультації; консультування вагітних, які навчаються в університеті).

По-друге, значна робота здійснюється зі студентами з обмеженими можливостями. В УжНУ відкрито перший на Закарпатті комп'ютерний клас для

незрячих студентів. Спеціальне програмне забезпечення допомагає цим людям активно навчатися. Програмне забезпечення можна копіювати, встановлювати на інших комп'ютерах. Воно зручне у користуванні. Згодом комп'ютерна програма вдосконалюватиметься, крім елементарних операцій «зазвучать» описи зображень та функціонуватимуть більш складні технічні процеси. Також на вході до основного корпусу університету був встановлений метроном, що полегшує орієнтацію незрячим студентам.

Важливим аспектом роботи психологічної служби УжНУ є розвиток волонтерського руху. Волонтерство є суттєвою складовою громадянського суспільства. За допомогою волонтерства в суспільстві підтримуються і підсилюються такі загальнолюдські цінності, як милосердя, турбота, допомога; люди реалізують свої можливості, повністю розкривають свій людський і професійний потенціал; встановлюються зв'язки, які сприяють вирішенню важливих життєвих питань багатьох людей.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема соціальних працівників, психологів, педагогів. Волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установлення важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє людині значною мірою реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності. Водночас, волонтерство – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку.

Висновки результатів дослідження. Отже, цілеспрямована робота психологічної служби може суттєво сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи ВНЗ, повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню у студентів здібностей до саморозвитку і самовиховання, вихованню соціально-активної особистості.

Перспективи подальших розвідок. Діяльність психологічної служби у ВНЗ України має багато спільних рис з діяльністю подібних служб у вищих навчальних закладах США. Проте соціально-психологічні служби США виникли значно раніше і мають більш вагомі здобутки у професійній діяльності, які заслуговують вивчення, творчого переосмислення і впровадження окремих з них у вітчизняний освітній простір. Доцільним, на нашу думку, є дослідження таких аспектів, як набір студентів і роль психологічної служби в цьому процесі (виявлення профпридатності), робота зі студентами з обмеженими можливостями, допомога студентам, які відстають у навчанні, співпраця служб з адміністрацією ВНЗ, зокрема в прийомі викладачів на роботу, відрахуванні студентів та ін.

Література

1. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта, 2008. – 336 с.

2. James R. The Handbook of Student Affairs Administration / R. James. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1992. – 313 p.

3. Jordan G. Student Services / G. Jordan. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1990. – 357 p.

4. Bok D. Universities and the Future of America / D. Bok. – Duke Universities Press, 1990. – 136 p.

5. Буренкова О. М. Педагогические условия эффективности обучения в высших учебных заведениях США / О. М. Буренкова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 110 с.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

УДК: 37.01(71)

ІВАН РУСНАК
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ КАНАДИ

PECULIARITIES OF DECENTRALIZED SCHOOL EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM IN CANADA

Проаналізовано особливості децентралізованої системи управління шкільною освітою в Канаді. З'ясовано, що однією з основних її особливостей є те, що вчителі в особі професійних асоціацій педагогів можуть впливати на умови праці та обговорювати їх під час підписання колективних договорів. Досліджено природу колективного договору у системі управління шкільною освітою Канади. Проведено компаративний аналіз підписання колективних договорів у різних провінціях/територіях Канади. Розглянуто можливості впровадження канадського досвіду в українську систему колективних договорів.

Ключові слова: децентралізована система управління, колективні переговори, колективний договір, асоціації вчителів, система освіти Канади.

Проанализированы особенности децентрализованной системы управления школьным образованием в Канаде. Установлено, что одной из основных особенностей ее есть тот факт, что учителя в лице профессиональных ассоциаций педагогов могут влиять на условия труда и обговаривать их в процессе подписания коллективных договоров. Исследовано природу коллективного договора в системе управления школьным образованием Канады. Выполнен компаративный анализ подписания коллективных договоров в разных провинциях/ территориях Канады. Рассмотрены возможности внедрения канадского опыта в украинскую систему коллективных договоров.

Ключевые слова: децентрализованная система управления, коллективные переговоры, коллективный договор, ассоциации учителей, система образования Канады.

Peculiarities of decentralized school education management system in Canada have been analyzed. It has been determined that one of its peculiarities is the ability of teachers to influence labor conditions and discuss them in the bargaining process with the help of teacher professional associations. The essence of collective agreement in the school education management system of Canada has been investigated. Comparative analysis of collective bargaining in different provinces/territories of Canada has been carried out. Possibilities of the Canadian experience implementation into Ukrainian system of collective bargaining have been considered.

Key words: decentralized management system, collective bargaining, collective agreement, teachers' associations, Canadian education system.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На початку XXI ст. в умовах складності й турбулентності економічних процесів та швидкого розвитку інформаційних і комунікаційних технологій підвищується інтенсивність конкуренції на глобальному ринку інтелектуальних ресурсів, зростають вимоги щодо ефективності функціонування навчальних закладів. Ефективна діяльність системи шкільної освіти будь-якої країни світу полягає перш за все у ефективному управлінні нею. Досвід високорозвинених країн світу є особливо цікавим та повчальним. Однією з таких країн є Канада, система освіти якої характеризується високими показниками та вважається однією з найбільш демократичних і егалітарних систем освіти у світі.

Канада характеризується наявністю децентралізованої системи освіти, у якій найвищий орган управління освітою федерального рівня Рада міністрів освіти Канади носить консультативний характер, визначаючи загальні напрями розвитку освітньої політики. Пріоритети розвитку освіти та конкретні мета й завдання в освітній галузі має право визначати законодавча влада провінції чи території Канади. Міністерства і департаменти освіти забезпечують освітній, адміністративний та фінансовий менеджмент на рівні провінції, визначають організацію освіти, її політичну й законодавчу базу. Практичне втілення освітньої політики в дію належить шкільним радам – органам управління освітою місцевого рівня, які виступають роботодавцями вчителів. Однією з особливостей управління системою шкільної освіти Канади є те, що вчителі в особі професійних асоціацій педагогів можуть впливати на умови праці та обговорювати їх під час підписання колективних договорів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зарубіжній науково-педагогічній літературі проблема укладання колективних договорів у системі шкільної освіти Канади є предметом численних досліджень науковців, у тому числі М. Барбера [4], Дж. Бедарда, Г. Джейсерта, М. Зваагстри, Р. Кліфтона, К. Лі [8], Дж. Лонга [9], С. Лоутона, Д. Маклеллана, С. Чендлера [7] тощо. Проблему часто висвітлюють у канадських періодичних виданнях, широко обговорюють на радіо та телебаченні. В українській науково-педагогічній літературі колективні договори у системі управління шкільною освітою англомовних країн світу, зокрема Канади, до цього часу не досліджувалися. Натомість окремі аспекти діяльності професійних організацій вчителів англомовних країн світу відображались у працях дослідників В. Базуріної (підвищення кваліфікації вчителів у Великобританії) [1], О. Кузнєцової (неперервна освіта педагогів Великобританії) [2], Н. Мукан (професійний розвиток американських, британських і канадських педагогів) [3] тощо.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідити особливості децентралізованої системи управління шкільною освітою Канади та процес

проведення колективних переговорів з педагогами у Канаді. Відповідно до мети нами були поставлені такі завдання: дослідити природу колективного договору у системі управління шкільною освітою Канади; визначити сторони колективного договору та особливості його підписання; роль і місце професійних об'єднань педагогів в укладанні колективних договорів; умови, що підлягають/не підлягають обговоренню, провести компаративний аналіз підписання колективних договорів у різних провінціях/територіях Канади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці XIX ст. на території сучасних Атлантичних провінцій Канади (острів принца Едварда, Новий Брансуік, Нова Шотландія, Ньюфаундленд та Лабрадор) почали виникати перші асоціації педагогів, основною метою яких було покращення умов праці у загальноосвітніх школах. Організації почали формулювати основні напрями своєї діяльності у статутах, які визначали їхні пріоритети. Більшість сучасних асоціацій вчителів були засновані у 1914–1920 рр. та дуже швидко отримали офіційне визнання відповідних урядів провінцій.

Поступово провінції та території Канади почали приймати закон про автоматичне членство вчителів в асоціаціях. Таким чином асоціації поступово розширювали спектр своєї діяльності [9, с. 12]. З часом спілки вчителів із організацій, що існували при департаментах освіти, трансформувались у незалежні організації, що переслідували професійні інтереси педагогів та захищали їхні права. На сьогодні асоціації вчителів у Канаді є потужними монополістськими структурами на освітній арені країни, які здатні впливати на умови працевлаштування та розмір заробітної плати вчителів, а в деяких випадках – навіть на політику провінційних та територіальних урядів Канади.

У Канаді кожен учитель загальноосвітньої школи працює відповідно до колективного договору – контракту між шкільними радами та/чи урядами провінцій і асоціаціями вчителів, який визначає терміни та умови праці.

Колективний договір – це складний процес колективних переговорів, що передбачає обговорення певних умов праці та працевлаштування і проводиться між представниками роботодавця (чи організацією роботодавців) та представниками працівників (профспілками). Така форма договору була створена для уникнення обговорення умов працевлаштування кожного працівника із роботодавцем.

Деякі аспекти колективних договорів обговорюються на провінційному рівні з урядами провінцій, інші ж можуть затверджуватися тільки на місцевому рівні, на шкільних радах. Кожен колективний договір обговорюється з асоціаціями та для введення в дію повинен бути схвалений ними. Кожна сторона зобов'язана виконувати умови договору до визначеного кінцевого терміну. Як правило, договір поновлюється автоматично. Однак у випадку незгоди однієї із сторін з умовами договору перед закінченням його дії роботодавець та асоціації повинні знову поновити договір, обговоривши його умови. Таким чином, з одного боку функціонують шкільні ради та уряди провінцій, що прагнуть якомога ефективніше і

з найменшими витратами використати державні ресурси, спрямовані на розвиток освіти, з іншого боку – асоціації вчителів, які спрямовують зусилля на покращення умов праці та збільшення заробітної плати педагогів [9, с. 17].

Право вчителів, як і інших працівників на проведення колективних переговорів із роботодавцями гарантується передусім Трудовим кодексом Канади (англ. Canada Labour Code), у преамбулі якого зазначається, що важливою є «… підтримка свободи співробітництва та вільних колективних переговорів як основи ефективних виробничих відносин для встановлення належних умов праці й надійних стосунків між керівництвом і працівниками, …, парламент Канади прагне продовжити та розширити підтримку роботодавців та працівників у їхніх спільних зусиллях створювати належні умови і практикувати конструктивні колективні переговори та вважає, що розвиток адекватних виробничих відносин є в найкращих інтересах Канади і сприяє справедливому розподілу результатів прогресу» [5].

Крім цього, у деяких провінціях Канади, наприклад Манітоба, Саскачеван, Острів принца Едварда права вчителів початкових та середніх шкіл на проведення колективних переговорів включені у відповідні освітні закони цих провінцій. У провінції Новий Брансуік права вчителів на переговори гарантовано відповідно до законодавства про трудові відносини у державному секторі економіки. У провінціях Квебек, Онтаріо, Альберта та Британська Колумбія трудові відносини вчителів регулюються загальними трудовими законами, що діють у межах цих провінцій і поширюються як на державний, так і приватний сектори економіки. Цікаво, що незалежно від того, яким законодавством керуються вчителі, усі загальноосвітні акти провінцій/ територій Канади містять положення, що визначають сторони колективних переговорів, а також їхніх учасників, які у різних провінціях є різними.

Дослідження свідчать, що сторонами в обговоренні колективних договорів з боку роботодавця можуть виступати як шкільні ради, так і Міністерства освіти відповідних провінцій та територій Канади. Основним критерієм, що визначає головного учасника переговорів, є схема фінансування освіти.

Традиційно у Канаді, як і в США, основний фонд коштів, виділених на освіту, становив місцевий бюджет, який наповнювався за рахунок оподаткування шкільними радами різноманітних організацій, що знаходилися на цій території. Часткове фінансування освіти надходило також із бюджету уряду провінції/ території. За таких умов учасником колективних переговорів на боці роботодавця виступали шкільні ради, оскільки вони відповідали за розподіл місцевого бюджету. Однак такий спосіб фінансування освіти спричинив надмірне витрачання бюджетних коштів в одних шкільних районах та їх нестачу в інших. У зв’язку з цим у Канаді набуває поширення тенденція централізації освіти, а, відповідно, і розподілу коштів, що на неї виділяються, і ситуація дещо змінюється. Відповідно, чим більший відсоток виділяється на фінансування освіти урядом

провінції/території, тим менше повноважень займатися розподілом бюджету отримують шкільні ради. Звісно, за таких умов роботодавцем у переговорах із асоціацією вчителів провінції виступає уряд провінції або, в окремих випадках, уряд та шкільні ради. Наприклад, у провінції Новий Брансуік сторонами переговорів визначено Асоціацію вчителів та Міністерство фінансів провінції, яке є представником уряду.

У провінції Ньюфаундленд тристоронні переговори проводяться між Асоціацією вчителів, урядом, представленим Департаментом казначейської ради та освіти (англ. Department of Treasury Board and Education) і шкільними радами, які представляє Асоціація шкільних рад провінції Ньоюфандленд та Лабрадор (англ. Newfoundland and Labrador School Board Association).

У провінціях Британська Колумбія, Нова Шотландія, Саскачеван урядові комітети уповноважені обговорювати з асоціаціями вчителів провінцій основні питання, серед яких розмір заробітної плати та пільги, у той час як нефінансові питання дозволено обговорювати на місцевому рівні [7, с. 18].

Деколи у відповідному трудовому законодавстві провінцій, що регулює працевлаштування вчителів, визначено і сфери, на які поширюються колективні переговори, спектр яких нерідко є досить обмеженим. Наприклад, згідно із загальним трудовим законодавством, звичними для обговорення питаннями були б умови праці, навантаження, однак у трудовому законодавстві, що регулює працевлаштування вчителів, ці питання опускаються. У провінціях Новий Брансуік і Онтаріо не підлягають обговоренню питання кількості учнів у класах і час, що виділяється на підготовку до занять.

За дотриманням положень трудового законодавства провінцій/територій Канади наглядають спеціальні органи. У провінціях Онтаріо, Альберта, Британська Колумбія ними є, наприклад, всесторонні ради (англ. comprehensive boards), у провінції Новий Брансуік – це Рада у справах державних відносин Нового Брансуіку (англ. New Brunswick Public Service Relations Board), у провінції Саскачеван – це Рада у справах освіти (англ. Education Relations Board), у решті провінцій та територій Канади за дотриманням законів у трудовому секторі наглядають міністерства освіти чи міністерства праці [8].

У випадку неможливості досягнення консенсусу щодо умов колективних договорів законодавством визначені арбітражні процедури, спрямовані на врегулювання безвихідних ситуацій. До таких процедур належать можливість сторін звертатися до спеціальних узгоджувальних комісій чи посередницьких рад. Існують також процедури розгляду скарг. Органи, до яких обидві сторони переговорів можуть апелювати, теж визначені відповідним законодавством. У деяких провінціях законодавством визнається право вчителів на страйк, однак, як правило, страйк дозволяється після певного терміну – після завершення процесу переговорів [2, с. 112].

Підписання колективних договорів у Канаді – це тривалий процес, обговорення умов колективного договору може тривати декілька місяців, деколи

й більше року, і значно залежить від економіки провінції, держави та глобальних економічних показників. Наприклад, термін дії колективних договорів вчителів провінції Онтаріо закінчувався 31 серпня 2012 року, однак переговори вже активно проводилися ще з лютого 2012 року. Уряд провінції, прагнучи скоротити дефіцит бюджету, що станом на 2012 р. становить 15,3 млрд доларів, прагнув позбавити вчителів певних пільг (зокрема оплату невикористаних лікарняних днів) та заморозити заробітну плату педагогів на наступні чотири роки (у попередньому колективному договорі заробітна плата зростала з кожним роком на 2 %). Безумовно, такі умови не влаштовували директорів асоціацій, і в результаті активних дебатів, що тривали декілька місяців та незгоду уряду іти на поступки, Федерація вчителів початкових шкіл та Асоціація вчителів середніх шкіл провінції Онтаріо залишили стіл переговорів, погрожуючи страйками. Оскільки станом на початок нового навчального року колективний договір не був підписаний, 11 вересня 2012 р. уряд провінції ухвалює закон 115 під назвою «Учні перш за все» (англ. Putting Students First Act), відповідно до якого урізаються пільги вчителів, їх заробітна плата заморожується на 2 наступні роки, а також забороняється проводити страйки протягом цього часу. Це викликало активні акції протести з боку вчителів, а також заклики з боку професійних об'єднань педагогів щодо припинення усіх видів позакласної діяльності вчителів у школі та будь-яких видів волонтерської діяльності педагогів [1, с. 11].

Укладання колективних переговорів шкільних рад та/чи міністерств освіти провінцій чи територій Канади із професійними об'єднаннями педагогів не виключає підписання індивідуальних контрактів вчителя із шкільною радою у кожному конкретному випадку. При цьому умови колективного договору викладені у кожному індивідуальному контракті вчителя, який приходить на роботу. Однак, у провінціях Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван та на території Юкон контрактом є офіційний лист прийняття вчителя на роботу. Термін дії контракту може бути припинений за бажанням вчителя чи шкільної ради, яка виступає у ролі роботодавця.

Для того щоб припинити дію контракту, вчитель повинен подати письмове клопотання. У більшості провінцій дія контракту може бути припинена наприкінці навчального року (в кінці червня), у провінціях Манітоба та Онтаріо – наприкінці календарного року (в кінці грудня). У провінціях Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван, Ньюфаундленд та на території Юкон припинити дію контракту вчитель може у будь-який час за умови попередження про це роботодавця за 30 днів до подання заяви про звільнення (за 90 днів у провінції Ньюфаундленд). Припинення дії контракту з ініціативи шкільної ради відбувається за аналогічними процедурами, однак якщо випробувальний термін вчителя закінчився, шкільна рада повинна вказати причини дострокового припинення дії контракту вчителя.

У Канаді розмір заробітної плати вчителя встановлюється шляхом переговорів, що проходять між асоціаціями вчителів та роботодавцями (шкільними радами та/чи урядовими представниками) і залежить від рівня професійної освіти та

вислуги років учителя, а додаткові надбавки надаються вчителям, що займають адміністративні посади в освіті. У різних юрисдикціях вчителі забезпечуються різними соціальними пакетами, однак, на загал, вони пропонують певне поєднання таких елементів: стоматологічне страхування, страхування життя, відпустка для догляду за дитиною, відпустка у зв'язку із сімейними обставинами, накопичувальна відпустка у зв'язку зі станом здоров'я, довгострокове страхування у зв'язку з непрацездатністю, пенсійне забезпечення тощо. Програма пенсійного забезпечення вчителів є обов'язковою у кожній провінції/території. Відрахування у пенсійний фонд становлять 7–10 % від заробітної плати вчителів, а розмір пенсії залежить від вислуги років та середньої заробітної плати за 5 років [6].

Процедура обговорення колективних договорів із представниками урядів провінцій та територій Канади піднімає питання впливу асоціацій на політичну ситуацію в країні. Лобіюючи ту чи іншу політичну партію у парламенті, передвиборча програма якої пропонує кращі умови колективних договорів, асоціації мобілізують своїх членів віддавати на виборах свої голоси за цю партію. Наприклад, після прийняття 1997 р. Закону 160 (англ. Bill 160) правлячим консервативним урядом провінції Онтаріо, (згідно з яким фінансування освіти переходило до уряду, а з колективних договорів вчителів було виключено обговорення питання часу підготовки до занять, кількості учнів у класі та тривалості робочого дня) Федерація вчителів загальноосвітніх шкіл провінції Онтаріо виділила 1 млн дол. із свого бюджету на конкретну політичну діяльність, спрямовану на підтримку опозиції – лібералів та Нової Демократичної Партії. Своєю чергою, опозиціонери у разі обрання обіцяли анулювати більшу частину Закону 160 і відновити попередню систему управління освітою, фінансування та трудові законодавчі акти, які діяли до прийняття цього Закону [8, с. 189].

Прогресивний канадський досвід у сфері управління освітою починають ефективно впроваджувати і на Україні. Зокрема, у вересні 2011 р. в Україні розпочався спільний проект Міжнародної організації праці (МОП) та уряду Канади під назвою «Удосконалення колективних переговорів і дотримання трудового законодавства в Україні», метою якого є сприяння ефективній реалізації права на організацію та ведення колективних переговорів, а також надання Україні допомоги в її зусиллях зміцнити та модернізувати систему інспекції праці.

Висновки результатів дослідження. Отже, проведене дослідження дало змогу встановити той факт, що у системі управління шкільною освітою Канади особливе місце відводиться укладанню колективних договорів, сторонами у підписанні яких виступають асоціації вчителів та шкільні ради та/чи міністерства освіти провінцій та територій Канади. Проведений компаративно-педагогічний аналіз дозволив встановити, що умови, які обговорюються при підписанні колективних договорів у різних провінціях та територіях Канади, значно відрізняються, однак спільною рисою є те, що, як правило, чим більший відсоток провінційного фінансування освіти, тим більше умов переговорів обговорюються на провінційному рівні і навпаки.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на численні переваги децентралізованої системи управління шкільною освітою Канади, вважаємо за доцільне здійснювати подальше вивчення можливостей упровадження прогресивних ідей Канади в освітній простір України з урахуванням умов та реалій сучасної освітньої політики.

Література

1. Базуріна В. М. Підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії / В. М. Базуріна // Директор школи. – 2002. – № 34. – С. 12–13.

2. Кузнєцова О. Розвиток ідеї неперервної освіти організації педагогічної підготовки в Великій Британії (друга половина XX с.) / О. Кузнєцова // Наук. вісн. Чернівец. ун-ту : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута. – 2001. – Вип. 128. – С. 111–115.

3. Мукан Н. В. Професійний розвиток американських, британських та канадських педагогів: форми, методи, моделі : навч. посібник / Н. В. Мукан. – Л. : Вид-во «Растр–7», 2008. – 64 с.

4. Barber M. Education and the Teacher Unions / M. Barber. – London : Cassel, 1992. – 147 p.

5. Canada Labour Code [Electronic resource]. – Mode of access: <http://laws.justice.gc.ca/en/ShowFullDoc>.

6. Canadian Teachers' Federation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ctffce.ca/e/teaching_in_canada/index>.

7. Geisert G. Learning the ABC's the Hard Way: Teacher Unionism in the 1990s / G. Geisert, C. Chandler // Government Union Review. – 1991. – Vol. 12. – No. 2. – P. 1–21.

8. Teachers' Unions in Canada / S. Lawton, G. Bedard, D. MacLellan, X. Li. – Calgary : Detselig Enterprises Ltd., 1999. – 215 p.

9. Zwaagstra M. Getting the Fox out of the Schoolhouse: How the Public Can Take Back Public Education / M. Zwaagstra, R. Clifton, J. Long. – Atlantic Institute for Market Studies. – Halifax, Nova Scotia, 2007. – 43 p.

УДК: 37.012+37.014

ANDRZEJ BOGAJ
м. Кельце, Польща

CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES AND EDUCATIONAL POLICY

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ ТА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА

Розглянуто проблеми та явища сучасної шкільної освіти Польщі, позитивні та негативні аспекти її функціонування. Зосереджено увагу на пропозиціях реформ та їх завданнях, які можна назвати стратегічними та такими, що мають на меті значні соціальні зміни в іміджі та впливі польської освітньої системи. Розкрито питання реформи освітньої системи після 1999 року, її різноманітних стратегій та несподіваних результатів, соціальних умов та наслідків освітньої кризи, маргіналізації та соціального відчуження дітей і підлітків, соціальної несправедливості сучасної школи.

Ключові слова: сучасна школа, іспит на зрілість, маргіналізація, соціальна несправедливість, діти і підлітки, Польща.

Рассмотрены проблемы и явления современной образовательной системы Польши, позитивные и негативные аспекты ее функционирования. Сосредоточено внимание на предложениях реформ и их целях, которые можно назвать стратегическими и направленными на существенные социальные изменения в имидже и влиянии польской образовательной системы. Раскрыты вопросы реформы образовательной системы после 1999 года, ее различных стратегий и неожиданных результатов, социальных условий и последствий образовательного кризиса, маргинализации и социального отчуждения детей и подростков, социальной несправедливости современной школы.

Ключевые слова: современная школа, экзамен на зрелость, маргинализация, социальная несправедливость, дети и подростки, Польша.

The problems and phenomena of the contemporary school and education in Poland, as well as positive and negative aspects of its functioning have been considered. Special attention has been paid to the reform suggestions and objectives which might be called strategic and aimed at causing significant and socially expected changes in the image and effects of Polish education system. The issues of education system reform after 1999 and its various strategies and unexpected results, education crisis's social conditions and effects, marginalisation and social exclusion of children and adolescents, contemporary school and social inequalities have been considered.

Key words: contemporary school, «matura» exam, marginalisation, social inequalities, children and adolescents, Poland.

Постановка проблеми в загальному вигляді. The education system reform initiated in 1999 was brought about, which is widely known, by the need to adjust the system to the provisions of the Polish Constitution, to the political system reform and by the necessity to eliminate or significantly reduce numerous negative phenomena which accumulated throughout the «real socialism» period and, eventually, by our attempts at integrating with the European Union.

There is no need to discuss both the motives of the reform creators and the conditions at the reform start that is the quantitative and qualitative data, concerning various education system components, as they are widely known and documented. We shall focus solely on the reform assumptions and objectives which may be called strategic and which were aimed at causing significant and socially expected changes in the image and in the effects of our education system.

These strategic objectives of the reform include:

– popularising secondary education and significantly increasing the number of university students;

– increasing the availability of education at all levels and making these opportunities equal;

– improving the quality of education, integrating the process of teaching and education.

Furthermore, the following assumptions were made: stronger bonds of school at all levels with a family and local community; making the education system more democratic; including school in the process of the civil society creation; counteracting education crisis; restructuring the existing vocational training system thoroughly and adopting it to the changing market economy needs; introducing plurality of curriculums; adopting the education system management and financing to our political system; meeting European educational challenges, introducing European education dimension.

Формулювання мети статті. The aim of this study is to indicate problems and phenomena which should be dealt with by the contemporary school and education in Poland, as well as hazards which should be avoided.

Виклад основного матеріалу дослідження.

1. Education system reform after 1999 – various strategies and unexpected results. The objectives and tasks mentioned above were included in various staged strategies of the education development and the development plans for Poland designed by the government for years 2001–2006, 2007–2013, and also in the National Social Integration Strategy and in the State Strategy for Youth (both until 2013). The Strategy was presented also by Polska 2000 Plus Forecasting Committee at the Bureau of the Polish Academy of Sciences.

The available results of studies and assessment carried out by serious academic bodies prove that the pending reform has brought, unfortunately, numerous adverse effects and phenomena, despite the assumptions made in various strategies.

The best summary was provided by the participants of the 6th Polish Pedagogical Conference PTP in 2007 [2, p. 29]. I would like to highlight some of those conclusions.

The education reform, it was declared, has had consequences opposite to the initial assumptions which, practically, mean a negative assessment of the entire social enterprise. To support this thesis the following arguments were quoted:

– teaching/learning is subordinated to examination standards and simultaneously, the focal point is shifted from the education process to its results (the so-called teaching in line with tests);

– the function of the core curriculum (amended many times in the previous decade) has been taken over by the system of external exams, based on uniform evaluation standards;

– clear curriculum reductionism, focus on the education effect reduce the students' motivation to learn and their cognitive activity, leading to limiting the role of the school;

– schools' striving to obtain results which will ensure the highest position in rankings enhances social differentiation and inequalities in access to education [1, p. 126].

Shift of the focal point from the education process to its result is a change which has taken place in our education system slowly but steadily. Its beginnings should be sought in the seventies in the American schooling system. It was then that, allegedly as an evidence of care for the quality of education, the concept of the so-called minimum competence was introduced, determining the competence set which every student should acquire in the education process. It soon turned out, however, that schools targeted their work at what they were «evaluated» for and all the same the minimum competence in the educational practice became equivalent to the maximum competence.

Before it was discovered that this concept failed to bring anticipated effects, that it was incorrect, it was popularised also in Europe, including Poland. We, however, withdrew from this solution in the nineties, replacing the minimum competence curriculum with the so-called core curriculum which has been amended by consecutive ministers many times.

The analysis of available studies' results reveals that the name was changed but, apparently, the idea of minimum competence was retained.

The process of the Polish integration with the European Union, unfortunately, deepened those adverse phenomena in relations with the process of standardization, comprising also education, taking place in virtually all fields of our life.

This led to the determination of standards of curriculum requirements for schools of general education, vocational qualifications standards; standards of students' achievements at the end of particular education stages; standard tools for measuring those achievements; standards related to financing education system, media cover and equipping particular types of schools on various education stages, school buildings,

teachers' training and development; common EU education policy standards, related to the implementation of assumptions of the Bologna Process; polish vocational qualification framework (which actually means its standardisation) we must identify and introduce after 2010.

It should be stressed, however, that the standardization process has given rise to numerous discussions and various, frequently extreme, opinions. On the one hand it is emphasized that the standardization of curriculum requirements, measurement and students' achievements at particular education stages leads to their objectification which is important from the social point of view, and also creates grounds for comparing the achievements of students but also those of teachers and schools.

On the other hand, however, which was highlighted in the opinion of the participants of the 6th PTP conference, in the schooling practice those standards replace the core curriculum, lead to hampering the cognitive development of students, their real cognitive effort, willingness to seek solutions and presenting their own interpretation of reality which results among others in intellectual helplessness, dogmatism of thinking and conforming attitude. Consequently, the school becomes a place where facts, patterns and canons are taught [3, p. 437]. This is a perfect opposite of what the reform creators assumed and the most worrying aspect. We are coming back to the traditional school idea advocated by F. Herbart which is criticised so strongly, and not without grounds, by the representatives of the New Education Movement, active school, creative school and, last but not least, humanistic pedagogics. It turns out that history once again returned to the point of departure.

Also other standards mentioned above give rise to similar opinions. Extensive social criticism is devoted also to financing education, still so poorly provided for and treated as the area offering opportunities for saving. This is evidenced by the GDP percentage spent for education (3.05 % in 2000/2001, 3.9 % in 2008/2009), and insufficient remuneration of teachers when compared with other professional groups.

As can be expected, the greatest criticism is connected with the standards of students' achievements and standard tools for their measurement at particular education stages, especially in the Polish language and subjects from the mathematical and scientific group. This is stressed both by teachers and members of district examination boards.

A. Reszwicz – teacher of Polish, connected with DEB Łomża – stresses that the «matura» exam does not promote those who understand what they read, are able to evaluate, prioritise, have their own opinion, and perceive the literary work idea and cultural processes connected with the excerpt they read. The most important tool during the Polish lessons are tests preparing for the «matura» exam, whereas the basic material are the models of activities' evaluation, adapted to the curriculum and books from the reading list. The Polish lessons are focused on copying and recreating patterns which are likely to repeat.

As for the students' achievements in the field of mathematical and scientific subjects, the experts emphasize (H. Marek, D. Mościcka) that these achievements can

be identified solely with respect to the examination requirement standards. As H. Marek wrote in this work, they fail to provide for certain competences specified in the core curriculum. Certain regularity can be perceived here, namely that in various examination subjects the students find problem solving easier when the same problems, even more difficult ones, were discussed during lessons. There are certain troubles with problems which have a non-standard structure. The students perform definitely poorly, at all education stages, when it comes to solving untypical problems. This situation has not changed as throughout the past years the examination boards' comments following the «matura» exam have been almost identical. This means that the school has not changed despite the reform postulates and assumptions.

Besides these adverse phenomena from the social and reform assumptions point of view, it is necessary to mention other, equally dangerous and undesirable, namely:

- education crisis covering all school and non-school education levels;
- marginalization and exclusion of various groups of children and adolescents;
- deepening social inequalities which are enhanced by the contemporary school;
- «recidivism» of centralized education management.

These phenomena are so important that they require a separate review.

2. Education crisis – social conditions and effects. Counteracting the educational crisis, anticipated by the reform creators, failed to bring the expected effects. This, obviously, has a more extensive background, covering the processes and phenomena which change not only Poland, but also Europe and the whole world. The most important of them is globalisation. It shapes, as we already know, all and every sphere of our life, changing the nature of our identity as it leads to the deterioration of traditional values, lifestyles and dreams, or in a more limited scope to their relativisation. In this way it changes the nature of the contemporary society.

G. Mathews, in a popular work entitled «Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in the Cultural Supermarket» highlights the fact that our identity turns into consumer's identity and we take only what we like from culture. This is most acute among younger generations which are clearly more and more fascinated with material goods which are corroborated by studies. The most important value is the multiplication of goods, and consequently the citizen's status is changed into consumer's one [12, p. 94; 16, p. 197]. It becomes more and more apparent that the contemporary citizen is primarily «homo oeconomicus», whose actions are guided by market reasonability and profits, while ethics is less important or neglected entirely.

These changes exert immense influence on the Polish society.

Today, both in the social and political discussions, we like to emphasize that we build (strengthen) civil society. Although its concept dates back to ancient times (Aristotle, Cicerone), it has not been understood in the same way both in theory and in practice. Among its varieties the most frequent ones are the republican model (deriving from Aristotle) and liberal, developed in Europe and the United States since the 18th century.

The basic category for both models is the «citizenship» but understood in two different ways: in the republican model it is a specific attitude towards the community

interest, whereas in the liberal tradition it is reduced to identifying specific rights and obligation of an individual.

What civil society model are we building today and what should we implement? We should target towards the one with a determined and accepted citizenship and citizen values' ethos, with the citizens perceiving their society as a civil community, based on participating democracy, having and accepting the concept of the common good, separation from the state, respecting rights and autonomy of individuals, allow individuals to choose their social, economic and political activity freely [11, p. 313].

Do we implement such a vision of society in Poland?

The foundations of the civil society in Poland created after 1990 turned out, unfortunately, non-durable and not meeting the vision of such a society fully. According to experts, this happened primarily because the society was organized in an opposition to state and most frequently, as W. Osiatyński claims, around the ideas and values and not social or economic interests [10, p. 211].

The political parties created in large numbers centred around their leaders, and frequently on their ambitions, dreams and objectives, usually discrepant, which made it impossible to identify both the common good concept and the mechanisms of implementing the civil society idea. The additional factor hampering this process were the social and business contacts and relations of those leaders with the people from the former political system [9, p. 210; 16, p. 200].

Disputes over the character of the modern civil society in Poland and also, as mentioned before, all the failures experienced during its creation, are transferred into the civic education.

The major objective of the civic education must be, as I have already mentioned, development of the active citizenship, aimed primarily at teaching democratic values, shaping social, civic and patriotic attitudes, and most importantly, at dialogue and discourse which give vent to emotions and experiences, which develop and enrich the mind.

It is vital that the values underlying the civic education are internalized by the adolescents as their own, and that they result from a conscious and unrestrained choice, without being imposed in an arbitrary way. The special position must be taken by such values as freedom (of thinking, speaking, acting), getting acquainted with their own and other individuals' rights, respect for law, equality of opportunities, responsibility, common good, individual and national identity and participating democracy which should be visible in the practice of mutual relations and activities of citizens and which should also take part in creating their ethics of duty and civil awareness.

The objectives and tasks of the civic education mentioned above should be implemented primarily by school. This takes place during various subjects at various education level (History and society, Civics, Culture, the so-called education paths, Regional education, Polish culture on the background of the Mediterranean one).

The analysis of the core curriculum leads, however, to a conclusion than none of the assumed effects of the civic education is related to attitudes but solely to knowledge and abilities [1, p. 127].

The effects of the civic education perceived in this way indicate, first of all, the failure to understand its nature and essence, and secondly, are reflected in the social image of school.

Surveys carried out by the Centre for Public Opinion Research (CBOS) for the representative group of adult citizens of Poland in May 2007 prove that among all the functions of the Polish school the social function is evaluated with greatest criticism, highlighting poor preparation of the young generation to take part in creating the civil society. These negative opinions prevail in such important issues as adolescents' preparation to participate in social and political life actively, preparation to a family life, preparation to cope with problems encountered in the contemporary life. Over two-fifths of the survey subjects believe that schools fail to perform these tasks (CBOS, June 2007).

The available results of other studies concerning the function of the contemporary school indicate that at present we have a growing inflow of primitive mass culture standards and consumer attitudes of the adolescents, with a fascinating rule of «possess», loss of any more refined feelings, of moral sensitivity, and books, literary and aesthetic culture being «expelled» from schools, as well as with an excessively slow rebirth of the labour ethos and values related thereto: responsibility, self-reliance, reliability and innovativeness in the Polish society [2, p. 31].

There is no need to convince anyone that these are phenomena dangerous from the social point of view which the school, unfortunately, is unable to counteract efficiently. This is what we call the neglected areas of education.

These areas include also adolescents' addiction to psychoactive substances (beer, wine, vodka and other strong alcohols, and drugs).

The research carried out by CBOS (2008) for the Polish Bureau for Combating Drug Abuse (Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii) revealed that the situation in this field is highly worrying.

In 1992–2008 beer consumption rose especially drastically – from 49 % (1992) to 75 % in 2008. Another alarming issue is the increase in the abuse of strong alcohols (vodka and other). If in 1992 it was reported that 30% adolescents tried them, in 2008 this was 54 % of respondents.

In 1992–2008 also the number of students declaring drug abuse grew: from 5 % in 1992 to about 15 % in 2008 (the highest level of adolescents' taking drugs, reaching about 24 %, was reported in 2003). It should be stressed that the contact with drugs (this includes also isolated consumption), especially hash and cannabis, was reported by 30.5 % of respondents in 2008 and during 12 months preceding the survey – 16.4 % of adolescents, whereas during 30 days preceding the survey – 7.4 % (CBOS, January 2009).

The level of consumption of the psychoactive substances mentioned above depends, to a greater or lesser degree, on gender, school type, social situation variables, environment, school achievements of the adolescents surveyed, and eventually on the level of their religious faith.

The pathological phenomena, obviously, are rooted in various pedagogical omissions of the contemporary school and also in the erroneous social policy of the state.

3. Marginalisation and social exclusion of children and adolescents. Marginalisation and social exclusion are phenomena covering various groups and are not typical solely of Poland. Their scope is extensive and versatile in various EU countries. In the conclusions of the Commission of the European Communities of January 2008 it was stated, among others, that 19 million out of 78 million exposed to the risk of poverty are children. 10 % of them live in household with no active breadwinner, and 60 % of them are exposed to the risk of poverty. According to the information included in this report, the exposure to the risk of poverty among children in Poland is the highest in EU and reaches 26 % [15, p. 94], though it is different in various part of Poland: the lowest in Mazovia, Silesia, Lesser and Greater Poland, and the highest in Świętokrzyskie, Pomerania, Cuiavia and Pomerania and in the voivodeship of Lubusz. The available empirical data prove that marginalization and social exclusion of children and adolescent is related primarily to poverty experienced by a growing number of citizens.

According to GUS research this is most visible in large families. In 2008 it afflicted about 18 % people from families with four and more children, 9 % of families with three children, 8 % of single mothers and fathers with dependent children [15, p. 95].

It is worth using this occasion to stress that poverty is one of large-scale social problems. According to E. Tarkowska, the extreme poverty afflicts about 10–12 % inhabitants of Poland (this refers to people who live below the so-called living wage which was 387 PLN in 2004), while about 18 %, that is almost one fifth of our society, live in moderate poverty which entitles them to obtain social assistance benefits (social assistance benefits can be used by people whose income does not exceed the so-called subsistence level (in 2004 this was 479 PLN per capita)). If we add this to 23 % of those declaring they hardly manage to «make ends meet» (the so-called subjective poverty, 941 PLN for a single-person household), then it can be inferred that almost one half of the society experiences extreme, moderate or subjective poverty [15, p. 98]. This must be perceived as alarming as afflicts children to the greatest degree – their existence, but most of all their development and education process, especially in rural areas.

The poverty scale globally is even more dramatic. According to F. Mayor, about 1/5 of the entire population of Earth live in extreme poverty (daily income lower than 2 USD per capita) whereas 2/3 (daily income 2–4 USD per capita). This, obviously, depends on the region and part of the world and has no uniform character [7, p. 16].

It is similar in Poland as poverty strikes both rural and urban areas but is not evenly distributed or concentrated. In greater cities it strikes districts, blocks, streets afflicted with high unemployment level, poverty, pathological phenomena, whereas in rural areas it strikes primarily regions which traditionally represent low development level (e.g. former areas occupied by the State Agricultural Farms and the so-called Eastern Wall). It is clear that the reasons for poverty are hard to enumerate, but let us

concentrate here on the after-effects of this phenomenon which, as I have already mentioned, strikes primarily children.

The empirical data, according to M. Bogdaj, provided primarily by the Institute of Labour and Social Affairs [15], Council for Social Monitoring (Social Diagnosis 2007), research carried out by sociologists [4] and education sociologists [6], as well as international research reveal that the most dangerous of poverty after-effects is the phenomenon of the intergeneration consolidation of poverty in families threatened with it, and also inheriting poverty and recreating by the children of poor parents both their paths of life and also their social positions [3, p. 437].

It should also be stressed that children from poor families are frequently better visible in their school environment as they differ from their peers in their appearance, lack of books, of school accessories, frequently also lack of any breakfast, absence during any school trips and other events etc.

These differences bring about marginalisation and isolation of poor children in peer group, frequently resulting in playing truant, avoiding school, exposing pathological behaviours and, consequently, school failures and, eventually, falling behind.

These after-effects obviously have a wider background. As J. Michalski rightly claims, poor families are frequently threatened with disintegration in the form of highly popular alcohol abuse, aggression, negligence with respect to children, weakening the control and emotional function, and also absolute helplessness. The feeling of danger and helplessness leads among others to specific attitudes, lifestyles and behaviours called the subculture of poverty [8, p. 32].

E. Tarkowska rightly claims that the «drama» of children and adolescents' poverty in the Polish conditions lies primarily in the danger of consolidating poverty and negative phenomena associated with it, in recreation of mechanisms closing in the circle of poverty, unemployment, renunciation and permanent marginalisation in consecutive generations [14, p. 13].

S. Golinowska, a coordinator of the programme called «Polish Poverty III», stresses that education is one of the most important institutions in the social life, which should play the leading role in combating and counteracting marginalisation of children and adolescents. Unfortunately, as revealed by the studies led by her, school does not fulfil its role related to combating poverty well, and even stigmatizes poor children and makes it difficult to overcome defects and deprivation. This happens because the education policy preferences focus unilaterally on the educational function. This is why, as S. Golinowska emphasizes, school has to not only feed children, but also create opportunities for developing their interests, being a place where bonds are created and personalities shaped. It will not be possible to combat poverty and social exclusion of children and adolescents efficiently unless the pedagogical and social function are undertaken with respect to children in difficult situation [5, p. 293]. The implementation of those functions raises numerous critical comments at present.

4. Contemporary school – reduction or strengthening of social inequalities. The thesis that education strengthens inequalities instead of levelling them is not new

and does not apply solely to Poland. It was stressed in well-known international reports, such as the one by J. Delors (1998) or F. Mayor (2001) which clearly indicates also that the educational policy may become the additional factor contributing to social exclusion of children and adolescents.

This strengthening of educational inequalities is called by F. Mayor an embodiment of the social splitting of the contemporary school or even school apartheid. This proves that as much as 20–30 % of students get stuck in the traps of access to schooling whereas education is subject to logic which encourages more privileged classes to isolate their children in «good schools» and to globalize their chances by means of supranational school and university careers. Simultaneously, education is expected to «manage school failures and award diplomas devaluated on the labour market» [7, p. 14].

J. Delors emphasizes also that school failures, especially those where the practices of using school achievement criteria are popular, become irreversible and frequently lead to marginalisation and social exclusion of students. He also highlights that even in countries with highly developed expenditures on education, school failures strike a significant percentage of children and adolescents, and later transfer to employment, leading to splitting them into two groups: those who have a chance to find a job (as they got diplomas) and those standing no chance (as they do not have diplomas). Some of them, according to J. Delors, are treated by the society as «incapable of finding a job» and henceforth they get permanently excluded from the world of work and opportunities for social integration. All the same school failures generate exclusions and become source of new forms of violence and social pathology.

Similar processes and phenomena are encountered also in Poland. They were emphasized in the works by e.g. M. Szymański, K. Szafraniec, Z. Kwieciński, M. Marody, M. Zahorska, H. Domański.

Z. Kwieciński stresses that right at the very beginning of primary school there are numerous factors which strongly pre-condition further fate and mental level of students. This is the place of residence of parents and location of the school (The studies were carried out in 1998 and comprised 7000 adolescents). At the entrance to vocational schools there was an exclusive selection, excluding to the margin of culture. This process was brought about by the fact that these schools admitted primarily adolescents with very poor basic cultural competence [6, p. 80].

The conclusion drawn by him from the studies is not only alarming but also still up-to-date: «... trwały związek pomiędzy niskim statusem rodziców a wchodzeniem przez ich dzieci w obszar nędzy kulturowej ma charakter nierozerwalnej spirali wykluczenia kulturowego i społeczno-zawodowego, wykluczenia sprzęgniętego z wyłączeniem świadomości jego «ofiar» («The permanent relation between low status of parents and their children entering the cultural poverty zone is a kind of an unbreaking spiral of cultural and socio-professional exclusion, exclusion coupled with the reduction of its «victims» consciousness») [13, p. 136].

Let us turn attention to the fact that the effect of social transformation in Poland following 1990 was a growing availability of secondary and university education. The

number of students getting their «matura» diploma grew. At the same time, however, which should be the object of special care and attention, acute marginalisation strikes, according to M. Zahorska, students who failed to graduate from secondary schools awarding «matura». This group is about 10 % of adolescents aged 17–19 [17, p. 111].

Finally, it is worth emphasizing certain changes in access to education depending on the social background factors. According to H. Domański, these changes can be divided into 2 periods. In the nineties, the intensified relation between social background and the transition to the secondary schools was clearly visible. The coefficient of correlation between the father's professional category and attending secondary school was 0.37 and 0.23–0.24 at the time of transition from secondary school to the university.

Since 2004, the influence of background factors at both educational thresholds decreases, with the coefficient falling to 0.23 while at transition from secondary school to university – to 0.16. The availability of education becomes greater in relation to the environmental factors [4, p. 81].

In this study I also signalled certain phenomena encountered by contemporary schools. It is not easy to minimise them. They must be, however, considered by contemporary education policy.

References

1. Bogaj A. Edukacja obywatelska i europejska – zaniedbane obszary wychowania / A. Bogaj, Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (ed.) // Ku integralności edukacji i humanistyki. – Toruń, 2008. – S. 126–127.

2. Bogaj A. Szkoła w społeczeństwie obywatelskim / A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (ed.) // Szkoła a rynek pracy. – Warszawa : PWN, 2006. – S. 29–31.

3. Bogaj M. Szkoła i rodzina jako obszary ryzyka wykluczenia społecznego / M. Bogaj, A. Karpińska (ed.) // Edukacja w okresie przemian. – Białystok : Trans Humana, 2010. – S. 437.

4. Domański H. Mechanizmy stratyfikacji i hierarchia społeczna / H. Domański, M. Marody (red.) // Wymiary życia społecznego Polska na przełomie XX i XXI wieku. – Warszawa, 2007. – S. 81.

5. Golinowska S. Wprowadzenie / S. Golinowska, E. Tarkowska (ed.) // Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży /– Warszawa, 2007. – S. 293.

6. Kwieciński Z. Wykluczenie / Z. Kwieciński. – Toruń : UMK, 2002. – S. 80.

7. Mayor F. Świat przyszłości / F. Mayor // Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. – Warszawa, 2001. – S. 14–17.

8. Michalski J. Gdybym był bogaty, czyli rzecz o ubóstwie / J. Michalski // «Pedagogika Społeczna». – 2004. – No. 2/4. – S. 32.

9. Osiatyński W. Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego / W. Osiatyński // «Wiedza i Życie». – 1996. – No. 9. – S. 210.

10. Osiatyński W. Wzlot i upadek społeczeństwa obywatelskiego / W. Osiatyński // «Wiedza i Życie». – 1996. – No. 10. – S. 211.

11. Pietrzyk-Reeves D. Idea społeczeństwa obywatelskiego / D. Pietrzyk-Reeves. – Wrocław : Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002. – S. 313.

12. Potulicka E. Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji / E. Potulicka, A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski (ed.) // Rynek i kultura neoliberalna a edukacja. – Kraków : Wyd. Impuls, 2005. – S. 94.

13. Rutkowiak J. Edukacja, moralność, sfera publiczna / J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak. – Lublin, 2007. – S. 136.

14. Tarkowska E. Dziecko w biednej rodzinie / E. Tarkowska // Polityka Społeczna. – 2004. – No. 9. – S. 13.

15. Tarkowska E. Oblicza polskiej biedy / E. Tarkowska. – Warszawa : IFiS PAN, 2004. – S. 94–98.

16. Wnuk-Lipiński E. Socjologia życia publicznego / E. Wnuk-Lipiński. – Warszawa, 2005. – S.197–200.

17. Zahorska M. Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje / M. Zahorska, M. Marody (ed.) // Wymiary życia społecznego Polska na przełomie XX i XXI wieku. – Warszawa : Scholar, 2005. – S. 111.

УДК: 377.8(4)

ZYGMUNT WIATROWSKI
м. Влоцлавек, Польща

PROBLEM KWALIFIKACJI I KOMPETENCJI W KONTEKŚCIE EUROPEJSKICH I KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

THE PROBLEM OF QUALIFICATION AND COMPETENCY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN AND NATIONAL FRAMEWORKS OF QUALIFICATION

Розкрито суть актуальної проблеми, яка полягає у наявності значних розбіжностей між станом сучасних наукових знань та численними формальними науковими працями і документами, розробленими та опублікованими глобалістами та формалістами у найвищих щаблях владних структур. Конкретизовано певні педагогічні поняття та терміни, зокрема: рамка кваліфікацій і компетенцій, відмирання праці, суспільство знань, підготовка тощо. Проаналізовано суть таких авторських термінів як «рамка кваліфікацій і комепетенцій», «суспільство знання і праці», «знання і праця».

Ключові слова: рамка кваліфікацій, «рамка кваліфікацій і комепетенцій», «відмирання праці», суспільство знань, знання і праця як домінуючі ознаки розвитку цивілізації, «суспільство знання і праці».

Раскрыта сущность актуальной проблемы, которая состоит в наличии существенных расхождений между состоянием современных научных знаний и многочисленными научными трудами и документами, разработанными и опубликованными глобалистами и формалистами на самых высоких ступенях властных структур. Конкретизированы некоторые педагогические понятия и термины, в особенности: рамка квалификаций и компетенций, отмирание труда, общество знаний, подготовка и др. Проанализирована сущность таких авторских терминов, как «рамка квалификаций и компетенций», «общество знаний и труда», «знания и труд».

Ключевые слова: рамка квалификаций, «рамка квалификаций и компетенций», «отмирание труда», общество знаний, знания и труд как доминирующие признаки развития цивилизации, «общество знаний и труда».

The essence of the urgent problem consisting in availability of substantial divergences between the state of modern scientific knowledge and numerous scientific works and documents, worked out and published by globalists and formalists at the highest levels of power structures, has been determined. Some notions and terms, namely: framework of qualification and competency, disappearance of work, society of

knowledge, training etc. have been concretized by the author. The essence of such author's terms as «the framework of qualification and competency», «society of knowledge and work», «knowledge and work» have been analyzed.

Key words: the framework of qualification, «the framework of qualification and competency», «disappearance of work», society of knowledge, knowledge and work as dominant features of civilization development, «society of knowledge and work».

Постановка проблеми в загальному вигляді. Punktem wyjścia a zarazem odniesienia uczyńmy ogólniejszy problem efektów kształcenia, jako że zaakcentowane w tytule «Ramy Kwalifikacji» stanowią nade wszystko oficjalną wykładnię dla współcześnie rozumianej jakości kształcenia, a w następstwie – efektów tegoż kształcenia.

W przestrzeni szkolnictwa wyższego naszych czasów termin «efekty kształcenia» podniesiono do kategorii pojęciowej najwyższej rangi. I nie przypadkowo; chodzi przecież o współczesne rozumienie jakości kształcenia, od której w przekonaniu coraz liczniejszych grup społecznych zależy nasza przyszłość cywilizacyjna.

W ustawie o szkolnictwie wyższym w Polsce przyjęto następujące określenie: Efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się [1, s. 1365].

W następstwie wprowadzono odpowiednią ważną kategorię nazewniczą i pojęciową – RAMY KWALIFIKACJI – i przypisano im trzy podstawowe deskryptory: wiedza, umiejętności i kompetencje oraz uczyniono z nich najdonioślejsze wskaźniki owych efektów.

Te wszystkie działania innowacyjne stanowią najbardziej znaczący wynik twórczego wysiłku odpowiednich struktur i ogniw Unii Europejskiej i jej krajowych członków, w szczególności krajowych resortów szkolnictwa wyższego.

Od roku akademickiego 2012/2013 szkoły wyższe we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej zobowiązano formalnie i moralnie do nowej jakości kształcenia – w rozumieniu owych Ram Kwalifikacji. Kwestia, że w naszym odbiorze nie wszystkie zapisy formalne zgodne są z dotychczas utrwalonym stanem wiedzy naukowej.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Wartości w kontekście Ram Kwalifikacji zasługujące na uznanie i upowszechnianie. Zaakcentowane we «wprowadzeniu» (do niniejszych rozważań) deskryptory niosą ze sobą nadzieję na wyższą jakość kształcenia, szczególnie w szkołach wyższych. Stąd wiązane z nimi efekty kształcenia stanowić będą swoisty przełom w traktowaniu studiów wyższych – i przez nauczycieli, i przez studentów różnych kierunków studiów. W naukach humanistycznych i społecznych problem ten tym bardziej dynamizować będzie cały proces kształcenia i studiowania. Mam w szczególności na myśli sytuacje, gdy wiedza często tylko wyuczona i zapamiętana stanowiła zasób niemal powszechny i jedyny. Wyraźnie stwierdzić należy, że także w powyższych dziedzinach «studiowania» liczą się różne efekty, tj. również umiejętności

oraz kompetencje społeczne. Wyszczególnione wzorcowe efekty kształcenia – m.in. dla kierunku pedagogika – dobrze wyrażają i uzasadniają powyższą tezę. Przytoczę jedynie kilka przykładów tychże:

– K_W03 – absolwent ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o współczesnych kierunkach rozwoju pedagogiki, jej nurtach i systemach pedagogicznych, rozumie ich historyczne i kulturowe uwarunkowania;

– K_U07 – absolwent ma pogłębione umiejętności obserwowania, diagnozowania, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych oraz analizowania motywów i wzorów ludzkich zachowań;

– K_K04 – absolwent utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce pedagogicznej, odznacza się rozwagą, dojrzałością i zaangażowaniem w projektowaniu, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia – m.in. dla kierunku pedagogika (załącznik nr 1 do rozporządzenia).

Dążenie do tak rozumianych efektów kształcenia czynić będzie proces studyjny bardziej optymalnym w dochodzeniu osób studiujących do autentycznej kariery zawodowej i życiowej – oczywiście z myślą o sobie i o społeczeństwie. Wymagać to będzie jednak zupełnie innego niż często dotychczas traktowania powinności nauczycielskich oraz powinności studyjnych przez osoby włączone w nurt procesu dydaktycznego.

Dobre przygotowanie, rzetelne realizowanie zadań studyjnych oraz nieustanne tworzenie warunków dla bycia podmiotowego i refleksyjnego ludzi uczących się, to wprost dominujące wyznaczniki oczekiwanych działań akademickich.

Oczywiste staje się, że wszyscy jesteśmy w pełni przekonani o potrzebie realizacji tak określonych wartości, jak również w pełni gotowi aby włączać się do ich urzeczywistniania w toku szeroko rozumianej działalności akademickiej (a także na innych poziomach edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych).

2. Dotychczasowy stan wiedzy naukowej w odniesieniu do kategorii pojęciowych – «kwalifikacje» i «kompetencje». Problemowi kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce nadano już odpowiednią wymowę teoretyczną, szczególnie w opracowaniach z pedagogiki pracy:

– «Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy» pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego;

– Jeruszka Urszula «Kwalifikacje zawodowe – Poglądy teoretyczne a rzeczywistość»;

– Wiatrowski Zygmunt «Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych».

W konkluzji trzeciego opracowania (z wyżej wymienionych) napisano: «Dziś w pełni uzasadniona merytorycznie i formalnie staje się formuła:

Kwalifikacje i kompetencje zawodowe, przy czym: a) kwalifikacje traktuje się jako swoisty punkt wyjścia w dążeniu i w dochodzeniu do kompetencji zawodowych, z kolei b) kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się, umożliwiające dochodzenie do mistrzostwa zawodowego» [2, s. 41].

I gdy wszystko z danego zakresu wydawało się oczywiste – w regulacjach Unii Europejskiej w związku z «powołaniem» nowej kategorii pojęciowej «Europejskie Ramy Kwalifikacji» przyjęto, że owe «Ramy» wyznaczają podstawowe deskryptory: wiedzę, umiejętności i kompetencje – które łącznie stanowią o istocie współcześnie rozumianych kwalifikacji. Podważono zatem dotychczasowe rozumienie kwalifikacji, przynajmniej w Polsce, w której temu problemowi poświęcono wiele interesujących rozważań i analiz.

Początkowo, na skutek pobieżnego tylko rozpoznania konstrukcji unijnej, nie dostrzegłem owego dystansu, lecz z czasem, gdy «Ramy Kwalifikacji» uczyniono swoistą «świętością» także w Polsce i kategorycznie zobowiązano nas do nadania im najwyższej rangi prakseologicznej, zaczęły rodzić się nawet liczne wątpliwości».

W tym kontekście godzi się przypomnieć, że:

– Tadeusz W. Nowacki już w 1976 r. określił kwalifikacje zawodowe jako układy: umiejętności zawodowych, wiedzy stanowiącej podstawę kształtowania i funkcjonowania umiejętności oraz układy osobowościowe (cechy charakterologiczne, zainteresowania itp.), a szczególnie motywacyjne [3];

– Zygmunt Wiatrowski przez długie lata w Podstawach pedagogiki pracy upowszechniał własne określenie: «Kwalifikacje pracownicze to układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie» [4, s. 107].

Przy czym interpretując dane określenie dodał następujące stwierdzenie: «Współczesnym kwalifikacjom pracowniczym przypisujemy na równi: a) cechy instrumentalne, tj. odpowiednie układy czynnościowe, umiejętnościowe i sprawnościowe; b) cechy osobowościowe, tj. odpowiednie właściwości intelektu, motywacji i woli oraz emocji; c) cechy społeczne, tj. współczesne walory komunikowania się i współpracy» [4, s. 108].

Stefan M. Kwiatkowski w 2004 r. podkreślił, że «kwalifikacje zawodowe – to układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych» [5, s. 11].

Oczywiście, zbliżonych określeń i interpretacji przytoczyć można więcej, co dobrze zasygnalizowano w opracowaniu pod redakcją S.M. Kwiatkowskiego, ale także w dziele U. Jeruszki, ukazującym ten problem w rozległych wymiarach.

W świetle dokonanych przypomnień w kwestii istoty kwalifikacji zawodowych podłączenie do nazwy «ramy kwalifikacji» w randze składnika (deskryptora) także kompetencji zawodowych wzbudza nie tylko zdziwienie, ale nawet sprzeciw. Określone uzasadnienie dla danej wątpliwości formułuje S.M. Kwiatkowski [5, s. 11] w cytowanym już zbiorze pisząc:

1) kompetencja – w ujęciu słownikowym (wg Władysława Kopalińskiego, 1999) – to właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności;

2) kompetencje odnoszą się zarówno do osób, jak i instytucji (pierwsza różnica między kwalifikacjami a kompetencjami);

3) aby być kompetentnym trzeba mieć kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia, pełnomocnictwa (i wiążący się z nimi określony zakres odpowiedzialności);

4) w definicji kompetencji nie znajdujemy cech psychofizycznych, które są istotnym składnikiem kwalifikacji (chodzi o elementy wiedzy i umiejętności).

Na potrzeby tegoż artykułu ograniczę się do zapożyczonego od prof. S. M. Kwiatkowskiego uzasadnienia i opowiem się na rzecz mówienia o «ramach kwalifikacji i kompetencji», zgodnie z wcześniej podkreśloną formułą teoretyczną: kwalifikacje i kompetencje zawodowe.

Wnikliwa analiza kolejnych kroków prowadzących Unię Europejską do wiążącej dziś formuły: «Europejskie Ramy Kwalifikacji» z trzema głównymi deskryptorami – wiedza, umiejętności i kompetencje – wykazuje, że wcześniejsze kroki uwzględniały sugerowaną przeze mnie relację – «kwalifikacje i kompetencje». Mam w szczególności na myśli – «Decyzję nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass).

Dodajmy: w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie – m.in. (w zaleceniu 8) czytamy:

«W niniejszym zaleceniu uwzględnia się decyzję nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass – Dz.U.L. 390 z 31.12.2004, s. 6) oraz zalecenie 2006/962/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U.L. 394 z 30.12.2006, s. 10)».

Zakładam, że te szczególnie interesujące ustalenia i zapisy staną się przedmiotem poszerzonej analizy podczas Spotkania konferencyjnego z okazji 40-lecia pedagogiki pracy w Polsce.

3. I co dalej – co nam pozostaje w tej szczególnej sytuacji? Mam świadomość, że jakiekolwiek dysputy z Władzami Europejskimi najwyższej rangi nie mają żadnych szans, nawet wtedy, gdy z analizy drogi prowadzącej Unię Europejską do wiążących dziś ustaleń i formuł nasycone są licznymi wątpliwościami Twórców. Wyczytać to można w opisach, m.in. pt. «Europejskie Ramy Kwalifikacji – Założenia, doświadczenia» [6].

W tej złożonej sytuacji skłonny jestem opowiedzieć się na rzecz odróżniania w analizach i kontaktach naukowych formuł formalnych od formuł naukowo lepiej brzmiących. A taką jest zapewne formuła: «Ramy Kwalifikacji i Kompetencji Zawodowych».

Za takim podejściem w kontaktach naukowych przemawiają też inne okoliczności, np. nieuzasadnione upowszechnianie terminu «szkolenie» w różnych sytuacjach edukacyjnych; w latach dziewięćdziesiątych próba wypierania terminu «kwalifikacji» na skutek upowszechniania terminu «kompetencje» i inne. Ale także przyjęte przez nas (pedagogów pracy) wcześniej stanowisko w kwestii «pracy i wiedzy» w rozumieniu

dopełniających się wyznaczników rozwoju człowieka i jego społeczeństwa. Tytułem przypomnienia ustaleń Konferencji Ciechocińskiej z 2010 r. posłużę się w tym opracowaniu zaktualizowaną wersją tekstu w danym zakresie.

Teraźniejszość i przyszłość pracy człowieka. Po okresowym zachwianiu się teoretycznej wykładni dotyczącej roli pracy w życiu człowieka, w związku z transformacją lat dziewięćdziesiątych w Polsce, aktualnie stabilizuje się nowa wykładnia teorii pracy człowieka, oczywiście wystarczająco dobrze dostosowana do nowej rzeczywistości polskiej, europejskiej i światowej. Mimo tej tendencji rozwojowej grupa wizjonerów z Zachodu, w tym szczególnie Ralf Dahrendorf, Dominik Meda, Donald Bell i inni, zaczęła upowszechniać tezę «o obumieraniu pracy» i «o odrywaniu jej od człowieka». Może nazbyt odważnie przeciwstawiłem się tym tezom już w 2004 r. w opracowaniu pt. «Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia» [7]. W następnych latach swój sprzeciw i swoje stanowisko publikowałem w wersji poszerzonej także w innych wydawnictwach, w tym w podręczniku Podstawy pedagogiki pracy (2005, wyd. 4), pisząc m.in.:

Teza o «obumieraniu pracy» i «odrywaniu jej od człowieka» stanowi wyraz daleko idącego nieporozumienia, stąd nie może uzyskać naszej (pedagogów pracy nie tylko z Polski) akceptacji. Można jedynie mówić o przyspieszonym zanikaniu tradycyjnie pojmowanej pracy fizycznej. W tym zaś kontekście bardziej realne i przekonywujące są wypowiedzi Adama Schaffa, który m.in. pisze: «Rewolucja mikroelektroniczna niewątpliwie zmieni rolę pracy w życiu człowieka, zmniejszy jej potrzebę, w niektórych przypadkach całkowicie ją likwidując».

I dalej: «Chociaż przyszłość pełnej automatyzacji wiąże się z likwidacją pracy w tradycyjnym pojęciu, to jednak nie oznacza ona zredukowania działalności człowieka w ogóle» [8].

W mojej wersji autorskiej «nie do przyjęcia jest też przypuszczenie o wątpliwej wartości pracy człowieka. Praca jest wartością bezdyskusyjną, a przy tym uniwersalną, która w istotny sposób rzutuje na kształt i przebieg życia każdego (dorosłego) człowieka oraz na wymiar i wyraz życia społecznego» [9].

A ponieważ D. Bell m.in. napisał, że «praca i kapitał – centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym – zostały zastąpione przez informację i wiedzę», i że «teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy», wreszcie – że «to wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa»; zatem – nie przedkładając w tym miejscu szczegółowych uzasadnień – zaproponowałem już kilka lat temu formułę bardziej realną i perspektywistyczną zarazem, brzmiącą:

«PRACA i WIEDZA stają się «dziś», a tym bardziej «jutro», dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa» [4, s. 94].

W kolejnych latach, szczególnie w 2010 r. – podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej WSHE i WTN w Ciechocinku (z udziałem Gości zagranicznych) pt. «Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy» – powyższej formule nadałem nieco zmodyfikowaną postać pisząc:

«Wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej stawać się będą «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa» [10, s. 57].

Stanowisko to uzyskało akceptację niemal wszystkich Uczestników Konferencji.

Taki też klimat społeczny dla pracy człowieka wytwarzali i wytwarzają tej rangi osobistości, co:

– Jan Paweł II, który już w 1981 r. w Encyklice Laborem exercens m.in. napisał: «Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej «staje się człowiekiem»;

– Prezydent RP Bronisław Komorowski, który w Orędziu prezydenckim wygłoszonym w Sejmie do Zgromadzenia Narodowego w dniu ślubowania – 6 sierpnia 2010 r. – wypowiedział też tak doniosłe dla nas słowa: «Dobra praca jest wyznacznikiem patriotyzmu wszystkich obywateli w XXI w. Wierzę w patriotyzm codziennego trudu i codziennej pracy»;

– Prof. Leszek Balcerowicz, który często podkreśla potrzebę uczciwej pracy, «pracy obywatelskiej», a zatem potrzebę powinnościowego traktowania pracy, w tym szczególnie zawodowej.

Świadomie odwołałem się także do najwyższej rangi autorytetów w skali całego świata – licząc na to, że różne osoby i osobistości włączając się do dyskursu nad współczesną rolą pracy człowieka, zechcą tym bardziej spojrzeć na nią także w powyższej tonacji.

Висновки результатів дослідження. Nieprzypadkowo wyróżniłem i poddałem odpowiedniej analizie powyższe, jakże złożone i trudne problemy. Współczesna pedagogika pracy, jako subdyscyplina pedagogiczna, obchodząca 40-lecie swego interesującego rozwoju, nie może zgodzić się z często wyrażanymi tendencjami do nazbyt swobodnego traktowania jej naukowych ustaleń, a tym bardziej do pomniejszania roli i znaczenia pracy w życiu i rozwoju człowieka, dla którego praca staje się ważnym źródłem i wyznacznikiem ludzkich wartości.

Źródła

1. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. – Dz.U., nr 164. – 2005. – S. 1365.

2. Wiatrowski Z. Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych / Zygmunt Wiatrowski // Podstawowe teorie pedagogiki pracy. Cz. II «Edukacja Ustawiczna Dorosłych». – 2010. – nr 3. – S. 41.

3. Nowacki T. W. Dydaktyka doskonalenia zawodowego / T. W. Nowacki. – Wrocław, 1976.

4. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy / Z. Wiatrowski. – wyd. 4. – Bydgoszcz, 2005. – S. 94–107.

5. Kwiatkowski S. M. Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych / S. M. Kwiatkowski. – 2005. – S. 11.

6. Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji / pod red. H. Bednarczyka (i innych). – Radom : WN ITE-PIB, 2008.

7. Wiatrowski Z. Pedagogika Pracy / Z. Wiatrowski. – Radom, 2004.

8. Mikrotechnika i społeczeństwo. Na dobre i na złe / pod red. G. Freidricha i A. Schaffa. – Warszawa, 1987.

9. Wiatrowski Z. Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej / Z. Wiatrowski. – Włocławek, 2004.

10. Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy / pod red. Z. Wiatrowskiego (i innych autorów). – T. 1 i 2. – Włocławek : WSHE-WTN, 2010. – S. 57.

УДК: 37.025

ЮРІЙ ПАВЛОВ
м. Київ, Україна

ДОСВІД РЕЛІГІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ У ПРОФІЛАКТИЦІ СНІД, НАРКОМАНІЇ ТА АЛКОГОЛІЗМУ

EXPERIENCE OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS OF THE EUROPEAN UNION IN PREVENTION OF AIDS, DRUG ADDICTION AND ALCOHOLISM (IN TERMS OF POLAND)

Проаналізовано роботу релігійних організацій та структур Польщі з наркозалежними, алкогольнозалежними, носіями ВІЛ/СНІД в контексті реалізації відповідних профілактичних державних програм та програм Євросоюзу. Визначено ефективні форми профілактичної роботи релігійних структур з молоддю щодо здорового способу життя. Охарактеризовано особливості організації первинної профілактики. З'ясовано, що профілактична виховна робота релігійних організацій і структур має передбачати тісну співпрацю з навчальними закладами, державними і приватними організаціями та закладами праці за участю родини, медиків і педагогів.

Ключові слова: молодь, релігійні організації, наркозалежність, алкогольна залежність, ВІЛ-інфекція, профілактична робота, форми профілактичної роботи.

Проанализирована работа религиозных организаций и структур Польши с наркозависимыми, алкогольнозависимыми, носителями ВИЧ/СПИД в контексте реализации соответствующих профилактических государственных программ и программ Евросоюза. Определены эффективные формы профилактической работы религиозных структур с молодежью относительно здорового образа жизни. Охарактеризованы особенности первичной профилактики. Определено, что профилактическая воспитательная работа религиозных организаций и структур должна предусматривать тесное сотрудничество с учебными заведениями, государственными и частными организациями и учреждениями труда с участием семьи, медиков и педагогов.

Ключевые слова: молодежь, религиозные организации, наркозависимость, алкогольная зависимость, Вич-инфекция, профилактическая работа, формы профилактической работы.

The work of religious organizations and structures of Poland with drug addicted, alcohol addicted, transmitters of HIV/AIDS in the context of the corresponding government prevention programs and programs of the European Union has been analyzed. The effective forms of preventive work of religious structures with young

people concerning healthy way of life have been defined. Peculiarities of the primary prevention organization have been characterized. It has been determined that preventive educative work of religious organizations and structures must presuppose close cooperation with educational establishments, state and private organizations and labour institutions with the participation of family, medical staff and educators.

Keywords: young people, religious organizations, drug addiction, alcohol addiction, HIV-infection, preventive work, forms of preventive work.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві супроводжуються потужними навантаженнями на людський організм, зумовленими як негативними, так і позитивними чинниками. Практично усі верстви населення відчувають безпорадність перед негативними, згубними явищами у суспільстві. Особливою загрозою для молодого покоління є ВІЛ-інфекція. За даними статистичних досліджень, найвища захворюваність на СНІД, кількість наркоманів та явище алкоголізму найбільш характерні для молодої верстви населення. Загроза життю молодого покоління зумовлює необхідність зосередження уваги всіх тих, хто розуміє, що майбутнє світу залежить від молоді, на тому, що єдиним порятунком майбутнього є забезпечення свідомої поведінки молоді у сучасному соціальному середовищі. Йдеться перш за все про запобігання хвороби та догляд за хворими, причому ефективні дії в цих напрямах можливі лише за умови тісної співпраці тоді, коли спільні зусилля всіх державних і недержавних громадських та релігійних інституцій та організацій будуються на конструктивному баченні гідності людської особи та її трансцендентного призначення.

Для прискорення реалізації профілактичних програм і програм співробітництва між країнами Євросоюзу, громадянським суспільством, релігійними і міжнародними організаціями щодо запобігання ВІЛ/СНІД працюють:

– команди експертів у справах ВІЛ/СНІД (форум представників держав членів ЄС і країн, що є сусідами, який має на меті обмін інформацією та визначення шляхів співробітництва);

– члени форуму громадянського суспільства у справах ВІЛ/СНІД – група, у якій зосереджені найбільші європейські мережі та позаурядові організації, що надають команді експертів поради, стосовно формування та впровадження політики здорового способу життя населення Європейських країн [9].

Нині, коли епідемія ВІЛ/СНІД розвивається стрімкими темпами, важливою є участь Православної Церкви у профілактиці ВІЛ/СНІД та шкідливих залежностей. Церква покликана через свої соціальні ініціативи і духовний вплив всіляко сприяти припиненню поширення епідемії, а також протистояти моральній деградації суспільства – головній причині такого стрімкого збільшення кількості наркозалежних і ВІЛ-інфікованих. Оскільки для православної Церкви це нова сфера діяльності, пов’язана з різними аспектами церковної моралі, літургійної і пастирської практики, то корисним у цьому є вивчення досвіду країн Євросоюзу

щодо забезпечення здорового способу життя молоді за участю релігійних організацій, зокрема Польщі.

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету проаналізувати відповідні форми превентивної діяльності Костьолу як однієї із найбільш впливових релігій світу із запобігання СНІД, наркоманії та алкоголізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. СНІД, що розвивається з грізною швидкістю, ставить усім подвійний виклик, який, в міру свого покликання, прагне побороти Костьол. Костьол стверджує: для того щоб превентивна діяльність була гідна людської особи і водночас насправді ефективною, мусимо ставити перед собою дві мети: надання інформації та виховання відповідальності в зрілості людини. Інформація, що надається у відповідних осередках, мусить бути правдива і повна, вона не повинна лякати своєю ірраціональністю і подавати безпідставні надії. Людська гідність вимагає такого виховання, яке б у подальшому сприяло досягненню мудрості. Тільки тоді, коли інформація та виховання вестимуть разом до радісного відкриття про те, що кохання – це дар, духовна цінність, сенс людського буття, – у підлітків та молоді вистачить сил та розуміння, щоб уникнути загрозливих життєвих ситуацій. Виховання високого та серйозного розуміння статевої зрілості, підготовка до відповідальності та вірності у коханні – це є головні елементи, що спрямовують до повної особистої зрілості. І навпаки, всілякі превентивні дії, які виникають з егоїстичних розумінь та суперечливих міркувань про головні переваги життя – є не лише недозволені, а й протипоказані. Вони не вирішують проблеми, а лише кружляють навколо неї без підстав, тому Костьол не тільки рішуче протестує проти деяких негативних надбань людства, але й намагається запропонувати кожному індивідуальний стиль життя, повний власного сенсу. Костьол переконливо вказує на позитивний ідеал та висвітлює розуміння моральних цінностей і норм поведінки [8, с. 249].

Папа Бенедикт XVI так говорить про проблематику СНІД: «Костьол робить більше, ніж хто-небудь інший. Він надає допомогу людям у профілактичній сфері, у сфері освіти та консалтингу. Ніхто не робить стільки, особливо з питань догляду за хворими на СНІД дітьми, як Костьол». У світовому масштабі 25 % людей хворих на СНІД знаходяться під опікою католицької Церкви. У деяких південноафриканських країнах, таких, як Лесото, цей відсоток складає 40 %. Конструктивна превентивна діяльність спрямована, особливо коли йде мова про молоде покоління, на пошуки нового сенсу життя та радощів, що вимагає самопожертвування заради інших, та водночас сприяє більшому ангажуванню стосовно догляду за хворими на СНІД. Без перебільшення, незважаючи на специфіку цієї хвороби, хворі на СНІД, як і всі інші хворі, мають право на відповідний догляд, повагу, розуміння та повну солідарність з боку спільноти. Костьол завжди вважав догляд за тими, хто страждає, за основний елемент своєї місії, закликає до служіння на новому просторі людського розуміння, важливим, наголошуючи на тому, що людина, яка страждає, є «особливо дорогою» [6, с. 156–158].

Суттєвою загрозою для молоді є наркозалежність. Факт явища насилля та залежності від одурманюючих засобів серед дітей і молоді є очевидним. Тому у Польщі до боротьби з наркотиками долучаються також і костьольні організації. Державне законодавство в останні роки створило умови для роботи Костьолу в середовищі наркоманів. Закон про протидію наркоманії від 24 квітня 1997 року передбачає, що в реалізації завдань у сфері протидії наркоманії можуть брати участь «костьоли та інші, пов'язані з ними установи». Костьол у Польщі виконує багато завдань і може зробити багато на користь наркоманів [2, с. 32–34]. Профілактична і терапевтична роль костьольних організацій сконцентрована особливо на тих особах, які є під загрозою, загублені, відособлені, скорені. Велику допомогу з питань профілактики надають нові католицькі школи та дошкільні заклади, в яких упроваджено прийняття хрещення, формування моралі дітей з релігійно занедбаних чи розбитих сімей. По всій Польщі піднімаються численні пастирські акції загального та спеціалізованого характеру щодо залежної від наркоманії молоді та тієї, що є під її загрозою. Створено багато комісій з справ тверезості та залежностей (Комісія зі питань Тверезості, з питань Непристосованої Молоді) [9].

Іншою формою діяльності Костьолу є реабілітаційна та підготовча діяльність. У кожній єпархії щонайменше декілька ксьондзів займаються залежною молоддю, влаштовують з ними зустрічі. До цієї роботи підключаються також деякі ордени: капуцини, єзуїти та орденські сестри. До планів пастирських програм для префектів і академічних пастирів, молодіжних зібрань, які займаються непристосованою і залежною молоддю, входить організація підготовки днів зосередженості на симпозіумах, районних конференціях. Наркоманія молоді є, між іншим, симптомом кризи сім'ї, занедбання її виховної функції. Звідси така важлива роль духовного порятунку сімей. На зібраннях і при іншій нагоді налагоджується контакт пастирів з батьками та вирішуються основні проблеми виховання дітей. Єпархіальне духовенство й орденські особи не завжди в змозі бути там, де були б потрібні, тому наступним завданням Костьолу є виховання світських аніматорів. Під час спеціальних курсів зацікавленим передаються ґрунтовні знання, наголошується на тому, що потреба в наркотику зростає та спричиняє більшу різнорідність типів залежностей [4, с. 392–394].

Початки профілактичної діяльності Костьолу сягають 1970-х років, коли вперше з'явилося явище наркоманії. У 1975 р. у Люблінському Католицькому університеті було розпочато дидактичну наукову діяльність у сфері людських залежностей. Вже тоді було зроблено перші спроби заснування осередків і терапевтичних спільнот. Однією з перших терапевтичних спільнот була «Батарея», створена у 1983 р. поблизу Ченстохови. У 1990-х роках профілактична діяльність католицької Церкви набрала широкого розмаху. Фонд «Надія» вводить в дію католицький телефон довіри (Bielsku Białej), відкриває сімейну виховну консультацію та гурток для залежної молоді «Сімейство» в Глівіце. У рамках

профілактичних дій фонд організовує підготовки та лекції в школах для вчителів і учнів. В Катовицях ks Річард Sieroński веде проповідь для залежної молоді. Також в Катовицях ks. Ковальський Аркадій відкриває дім, у якому розміщено їдальні та надаються консультації для залежних. Під Варшавою ks. Аркадій Новак створює осередки для носіїв вірусу ВІЛ і хворих на СНІД, на Варшавському Bemowie ks. Jacek Swęd створює групу з виховання та профілактики «Michael». У Suwałkach виникає Товариство служби залежних. У Вроцлаві під патронатом братів Albertystów з'являється осередок для молоді ім. святого Брата Альберта. Відома діяльність й таких груп, як: «Світло і Життя», «Оновлення у Святому Дусі», «Домашній Костьол» чи «Рух Тверезості» ім. святого Максиміліана Кобле [7, с. 75].

На думку C. Cekiery, існує три типи осередків:

– **масовий (**збирає молодь і дорослих, які, не декларуючись, ведуть тверезий спосіб життя та співпрацюють з рухом);

– **елітарний (**проголошує абстиненцію не лише від алкоголю, але й від нікотину та наркотиків на все життя);

– **свідомий (**зосереджує модераторів груп, шанувальників, керівників і опікунів, цілком відданих службі визволення від залежностей. Вони також проголошують абстиненцію на все життя) [1, с. 228–230].

Важливою формою роботи Костьолу, спрямованою на запобігання наркоманії, є діяльність харизматичних груп. Завданням цих груп є надання допомоги в особистому розвитку через поглиблене вивчення релігійного життя, що являє собою сенс і мету людського буття та формування відповідних суспільних положень. У багатьох єпархіях у рамках харизматичного руху, у якому численна участь належить молоді, діють групи: «Світло і Життя», «Оновлення у Святому Дусі», «Домашній Костьол». Активну діяльність на захист наркоманів і непристосованої молоді впроваджує: ks. A. Szpak, A. Nowak, ks. W. Maćkowiak, ks. прелат J. Szymski та багато інших. У цьому напрямі роботи виникають серйозні труднощі, особливо, брак розуміння з боку суспільства. Але у багатьох єпархіях ксьондзи співпрацюють з MONARem. У Польщі, згідно з ідеями святого Яна Павла II, все більш популярною стає діяльність ораторіїв, які займаються всебічним розвитком дітей і молоді з неблагополучних середовищ. Вони надихають їх на подолання труднощів повсякдення, допомагають надолужити прогаяне в школі, знайти нових друзів, пізнати свої добрі риси. Ораторій відкритий на протязі семи днів тижня, вихованці приходять туди навчатися. При ораторіях організовані кружки за інтересами, у яких діти можуть розвиватися. Наближеною до ораторіїв формою діяльності (опікунсько-виховною) може бути функціонуючий осередок «Наш Дім», супроводжуваний Товариством «Дорога». Крім розвитку вміння допомогти самому собі в скрутному становищі, поглиблення знань на тему «механізмів залежностей», тут упроваджується контроль психофізичного розвитку підопічних та покладається відповідальність за власний розвиток через роботу на користь групи. Кожен в цій групі визнається як єдина

та неповторна особистість. Беручи відповідальність на себе, кожен бере також відповідальність за долю спільноти, яку всі створюють разом [6, с. 156; 8, с. 270].

Зазначені пастирські акції з боку Костьолу на допомогу наркоманам являють собою всього лиш узагальнений приклад профілактично-терапевтичної діяльності на цьому поприщі. Костьол планує створити групи анонімних наркоманів для того, щоб наркомани до періоду лікування знайшли в них допомогу і опору та не повернулися до шкідливих залежностей [7, с. 92].

Цікавою формою профілактичної роботи з молоддю щодо застереження шкідливих звичок і залежностей є діяльність Руху піклування про молодь «Saltrom» – суспільна організація, що існує з 1981 року та об'єднує всіх людей доброї волі, які прагнуть активно працювати з молоддю, особливо малопристосованою: з дітьми вулиці, з дітьми, які походять з неблагополучних сімей. Ця організація проваджує профілактичну діяльність, веде пошук шляхів власного розвитку, підтримує, пропагує діяльність молоді, засновує реабілітаційні, освітні, пастирські осередки особливого піклування. «Saltrom» сягає своєї мети через:

– входження до середовищ субкультур, що виявилися під загрозою ВІЛ-інфекції, нарко- та алкогольної залежності;

– організацію і введення пунктів SOS, консультаційних пунктів, телефонів довіри, світлиць, зимових і літніх канікулярних заїздів для найбідніших дітей і молоді;

– ведення публіцистичної і видавничої діяльності, лекцій та наукових симпозіумів, надання конкретної допомоги в організації роботи та фінансуванні осередків, що мають найбільшу потребу;

– організацію фахової терапії [3, с. 28].

Однією з перших ініціатив «Saltromu» було створення Дому Відкритих Дверей (DOD) на Трояндовій вулиці, 3 у Кракові для дітей, які знаходяться під загрозою залежності. Тепер до DOD входить близько 700 дітей та молоді з усієї території Кракова і воєводства, додому щоденно повертається близько 100 осіб. З DOD співпрацює близько 100 вихователів. У представництві працює чотири педагоги, які ведуть телефон довіри, консультації для вихователів, заняття з індивідуальної і групової терапії [5, с. 247–249].

Ефективною формою профілактичної роботи Костьолу із запобігання шкідливих залежностей є діяльність товариства «Католицький Антинаркотичний Рух» (KARAN). Товариство Католицький Антинаркотичний Рух (KARAN) виникло за ініціативою ксьондза Павла Rosika (pallotyna) 1987 року в Радомі. Сфера діяльності організації обіймає дев'ять міст, у т.ч. Варшаву, Ельблонг, Радом, Кельце, Калиш, Жешув. Метою товариства є запобігання поширенню залежностей серед дітей та молоді і сприяння здоровому способу життя. Для них під час канікул створюються світлиці, соціальні табори відпочинку. KARAN займається випуском брошур, листівок, щоквартального журналу, присвяченого тематиці наркоманії та СНІД. Серед дітей, молоді й учителів створюються

профілактичні гуртки. Товариство є рухом, що займається освітянською діяльністю та лікуванням залежних осіб. Товариствам надаються аграрні господарства з садами, пропонується допомога батькам та вчителям, які зіткнулися з проблемою наркоманії дітей. У Радомі та Жешуві створюється осередок для наркоманів, у Варшаві засновано Центр Особистого Розвитку і Центр Кризової Інтервенції. У інших містах відкриваються консультаційні пункти [4, с. 398].

Висновки результатів дослідження. Таким чином, проаналізувавши вищезазначене, ми дійшли висновку, що релігійні організації та структури країн Євросоюзу ведуть системну роботу з носіями вірусу ВІЛ, нарко- та алкогольнозалежними щодо профілактики шкідливих для здоров'я звичок і пристрастей, застосовуючи як індивідуальну, так і групову форму профілактичної роботи, співпрацюючи з родинами, державними й приватними організаціями і структурами в контексті реалізації відповідних державних програм та програм Євросоюзу. Характерними формами профілактичної роботи релігійних організацій з молоддю щодо здорового способу життя є опікунсько-виховна, реабілітаційна та підготовча. Організація первинної профілактики здійснюється із застосуванням різноманітних виховних програм, спрямованих на виховання християнських, моральної чистоти і цнотливості, подружньої вірності і відповідальності; відновлення сімейних традицій; формування резистентності до шкідливих пристрастей – наркотиків, алкоголю, ранніх позашлюбних статевих зносин тощо. Профілактична виховна робота релігійних організацій і структур здійснюється за умови тісної співпраці з навчальними закладами, державними і приватними організаціями та закладами праці за участю родини, медиків та педагогів.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на важливість участі всіх державних та приватних установ і організацій у профілактичній роботі із застереження різних видів залежності молоді та дітей, вважаємо за доцільне детально вивчати перспективи та можливості такої співпраці на усіх рівнях.

Література

1. Cekiera Czesław. Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych: metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty / Czesław Cekiera. – Wyd. 2. – Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 1993. – S. 228–258.

2. Chrzecijanie wobec AIDS: materiały dla wychowawców, nauczycieli, katechetów szkół podstawowych i średnich / przełożył Radosław Lewandowski. – Poznań : «W drodze», 1994. – S. 31–63.

3. Ciastoń – Przecławska Elżbieta : HIV i AIDS w kampaniach społecznych w Polsce – doświadczenia i wnioski // Remedium, 2003. – Nr 12. – S. 28–29.

4. Duszpasterstwo narkomanów // Teologia pastoralna. T. 2. Teologia pastoralna szczegółowa / red. R. Kamiński. – Lublin : Alta 2, 2002. – S. 392–401.

5. Hladik A. «HIV-fobia» a realność - zagrożenia przełomu wieków / A. Hladik ; red. Małgorzata Prokosz // Dewiacyjne aspekty współczesnego świata : przejawy–zapobieganie–terapia. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005. – S. 247–254.

6. Wzorce zachowań zdrowotnych w nauce papieskiej Jana Pawła II i Benedykta XVI w świetle orędzi z okazji Światowego Dnia Chorego Cz. II. Orędzia Jana Pawła II z okazji Światowego Dnia ChoregoProbl Hig Epidemiol. – 2011. – 92(1). – S. 156–162.

7. Posługa Kościoła wobec narkomanów w świetle dokumentu Papieskiej Rady do spraw Duszpasterstwa „ Zdrowia Kościół, narkotyki i narkomania. Podręcznik duszpasterski&rdquo ; „ Roczniki Teologiczne&rdquo. – 54:2007. – z. 6. – S. 85–99.

8. Stosunek Kościoła do świata // Teologia pastoralna. T. 1. Teologia pastoralna fundamentalna / red. R. Kamiński. – Lublin : Alta 2, 2000. – S. 249–292.

9. Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012 [Elektronowy zasób]. – Reżim dostępu: <http://wiolettamatysekszumilas.pl/?p=93>.

УДК: 371.212.3

АНТОНІНА БІДА
м. Черкаси, Україна

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОБДАРОВАНИХ У ЦЕНТРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ США

DYNAMICS OF THE GIFTED EDUCATION DEVELOPMENT AT THE U.S. SCIENTIFIC RESEARCH CENTER

Представлено концептуальні положення обдарованості в психолого-педагогічних дослідженнях американських учених, які свідчать про динаміку розвитку освіти обдарованих. Розглянуто концептуальні положення різних моделей структури інтелекту, які є основою для розроблення тестів, що пропонуються провідними вченими США та інших країн. З'ясовано, що концепцію Гілфорда використовують у роботі педагогів з обдарованими дітьми і підлітками. На її основі створено програми навчання, що дають змогу раціонально планувати і скеровувати його на розвиток здібностей.

Ключові слова: концептуальні положення, обдаровані діти, творчі здібності.

Представлены концептуальные положения одаренности в психолого-педагогических исследованиях американских ученых, которые свидетельствуют о динамике развития образования одаренных. Рассмотрены концептуальные положения разных моделей структуры интеллекта, которые являются основой для разработки тестов, предлагаемых ведущими учеными США и других стран. Установлено, что концепцию Гилфорда используют в работе педагогов с одаренными детьми и подростками. На ее основе созданы программы обучения, которые дают возможность рационально планировать и направлять его на развитие способностей.

Ключевые слова: концептуальные положения, одаренные дети, творческие способности.

Conceptual postulates of gift in psychological and pedagogical researches of American scientists testifying to the dynamics of the gifted education development have been presented. Conceptual postulates of different types of intellect structure models that are the basis for elaboration of tests, which are offered by the leading scientists of the USA and other countries, have been considered. It has been determined that concept of Guilford is used in the process of teachers' work with the gifted children and teenagers. Educational programs that enable to plan and direct education rationally onto the development of capabilities have been developed on the basis of this concept.

Key words: the conceptual postulates, gifted children, creative capabilities.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчих здібностей набула значної популярності. Дж. Гілфорд вказав на принципові відмінності між двома типами мисленнєвих операцій: конвергенцією та дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується у тому випадку, коли людині, яка вирішує завдання, потрібно на основі багатьох умов знайти єдине правильне рішення. Дивергентне мислення визначається як тип мислення, що йде в різних напрямах. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, приводить до неочікуваних висновків та результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності [2, с. 21].

Формулювання мети статті. У статті ставимо за мету розглянути та охарактеризувати концептуальні положення різних моделей структури інтелекту на основі аналізу підходів американських учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з концепцією креативності Дж. Гілфорд включав до структури креативності не тільки дивергентне мислення, але й здатність до перетворень, точність розв'язку та інші інтелектуальні параметри. Цим постулювався позитивний зв'язок між інтелектом і креативністю. Він показав, що високоінтелектуальні досліджувані можуть не виявляти творчої поведінки, однак не буває низько інтелектуальних креативів [17].

За структурою модель є необіхевіористською, тобто базується на схемі «стимул – латентна операція – реакція». Стимулом у моделі Дж. Гілфорда є зміст (природа або матеріал інформації), з яким проводять операцію: зображення, символи (букви, числа), семантика (слова), поведінка (відомості про людей); операцією – здібність досліджуваного, тобто психічний процес: пізнання (розуміння), пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання; реакцією – результат застосування певної операції до конкретного змісту, тобто форми, у якій інформація обробляється досліджуваним: елемент, класи, відношення, системи, типи перетворень (трансформації) і висновки (імплікації). Фактори в моделі є ортогональними (незалежними), що виключає існування факторів вищого порядку, а сама модель – тривимірною.

Кожний фактор інтелекту утворюється поєднанням певного типу інтелектуальних операцій, сфери, у якій вона здійснюється (зміст), і отриманого результату (рис. 1). Характеризує його поєднання категорій певного виміру. Наприклад, здатність до оцінювання поведінки іншої людини є результатом поєднання пізнання (операція), поведінки (зміст) та імплікації, логічно пов'язаним з інформацією висновку. Усього у класифікаційній схемі Дж.-П. Гілфорда 120 факторів = 5 (операції) × 4 (зміст) × 6 (результат).

Концепцію Гілфорда використовують у роботі педагогів з обдарованими дітьми і підлітками. На її основі створено програми навчання, що дають змогу раціонально планувати і скеровувати його на розвиток здібностей. Натепер ідентифіковано приблизно 100 факторів, тобто підібрано відповідні тести для їх діагностування.

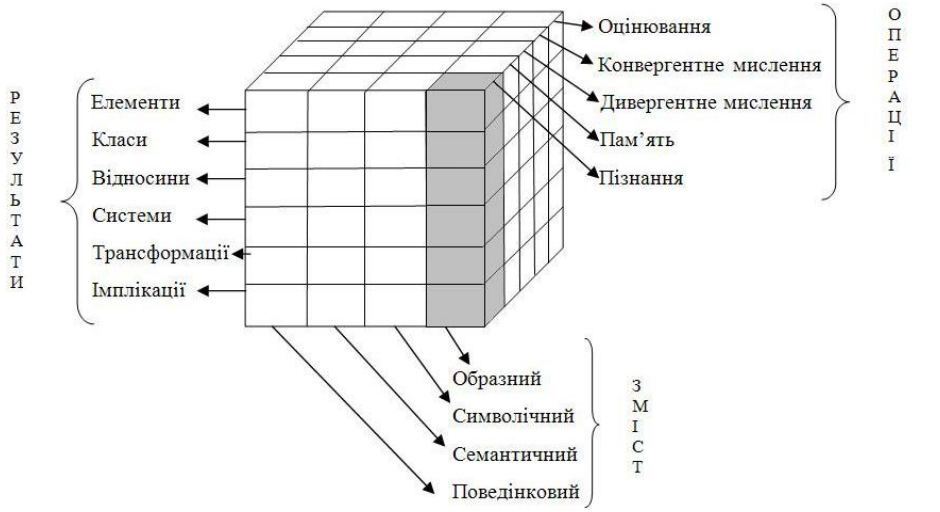

Рис. 1. Модель структури інтелекту Дж. Гілфорда [*19*]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський щодо інтелектуальної обдарованості зазначають, що найважливішою вважається концепція Р. Стенберга, згідно з якою інтелект має три аспекти – аналітичний, творчий і практичний. Кожен з них може бути домінантним або рецесивним в інтелекті конкретної людини [9, с. 10].

Ми підтримуємо думку дослідників Ю. Кузнецової і Н. Поморцевої, які відзначають заслугу Р. Стернберга у розкритті соціокультурного контексту інтелектуальної обдарованості. Поза інтелектуальною обдарованістю неможливо пояснити характер і міру її прояву [8, с. 57]. Адже в своїй трирівневій концепції інтелектуальної обдарованості (рівні: 1 – компонентний, 2 – конкретний, 3 – контекстуальний) третій рівень пов'язаний з соціально-культурним оточенням особистості, її індивідуальними особистостями [15, с. 60].

Поява «Трикільцевої моделі обдарованості» Дж. Рензулли стала результатом лонгитюдного дослідження зв'язку шкільних досягнень з успіхом в зрілості і дитячого рівня IQ [20].

У результаті аналізу наукової літератури виявлено, що існує багато концепцій обдарованості. Концепція, розроблена відомим американським ученим Дж. Рензуллі, вважається найпопулярнішою. Вона визначає обдарованість як множину трьох характеристик: інтелектуальні здібності (перевищують середній рівень); креативність; наполегливість (мотивація, орієнтована на завдання) [7].

Отже, модель Дж. Рензуллі включає три роди змінних, що символізуються трьома пересічними колами (кільцями) (див рис. 2) : загальні здібності вище за середній, креативність і мотивацію. Перетин кілець в моделі підкреслює необхідність взаємодії усіх трьох складових обдарованості для досягнення високої результативності діяльності [6].

Рис. 2. Трикільцева модель обдарованості Дж. Рензуллі [*23*]

Виділена Дж. Рензуллі тріада в дещо модифікованому варіанті є присутньою в більшості сучасних зарубіжних концепцій обдарованості. Так, наприклад, багато спільного з моделлю Дж. Рензуллі мають концепції П. Торренса і концепція обдарованості, запропонована Д. Фельдх'юсеном, що складається з трьох пересічних кіл ядра і, на його думку, має бути доповнена Я-концепцією та самоповагою [3, с. 5–22].

Дослідниця Т. Москвіна, визначаючи складові відомого американського вченого П. Торренса, зазначає, що свою модель обдарованості науковець будує на таких складових, як творчі здібності (гнучкість, оригінальність); творчі уміння; творча мотивація; інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень [11].

Російський знавець обдарованості А. Матюшкін продовжує висловлювання Т. Москвіної «Концепція обдарованості П. Торренса ґрунтується на такій інтегральній характеристиці творчості як глибина прогнозування, що складає необхідний структурний компонент загальної обдарованості» [10, с. 31–32].

Слід зазначити, що перегукуючись із теорією Дж. Рензуллі, П. Торренс у своїй концепції обдарованості також визначає два типи обдарованості – навчальну та творчу (за Дж. Рензуллі – креативно-продуктивну обдарованість).

«Творча» тріада Е. Торренса (E. Torrance) об'єднує творчі здібності, творчі уміння і творчу мотивацію [4].

Раніше на візуальне мислення, продуктивність творчого мислення та психометричні здібності звертали менше уваги, а обдарованість визначалася відповідно до академічних здібностей [24, с. 31–32]. У 1970-х роках до діагностування обдарованих школярів застосовувалися нові підходи. Крім побудованих на

знаходженні коефіцієнта розумового розвитку традиційних методів виявлення обдарованих, було розроблено тести Е. Торренса на визначення креативності, які ефективно використовували для ідентифікації обдарованих школярів. Застосування цих тестів підтвердило, що серед представників різних національностей (зокрема, афроамериканців та кавказців) творча обдарованість виявляється однаково. Було створено Центр розвитку творчого потенціалу і таланту [24, с. 29–33].

Сучасне розуміння обдарованості про те, що вона існує лише в розвитку, дало можливість О. Антоновій у своєму дослідженні стверджувати [1, с. 64], що таке розуміння привело до створення нових теоретичних моделей обдарованості, в які поряд з факторами, що характеризують потенціал особистості, включено й фактори середовища. До таких, наприклад, можна віднести модель Ф. Монкса «мультифакторна модель обдарованості», яка багато в чому перегукується з ідеями Дж. Рензуллі.

У відому триільцеву концепцію Дж. Рензуллі вводить «виняткові здібності», які характеризують зовнішню сторону обдарованості, «мотивація» орієнтується на завдання; «креативність» об'єднує якості, необхідні для творчості [12].

Учений доповнює три традиційних пересічні кола Дж. Рензуллі трикутником, що позначає основні фактори мікросередовища: «родина», «школа», «однолітки» [13].

Ф. Монкс розробив «мультифакторну модель обдарованості», у рамках якої креативність і інтелектуальні здібності не розділяються, як у попередніх моделях [16]. Модель Ф. Монкса дозволяє проаналізувати обдарованість на загальному теоретичному рівні, виділити складові та пояснити феномен так званої «спеціальної» обдарованості [22].

Для забезпечення представлення процесу розвитку обдарувань у таланті у ДМОТ-моделі передбачено чотири компоненти, які уможливлюють репрезентацію означеного процесу. Названі компоненти охоплюють чотири прискорювачі: міжособистісні прискорювачі, елементи навколишнього середовища, випадки та навчальну практику. Вказані каталізатори тлумачать як елементи, що сприяють формуванню кінцевого продукту обдарованості та мають позитивний і негативний вплив на процес розвитку таланту.

Розроблення ДМОТ-моделі розвитку таланту варто визнати вагомим на шляху розвитку освіти обдарованих дітей із низки причин. По-перше, її застосування сприяє розмежуванню визначень понять «обдарованість» і «талант» як двох термінів, якими часто послуговуються як синонімами. По-друге, вона дає змогу трактувати творчість як одну із ключових складових обдарованості, хоча навіть у більшості сучасних теорій обдарованості наголошено на відмінностях між розумовими і творчими здібностями, які відносно агностичні щодо впливу на них генів. Модель Ф. Гагне необхідно визнати здебільшого унікальною у своїй концептуалізації творчості. По-третє, у цій моделі об'єднано значну кількість чинників, що слугують каталізаторами розвитку талановитих серед обдарованих дітей [14, с. 347–348].

Рис. 3. Модель розвитку обдарованості
за Ф. Ганьє, розроблена Н. Поморцевою [*12, с. 30*]

Найцікавішим варіантом такого уявлення обдарованості є «п'ятифакторна модель» А. Таннебаума, де розглядається, що існування видатних інтелектуальних, творчих якостей не може гарантувати реалізації особистості у творчій діяльності. Для цього необхідна взаємодія п'яти умов, що включають внутрішні й зовнішні фактори: фактор, що включає загальні здібності; спеціальні здібності в конкретній діяльності; спеціальні характеристики не інтелектуального характеру, що підходять для конкретної сфери спеціальних здібностей (особистісні, вольові); гуманістично-стимулююче оточення, що відповідає розвитку цих здібностей (родина, школа); випадкові фактори (опинитися в потрібному місці у сприятливий час) [13].

У американській системі освіти разом з трикільцевою концепцією Дж. Рензуллі домінує модель дослідника Ф. Ганьє (1991), що диференціює обдарованість і талант. Ця модель пропонує п'ять видів задатків (див рис. 3), які мають генетичне походження і можуть бути використані учнями в процесі навчання. Таланти поступово виростають з трансформації цих задатків у сформовані і систематично удосконалені навички. Ф. Ганьє також стверджує, що талант не виникає без здібностей вище за середнього рівня, і неможливо бути талановитим, не будучи обдарованим [12, с. 29].

Висновки результатів дослідження. Необхідно зазначити, що така концепція об'єднує в собі загальні напрями педагогіки обдарованості і сучасної психології. Концепція включає в себе роль мотивації у процесі творчої діяльності, диференціацію сфер розвитку обдарованості і умови розвитку природних завдатків [18].

Триколова модель обдарованості Дж. Рензуллі [5] розвивається в дослідженнях учених і в модифікованому варіанті наявна в більшості сучасних

закордонних концепцій обдарованості (концепції обдарованості Е. Торренса, концепції обдарованості Дж. Фельдх'юсена, мультифакторній моделі обдарованості Ф. Монкса, п'ятифакторній моделі А. Танненбаума та ін.). Моделі інтелекту є важливим елементом у вивченні психології, основою для розроблення тестів, для його діагностування – загальних тестів діагностики інтелекту і тестів, «вільних від впливу культури».

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність проблеми дослідження, вважаємо, що перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є вивчення моделей інтелекту з позицій психології та педагогіки, більш ретельне розроблення тестів на основі моделей інтелекту, зокрема для його діагностування.

Література

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

2. Бабій М. Ф. Розвиток та прояв творчості у сучасній школі / М. Ф. Бабій // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 11. – С. 20–25.

3. Богпомочева О. А. Особенности образа мира у одаренных подростков / О. А. Богпомочева // Психол. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 5–22.

4. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников : дис... д-ра пед. наук / Л. К. Веретенникова. – Казань, 1997. – 728 с.

5. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. для студ. ВНЗ / І. М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с.

6. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации [Електронний ресурс] / Т. О. Гордеева. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php>.

7. Дружинин В. Н. Психология общих спосібностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер. – 1999. – 368 с.

8. Кузнецова Ю. И. Изучение и обучение одаренных детей в американской педагогической психологии XX века : дис... канд. пед. наук / Ю. И. Кузнєцова. – Н. Новгород, 1996. – 218 с.

9. Липова Л. Концепція обдарованості та її види / Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський // Психолог, 2006. – № 25–28. – С. 10–12.

10. Матюшкин А. Концепция творческой одаренности / А. Матюшкин // Педагогическая и возрастная психология, 1989. – № 6. – С. 29–33.

11. Москвіна Т. П. Аналіз обдарованості та диференціація її видів / Т. П. Москвіна // Матеріали XXXIII наук.-практ. міжвуз. конференції, 18–19 берез. 2009 р. – Житомир : ЖДТУ, 2009. – С. 212.

12. Поморцева Н. П. Современное состояние и тенденции развития системы обучения одаренных учащихся в общеобразовательной средней школе США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Поморцева. – Казань, 2002. – 209 с.

13. Проблеми соціально-педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>.

14. Тадеєв П. О. Розвиток теорії і практики навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки XX – початок XXI ст.) : монографія / П. О. Тадеєв. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 548 с.

15. Туріщева Л. В. Обдарований – це про що? чи про кого? / Л. В. Туріщева // Завуч. Усе для роботи, 2011. – № 11–12 (59–60). – С. 60–63.

16. Феномен обдарованої дитини: дослідження та виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <htth://www.gbuv.gov.ua/Portal>.

17. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N.-Y. : McGraw-Hill Series in Psychology, 1967. – 538 p.

18. Morelock M. J. Giftedness: The view from within / M. J. Morelock // Understanding Our Gifted. – 1992. – № 6. – P. 5–9.

19. Multiple Intelligences [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.learninginfo.org/multiple-intelligences.htm>.

20. Renzulli J. S. The enrichment triad model: A guide for developing defensive programs for the gifted and talented / J. S. Renzulli. – Mansfield Center : Creative Learning Press, 1977.

21. Renzulli J. S. The revolving-door model: A new way of identifying the gifted / J. S. Renzulli, S. M. Reis, L. H. Smith // Phi Delta Kappa. – 1981. – № 62. – P. 648–649.

22. Renzulli J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness / J. S. Renzulli, S. M. Baum, S. M. Reis (eds.) // Nurturing the gifts and talents of primary grade students. – Mansfield Center : Creative Learning Press, 1998.

23. Renzulli's Three Ring Conception of Giftedness [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html>.

24. Torrance E. P. Ways of discovering gifted Black children / E. P. Torrance, eds. A. Y. Baldwin, G. H. Gear, L. J. Lucito // Educational planning for the gifted overcoming, cultural, geographic, and socioeconomic barriers. – Reston, VA : Council for Exceptional Children, 1978. – P. 29–33.

УДК: 37.03(430)

ОЛЬГА САДИКОВА
м. Хмельницький, Україна

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

MAIN STAGES OF INTERCULTURAL TRAINING IN MODERN EDUCATION SYSTEM OF GERMANY

Розглянуто етапи становлення та розвитку інтеркультурного виховання у системі освіти Німеччини. З'ясовано, що серед основних засад концепції сучасної інтеркультурної освіти значне місце займає «педагогіка для іноземців», яка стала відповіддю на виклик нового етнічного різноманіття німецького суспільства 1960–1970-х років. Критеріями, за якими аналізуються відмінності між «педагогікою для іноземців» та «інтеркультурним вихованням», є діагностування виховних проблем, суб'єктна орієнтація, праксіологічний аспект, мета виховання, суспільний ідеал.

Ключові слова: мультикультурне суспільство, полікультурне (інтеркультурне) виховання, «педагогіка для іноземців», різноманіття культур, культурна ідентичність.

Рассмотрены этапы становления и развития интеркультурного воспитания в системе образования Германии. Установлено, что среди основ концепции современного интеркультурного образования значительное место занимает «педагогика для иностранцев», которая стала ответом на вызов нового этнического разнообразия немецкого общества в 1960–1970-х годах. Критериями, на основании которых проводился анализ отличий между «педагогикой для иностранцев» и «интеркультурним воспитанием», являются: диагностирование воспитательных проблем, субъектная ориентация, праксиологический аспект, цель воспитания, общественный идеал.

Ключевые слова: мультикультурное общество, поликультурное (интеркультурное) воспитание, «педагогика для иностранцев», разнообразие культур, культурная идентичность.

The stages of intercultural training establishment and development in German education system have been considered. It has been determined that a significant place among the basics of the modern intercultural education concept belongs to «pedagogy for foreigners», which became the feedback on the challenge of new ethnic diversity in German society of the 1960–1970s. The criteria underlying the analysis of differences between «pedagogy for foreigners» and «intercultural education» are: diagnosing of educational problems, subject orientation, practical aspect, educational objectives, and perfect society model.

Key words: multicultural society, polycultural (intercultural) training, «pedagogy for foreigners», cultural diversity, cultural identity.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глобалізація світу породила одну з головних суперечностей сучасності між прагненням до все більшого зближення між народами та їхнім бажанням зберегти свою етнокультурну самобутність. Ця суперечність часто призводить до міжнаціональної напруженості, що переростає часом у кровопролитні конфлікти та війни. Накопичений в останні десятиліття досвід ліквідації міжнаціональних конфліктів, зняття міжнаціональної напруженості й протистояння, стабілізація міжнаціональних відносин привели до розуміння того, що глобальне розв'язання цієї проблеми лежить насамперед у культурно-освітній царині. Тож світова співдружність взялася за розроблення нової освітньої стратегії – полікультурної освіти, суть якої полягає в підготовці молоді до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наприкінці XX ст. питанням полікультурної освіти і виховання займаються зарубіжні вчені К. Ірвін, П. Майо, П. Макларен, В. Містер, А. Перотті, К. Поппер, Р. Рой Сінгх, Т. Рюлькер, Ф. Фанон, П. Фрейре, П. Шпінер. Питання теорії полікультурної освіти вивчають американські, німецькі, російські дослідники А. Бабуріна, П. Й. Вебер, П. Горскі, К. Даффі, Г. Дмитрієв, Л. Дробижева, Ф. Клукон, Б. Коверт, І. Кон, Р. Макклінток, Г. Мід, У. Нойман, А. Парнелл-Арнольд, Р. Портер, Л. Самовар, Л. Супрунков, В. Тишков, П. Фернандес, Г. Фішер, К. Флексінг та ін. Нині низка українських дослідників присвячують вивченню полікультурної освіти зарубіжних країн свої праці: Я. Гулецька, О. Ковальчук, М. Култаєва, О. Мілютіна, І. Родіонова, Н. Шульга.

Формулювання мети статті. Метою цієї статті є дослідження етапів інтеркультурного виховання у системі освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як і інші сучасні європейські суспільства, німецьке суспільство все більше перетворюється на національно гетерогенне. Спільне проживання людей з різних країн хоч і містить деякі проблеми, все-таки стало досить звичним явищем. Своєрідною відповіддю на виклик нового етнічного різноманіття суспільства стала низка політичних та культурологічних концепцій, умовно об'єднаних під назвою мультикультуралізму.

Проблема інтеркультурної (саме цей термін використовують німецькі науковці) освіти є надзвичайно актуальною для Німеччини. На сьогодні у Німеччині проживає 7,3 млн людей (9 % від загальної кількості населення), які за своїм походженням не є німцями. Спільне життя людей, які народились у різних країнах і є представниками різних культур та релігій, може їх не тільки збагачувати, але й викликати певні труднощі. Так, наприклад, у Німеччині у багатьох галузях суспільного життя іноземці навіть після десятиліть спільного проживання не отримали повного визнання і не змогли до кінця інтегрувати у суспільство [1, с. 70].

Питання, що постає перед німецьким суспільством «Чи живемо ми у «мультикультурному суспільстві?», набуває на початку 1980-х років тривалого

протистояння, у якому беруть участь політологи (С. Легьюї), з часом також філософи (І. Дім, Ф. Радтке, М. Вальцер). Між політиками, педагогами, священиками, які безпосередньо зіткнулися або відчувають себе зобов'язаними відреагувати морально або організаційно на нові соціальні зміни, точиться громадська дискусія про модель майбутнього суспільства [3, с. 78–81].

Уже у 1990-ті роки німецьке суспільство, а разом з ним і німецька школа стали поліетнічними і багатомовними, що викликало необхідність прийняття відповідних педагогічних рішень: саме в цей час з'явилися концепції сучасної мультикультурної освіти, основними засадами якої були «педагогіка миру», «інтегративна педагогіка», «антирасистська педагогіка», «педагогіка співпраці», які мали місце у 60–80-х роках, відповідно, коли в німецьких школах вперше з'явилися діти іноземців. Теорія виховання вирізняє у ФРН період «педагогіки для іноземців» (шкільної) приблизно до початку 80-х років. За ним починається ще не обмежений часовими рамками період імплементації поняття «інтеркультурної педагогіки» не тільки як педагогічної програми для школи, але й принципу виховання у всіх до-, поза- та післяшкільних закладів [2, с. 24].

«Педагогіка для іноземців», що виникає як реакція на дітей іноземних робітників, пропонувала заходи щодо підтримки та сприяння дітям гастарбайтерів. Досвід показав, що зусилля та спроби допомогти дітям іммігрантів у «виконанні домашніх завдань» не допомогли інтеграції дітей іноземців у німецьке суспільство і привели до певних змін у цій сфері. З одного боку, це привело до розширення обсягу роботи як у сфері дитячих садків, так і в сфері спілкування з дорослими іноземного походження, з іншого боку – прийшло розуміння того, що «педагогіка для іноземців» не може бути окремою галуззю педагогіки, яка займається питаннями виключно іноземних громадян. Вона повинна бути спрямована і на громадян країни, оскільки багато завдань можуть бути вирішеними тільки у спілкуванні людей один з одним. Оскільки термін «педагогіка для іноземців» недостатньо відповідав цим вимогам, його було замінено на «інтеркультурне виховання» або «інтеркультурна педагогіка».

Німецький педагог Вольфганг Ніке виділяє декілька етапів на шляху розвитку «педагогіки для іноземців» в «інтеркультурне виховання» [4, с. 18].

Бікультурне виховання мало за мету виховання представників двох культур, але на практиці, як правило, було спрямоване на представників «меншинних» культур. Представники культур більшості під вплив не підпадають. Навчання дітей німецького та ненімецького походження відбувається в різних класах.

Мультикультурне виховання визначає, що «культури» всіх присутніх в класі/групі/суспільстві є «іншими»: співаються пісні іншою мовою, разом готуються та з'їдаються національні страви, організовуються мультикультурні свята. Долучаються також інші культури [2, с. 28].

Інтеркультурне виховання, з одного боку, визнає культури як такі, що відрізняються, з іншого – відбувається спільне вивчення «іншого». Важливим є і соціальне виховання. Всі мають культуру, і кожен має свою. На відміну від

«педагогіки для іноземців», метою якої була асиміляція іммігрантів у німецьке суспільство та створення гомогенної культури, інтеркультурне виховання спрямоване на збереження культурної ідентичності та створення моделі мультикультурного суспільства.

Транскультурне виховання намагається визначити відносність кожної культури, розглядає питання культурної самобутності, вказуючи на необхідність її подальшого розвитку. Прихильники транскультурного виховання дотримуються думки, що поза межами культур є спільні сфери, де мультикультурність не відіграє істотної ролі: художня обдарованість, музика, література [6, с. 462].

Систематичне обговорення «педагогіки для іноземців» має за мету подолання її як педагогічної практики, з конструкту «педагогіка для іноземців» розвивається ідея «інтеркультурного виховання». Відмінності між «педагогікою для іноземців» та «інтеркультурним вихованням» виокремлюються за наступними критеріями: діагностування виховних проблем, суб'єктна орієнтація, праксіологічний аспект, мета виховання, суспільний ідеал. Цим періодам приписуються різні підходи у діагностуванні проблем, що потребують вирішення. Зусилля спрямовані на різних адресатів. Практики розрізняються на різних рівнях педагогічної діяльності. Безумовно, різною є і постановка мети, що випливає з різного розуміння моделі суспільства, яку суспільство собі створює у зв'язку з мігрантами [5, с. 103].

Між концептами «педагогіка для іноземців» та «інтеркультурна педагогіка» спостерігається значне переосмислення проблеми та рекомендацій щодо її подолання. Припинилися наукові теоретизування, які беззаперечно перейняли із практики виховання категорію «дефіциту» для визначення мовних, культурних та індивідуальних компетенцій дітей, молоді й жінок із мігрантських сімей. Учителі у школах та інших виховних закладах сприймали відсутні знання, шкільний досвід і навіть незнання мови навчання – німецької – як дефіцит, який ускладнював або унеможливлював їх роботу. На марні зусилля компенсувати цей дефіцит за допомогою додаткових занять вони реагували не критичною оцінкою своїх заходів, а поясненням про психосоціальний стан дітей та їхніх сімей, який є відтворенням їхньої рідної культури. Не тільки окремі діти, але й їхня культура здається їм порівняно з власною культурою, такою, що має недоліки, недосконалою.

З урахуванням англо-американських дискусій прибічники інтеркультурного виховання (В. Ніке, А. Пренгель, Х. Хоман, Г. Штейнер-Хамсі,) протиставили цьому поняттю дефіциту релятивістську концепцію культури. Що вважалося раніше недоліком, визначається як позитивне, як інше. Відмінність культур розглядається не за логічною схемою «А» відрізняється від не «А», а за зразком «А» необхідно розрізняти від «Б», «В», «Г», де «А», «Б», «В», «Г» різні культури. Спираючись на ідеали визнання та справедливості, відбулось відсторонення від етноцентризму та расизму, і поняття «різноманіття культур» набуло, як і в антропології, культури нового значення [7, с. 89].

Разом зі зміною понять «дефіциту, недоліку» на «різноманіття» відбулась і зміна осіб, на які спрямовані зусилля педагогів. У той час як «педагогіка для іноземців» була спрямована на компенсацію мовних дефіцитів дітей мігрантів задля того, щоб зробити з них якнайшвидше «нормальних» школярів, інтеркультурне виховання спирається на нормативні ідеї релятивності та рівноцінності культур і робить адресатами виховання всіх дітей, як тих, хто проживає у країні, так і мігрантів, а також їх батьків, вихователів та вчителів, які знайомляться з культурним різноманіттям, розрізняють «своє» та «інше» і виховується у взаємоповазі, толерантності. Інтеркультурна педагогіка – і у цьому полягає вирішальна відмінність її від «педагогіки для іноземців» – може і повинна практикуватись у таких класах, де присутня невелика кількість або навіть немає жодної дитини з міграційним підґрунтям. Усі повинні вчитися разом, щоб відмінність стала звичною. На практиці на всіх рівнях виховання мають бути дотримані правила «багатонаціональної республіки» [5]. Відповідно до цього виникає необхідність інтеркультурного виховання педагогічного персоналу [6, с. 470].

На практиці «педагогіка для іноземців» вважає засобом компенсування фактичних та надуманих дефіцитів у дітей з міграційним підґрунтям організаційні заходи зовнішнього виокремлення у тимчасові групи, підготовчі або допоміжні класи, після прийняття у школу – додаткові уроки, допомога у виконанні домашніх завдань, що було не завжди успішним і підлягало критиці як небажана з педагогічного погляду сегрегація у спецкласи та спецустанови.

«Інтеркультурна педагогіка», навпаки, можлива тільки тоді, коли діти різного походження навчаються та виховуються разом, навчаються один в одного, живуть разом. Перед навчанням формальним мовним компетенціям на додаткових заняттях відбувається соціальне навчання: сприяння живому спілкуванню між групами. Визнання, повагу, толерантність необхідно вивчати, проживаючи їх у щоденному фактичному співіснуванні. В інших варіантах програми особливості кожної культури повинні слугувати не тільки поясненню відмінностей поведінки чи дії іншого, але й повинні стати предметом для вивчення. «Культура» стає тепер темою перш за все в аспекті збагачення через множинність. Культурні відмінності повинні бути чітко визначені, зрозумілі, визнані та гідно оцінені [7, с. 103].

Ревізія навчального плану (підручники, уроки та проекти) розглядається як відправний пункт для реалізації цієї програми. Культурне різноманіття та відмінність повинні бути включеними у навчальний план. Різноманіттю культур та життєвих ситуацій дітей повинна відповідати багатоперспективність, яка має визначати зміст занять. Ситуація в мультикультурному класі не повинна створюватись як проблематична, а діти мігрантів не повинні сприйматися більше як носії дефіциту, їх присутність, навпаки, повинна сприяти збагаченню досвіду та можливостей навчання. Це стосується як мови, яку вони привносять, так і їхньої літератури, музики, релігійних поглядів, культурних традицій, традицій харчування. Через культурний контакт у класі, підтриманий педагогом, а також

тематизацію різних культурних практик на уроці повинні прищеплюватися толерантність, взаємна повага та визнання [2, с. 31]. Тому школа повинна бути відкритою для етнічних спільнот, поважати їх культурні традиції та свята у повсякденному житті школи. У англо-саксонському просторі для характеристики цієї практики культурного співіснування використовується формула «трьох с»: індійське сарі, пакистанські самоса та карибський стіл бендс [8, с. 73].

Мета «педагогіки для іноземців» – досягти інтеграції дітей з міграційним підґрунтям у німецьку школу і суспільство через «нормалізацію» та «гомогенізацію». Мета «інтеркультурної педагогіки» досить однозначна, але ідеалістична: наслідуючи приклад країн з великою кількістю мігрантів (Австралії, Канади, США), вона хоче підготувати і Німеччину до життя у культурно плюральному суспільстві, у якому б співіснували різні норми та цінності. У той час як «педагогіка для іноземців» вбачала інтеграцію в асиміляції, прискореному набутті знань другої мови, акультурації, інтеркультурне виховання прагне до зміцнення та поваги принесеної «культурної ідентичності», протестує проти існуючих на той час намагань «германізувати» мігрантів. «Культурна ідентичність», а разом з нею й рідна мова набуває, таким чином, статусу людського права, у реалізації якого має брати участь і виховання [4, с. 19].

Що стосується суспільного ідеалу, то варто наголосити, що в основі обох педагогік лежать діаметрально протилежні погляди на організацію суспільства. «Педагогіці для іноземців» приписується досить невиразне зображення моделі суспільства, яке розуміють як національно-державну, культурно гомогенну, монолінгвальну єдину спільноту. Інтеркультурна педагогіка пропонує модель «мультикультурного суспільства», яке складається з багатьох різних, більших та менших, етнічних спільнот. Культурне різноманіття повинно бути збережено в умовах формального рівноправ'я. За допомогою імпортованого терміна інтеркультурні педагоги прагнуть відтворити по-іншому реальність ФРН як країни, що приймає мігрантів.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, можна зазначити, що тільки програма «інтеркультурної педагогіки» реагує на зміни у світі, обумовлені міграційними рухами, концептуально. Ідея «мультикультурного суспільства» презентує проект суспільства, який може бути реалізованим протягом тривалого процесу перебудови та перевиховання. Мислення людини має бути пристосованим до нових умов. Дійсність суспільства, яка набула змін внаслідок міграції, має не тільки знайти відображення у своїх школах, а також бути підготовленою цими школами. Не інші культури, а реально існуюча школа є дефіцитною, тому необхідною стає перебудова суспільства і пристосування його інституцій до навколишнього світу, який значною мірою змінився внаслідок міграції. Видатні філософи, захисники прав людини, педагоги миру намагаються виховати на тлі подальших нескінченних міграцій, етнічних конфліктів та громадянських війн більше толерантності та створити соціальну гармонію. Деякі філософи (І. Дім, Ф. Радтке) вважають ці ідеї суспільно-політичною утопією.

Перспективи подальших розвідок. Таким чином, якщо «педагогіку для іноземців» треба розуміти як практику, що підлягає критичному аналізу, «інтеркультурна педагогіка» є практикою, що потребує розвитку та реалізації. Разом з нею мають бути проголошені нові педагогічні погляди на проблему міграції та нове ставлення до емігрантів.

Література

1. Auernheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung / G. Auernheimer. – Darmstadt, 2005. – S. 70–72.

2. Berger H. Die Welt vor meiner Tür. Kinder erforschen ihre Umgebung / H. Berger. – Weinheim/Beltz, 1989. – S. 20–31.

3. Diem I. Erziehung und Migration / I. Diem, F.-O. Radtke // Grundriß der Pädagogik. – Bd. 3. – 1999. – S. 78–89.

4. Kneer G. Multikulturelle Gesellschaft / G. Kneer, A. Nassehi // Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. – München, 1997. – S. 9–27.

5. Leggewie C. Multi-kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik / C. Leggewie. – Berlin, 1991. – S. 103.

6. Nieke W. Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik / W. Nieke // Die Deutsche Schule. – № 4. – 1986. – S. 462–473.

7. Steiner-Khamsi G. Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne / G. Steiner-Khamsi. – Opladen, 1992. – S. 89–113.

8. Troyna B. Views from the Chalk Face: School responses to a LEAs Multicultirsl Education Policy / B. Troyna, W. Ball – University of Warwick, 1985. – S. 73.

УДК: 378.14

ОЛЕНА ЯКОВЕНКО
м. Київ, Україна

ДОСВІД США В УДОСКОНАЛЕННІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

U.S. EXPERIENCE CONCERNING THE IMPROVEMENT OF HOME ECONOMIC EDUCATION

Проаналізовано роботи науковців, присвячені дослідженню особливостей навчання економістів у США. Виділено структуру американської економічної освіти. Охарактеризовано окремі методики, що застосовуються при навчанні економістів у США з розподілом за рівнями освіти: бакалавр, магістр та післядипломна освіта. Особливу увагу приділено висвітленню особливостей навчання у школах бізнесу як найбільш передових та практико-орієнтованих навчальних закладах. Проаналізовано підходи і методи навчання у провідних бізнес-школах США, зокрема, метод досліджень, залучення до викладання практиків, навчання в середовищі компанії, кейс-метод. Визначено важливість іноземного досвіду та наголошено на необхідності застосування інтерактивних методів у викладанні економічних дисциплін у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: вища економічна освіта США, бізнес-школи, підготовка фахівців-економістів, практичне навчання, інтерактивне навчання.

Проанализированы работы ученых, посвященные исследованию особенностей обучения экономистов в США. Выделена структура американского экономического образования. Охарактеризованы отдельные методики, применяемые при обучении экономистов в США с распределением по уровням образования: бакалавр, магистр и последипломное образование. Особое внимание уделено раскрытию особенностей обучения в школах бизнеса как наиболее передовых и практико-ориентированных учебных заведениях. Проанализированы подходы и методы обучения в ведущих бизнес-школах США, в частности, метод исследования, привлечение к преподаванию практиков, обучение в среде компании, кейс-метод. Определена важность зарубежного опыта, указана необходимость применения интерактивных методов в преподавании экономических дисциплин в отечественных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: высшее экономическое образование США**,** бизнес-школы, подготовка специалистов-экономистов, практическое обучение, интерактивное обучение.

The works of scholars devoted to studying the features of economists' training in the United States have been analyzed. Structure of American economic education has

been determined. Some methods used in the training of economists in the United States and differentiated by the level of education – Bachelor, Master and postgraduate education – have been characterized. Particular attention has been paid to the characteristics of learning in business schools as the most advanced and practice-oriented schools. The approaches and methods of teaching at leading business schools in the U.S., in particular, the method of research, involving practitioners' teaching, education within businesses, case-method have been analyzed. The importance of international experience has been determined; the necessity of using interactive methods in teaching economic disciplines at home universities has been substantiated.

Key words: U.S. higher economic education, business schools, the training of economists, practical training, online training.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Економічна освіта в умовах ринкової економіки має дуже важливе значення для підготовки компетентних фахівців. Сьогодні вітчизняна освіта знаходиться у періоді свого реформування та пошуку шляхів вдосконалення. Вивчення зарубіжного досвіду є одним із способів формування власного підходу до удосконалення системи освіти, впровадження та адаптації найбільш передових та ефективних підходів до навчання.

З цього приводу не може не звернути на себе увагу економічна освіта США, адже на сьогодні – це найбільш економічно та ринково розвинута країна, яка за короткий час, увібравши у себе передовий досвід «старого світу», вибудувала власну систему освіти, здатну забезпечити висококваліфікованими спеціалістами постіндустріальне господарство.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений аналіз існуючих досліджень показав, що зарубіжний досвід у вищій освіті вивчається здебільшого щодо ретроспективного становлення системи освіти (Т. Н. Бокова [3]) чи управління нею (В. Е. Лунячек [9]) або ж аналізується науковцями переважно у розрізі підготовки лише педагогічних кадрів (Я. М. Бельмаз [1]). Тобто зарубіжний досвід організації навчання у вищій школі вивчається здебільшого педагогами і, відповідно, увага акцентується на підготовці учителів в іноземних ВНЗ, зокрема США.

Ряд авторів розкривають загальну специфіку вищої освіти в США. Так, Р. П. Соловйова та Ю. М. Соловйова [15] висвітлюють сутність навчального процесу в США, характеризують основні риси й переваги американської системи освіти. О. В. Тарасова [16] надає загальну характеристику вищої освіти США, виокремлює найвідоміші університети, державну програму підтримки досліджень, розподіл вищих навчальних закладів тощо. О. А. Ігнатюк [7] достатньо повно характеризує головні напрями освітньої системи США, визначає ключові аспекти та нововведення, розкриває міждисциплінарний підхід та індивідуалізацію навчання. Теоретичний аналіз особливостей магістерської освіти у США без урахування конкретної спеціальності, подає О. М. Зіноватна [6].

З приводу вивчення особливостей організації економічної освіти в США вважаємо необхідним виділити дослідження таких авторів:

– О. Набока [12], яка подає огляд особливостей вищої економічної освіти у різних країнах світу, в тому числі і США, виокремлюючи переваги й недоліки;

– О. Н. Войнаровська [4] та Л. В. Огнівко [13], які зосередили свою увагу на підготовці у США, відповідно, бакалаврів та магістрів саме економічного профілю. Роботи актуальні виокремленням напряму підготовки і певним етапом отримання вищої освіти.

Однак, незважаючи на ряд сучасних досліджень, проблематика досвіду практичної підготовки економістів у США та його застосування для розвитку й реформування вищої освіти України не висвітлювалася як окремий предмет дослідження.

Формулювання мети статті. Мета роботи – вивчити досвід США щодо практичного навчання економістів та перспектив його застосування у вітчизняній освітній системі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з особливостей усієї вищої освіти США є відсутність єдиної державної системи освіти, що обумовлює різноманітну структуру американських ВНЗ.

Досліджуючи систему американської освіти, Л. В. Огнівко [13, с. 135–136] виділяє такі її структурні елементи:

– заклади післясередньої освіти різного виду і напівпрофесійні школи з програмами, що тривають від 1- до 3-х років і видають посвідчення низьких рівнів. Нетривала за часом освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, більш тривала – присвоєнням асоційованого ступеня (Associate Degree), що дає право виконувати роботу рівня техніків і вступати на третій курс коледжів із бакалаврськими програмами. Цей ступінь є проміжним етапом між закінченням школи та ступенем бакалавра;

– місцеві і молодші коледжі із дворічними програмами, виконання яких дає доступ на третій курс «бакалаврських» коледжів та отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (Occupational License);

– коледжі вільних мистецтв, що є істотною особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже винятково загальних дисциплін, таких, як історія, хімія, економіка тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним та мінімальним професійним наповненням. Однак помітною є тенденція включати на завершальному етапі чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників. Але для окремих спеціальностей, наприклад, медицини і права, для отримання професійної кваліфікації студент повинен оволодіти ще й програмою післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах;

– загальноосвітні (Comprehensive) коледжі з присвоєнням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові і поглиблюючі професійні компоненти). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплома магістра;

– незалежні професійні школи з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів у сферах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато більш кваліфікований персонал з університетською підготовкою;

– університети з правом підготовки докторів та усіма циклами навчання, які є найбільш престижною групою ВНЗ. До них входять коледжі бакалаврського рівня, школи для підготовки магістрів і докторів. Часто цю групу диференціюють за іншими параметрами, наприклад, за рівнем наукових досліджень (кількістю та тематичною різноманітністю захищених щороку докторських дисертацій); обсягом наукового фінансування; наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою; спектром факультетів; нарешті, кількістю викладачів і студентів та співвідношенням між ними.

Така розгалужена структура ВНЗ сприяє більшій практичній орієнтації навчання та підготовці кваліфікованого фахівця.

І хоча основною формою навчальних занять є лекція, яка читається для потоків, що нараховують іноді до тисячі студентів, ця форма значно відрізняється від лекції у нашому розумінні. Студенти не конспектують монолог викладача – конспекти їм роздаються, а тематичне відео, презентації у PowerPoint, економічні приклади діючих компаній, діалог – невід'ємні складові лекційних занять. Крім лекцій, студенти зобов'язані відвідувати дискусійні заняття (семінари), а студенти наукових факультетів і шкіл також повинні проводити певний час у лабораторіях. Протягом семестру студент зобов'язаний підготувати кілька письмових робіт.

Досліджуючи особливості підготовки бакалаврів економіки у вищих навчальних закладах США, О. Н. Войнаровська звертає увагу на поєднання чотирьох підходів: педагогічного, змістового, методичного, дефініційного.

Педагогічний підхід полягає в обов'язковій безпосередній участі студентів у самому процесі викладання, так званому активному навчанні, яке не лише руйнує бар'єр між викладачем і студентами, а й сприяє та спонукає студентів до формування свого власного ставлення до проблеми, що розглядається, використовуючи вже набуті знання.

Сутністю змістового аспекту викладання економіки у вищих навчальних закладах США є використання таких моделей, які не лише відтворюють виключно економічні аспекти сучасного життя, а також зображають їх зв'язок із політичними та соціальними подіями, що є невід'ємною частиною проблеми. Це дає можливість підготувати студентів до комплексного вивчення економічної проблеми.

Методичний підхід, який використовується американськими педагогами, полягає у поєднанні ознайомлення студентів із реаліями економічного світу та навчання їх методам аналізу й інтерпретації цих економічних явищ. У цьому підході знову наголошується на доцільності поєднання викладання економіки разом із соціальними, політичними та культурними площинами, завдяки чому розширюється кругозір студентів та їх політично-соціальна компетентність.

Дефініційний підхід викладання економіки у США пов'язаний насамперед із визначенням (дефініцією) власне економіки. Якщо за класичним визначенням економіка – це наука про розподіл обмежених ресурсів відповідно до необмежених потреб, у сучасній американській вищій школі економіка визначається як наука про взаємодію людей для забезпечення себе та цілого суспільства товарами й послугами. Такий підхід дає можливість розглянути економічні механізми з боку соціального аспекту нашого життя [4].

Отже, маємо відзначити, що під час навчання бакалаврів економіки у ВНЗ США спостерігається безпосередня «прив'язка» навчання до реалій життя, до досвіду студентів, вже минулого, або того, з яким вони можуть зіткнутися завтра або через півроку; спрямованість на формування фахівця визначеного (подекуди вузького) профілю; оволодіння досвідом майбутньої професії ще під час навчання; використання активних методів навчання та інформаційних технологій.

Аналізуючи магістерські програми ВНЗ США, О. М. Зіноватна розподіляє їх залежно від загального цільового призначення та організації навчального процесу за такими типами: допоміжні (ancillary); професійного зростання (career advancement); професійного учнівства (apprenticeship); громадського спрямування (community-centered) [6, с. 83]. Для нашого дослідження безпосередній інтерес представляють другий та третій типи.

Магістерські програми професійного зростання забезпечують потребу студентів бути конкурентоспроможними на ринку праці, надаючи кваліфіковану підготовку, необхідну для кар'єрного зростання у професійному, а не *академічному* середовищі (виділено автором. – На жаль, сьогодні магістерська освіта з будь-якого напряму навчання в Україні здебільшого спрямована на підвищення теоретичних знань та педагогічних навичок студентів, має переважно академічне навантаження (аналіз навчальних планів магістерської підготовки за спеціальністю «Економіка підприємства» показує, що половина з дисциплін мають загальнотеоретичний та науково-дослідний характер, що не сприяє подальшому розвитку їх професійних компетенцій). Вони характеризуються передусім безпосереднім зв'язком між теорією та практикою з використанням різноманітних практикумів та інтерактивної діяльності: ситуаційні дослідження, групові проекти та презентації, обов'язкове і необов'язкове стажування, виробнича практика; запрошенням позаштатних викладачів-практиків та лекторів-гостей для передачі студентам конкретного професійного досвіду; наданням освітніх послуг у зручній для споживачів формі, наприклад, заняття у вечірній час, на вихідних чи влітку, використання Інтернет-технологій тощо.

Магістерські програми професійного учнівства базуються на ідеї, що студенти можуть набути необхідних їм професійних компетенцій лише за практично орієнтованого навчання, наближеного до реальності, долаючи обмеження традиційних аудиторних занять. За таких програм широко застосовується діяльнісний підхід до навчання, поширені колегіальні стосунки між учасниками програм, навчання

професійної етиці на практиці, оскільки важливим є не лише транслювання знань, а й формування комунікативних компетенцій. Подібні програми надають можливість студентам самим здобути знання в інший спосіб, створюючи міні-спільноту, об'єднану вирішенням спільних завдань.

На особливу увагу заслуговує організація навчання у школах бізнесу США. І хоча останнім часом бізнес-школи поширені в усьому світі (з'являються вони і в Україні та Росії), в США зосереджено близько 60 % провідних бізнес-шкіл світу. Престижна бізнес-освіта, наприклад, диплом MBA, отриманий у США, є, як правило, гарантією наступної вдалої кар'єри [5]. Перша бізнес-школа з'явилася у США ще 1900 року за ініціативи Вільяма Такера на базі Дартмутського коледжу. В. Такер заклав основу для підготовки якісно нового покоління бізнесменів і менеджерів, які повинні були оволодіти глибоким розумінням значення і ролі бізнесу, зумів поєднати теоретичне навчання з практичним досвідом бізнесменів. За це він одержав прізвисько «Великий президент». Сьогодні Дартмутська бізнес-школа залишається одним із світових лідерів бізнес-освіти та законодавцем моди у цій області; її досвід було перейнято багатьма європейськими країнами [8, с. 42]. Серед найбільш популярних американських бізнес-шкіл можна відзначити (за даними всесвітніх рейтингів Forbes.com, Businessweek.com): Stanford University GSB, Harvard Business School, University of Pennsylvania: Wharton, Columbia Business School, Chicago GSB, Northwestern University (Kellog), MIT Sloan, University of Michigan (Ross) та ін.

Усі вони конкурують на ринку освітніх послуг, найбільш ефективно вдосконалюють методики та виробляють ефективні підходи навчання.

Метод досліджень Чиказької школи бізнесу, другої за віком, заснованої 1898 року, ґрунтується на самостійних дослідженнях слухачами публікацій і діяльності корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів та на внесенні пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях. Слухачам надається право не тільки самостійно обирати тему дослідження, а й наукового керівника, план опанування дисциплін у межах встановленої логіки навчання. Виконавши низку досліджень літератури і корпорацій з різних дисциплін, слухачі набувають навичок не лише консалтингової діяльності, а й вміння співпрацювати з різними працівниками компанії.

Підхід Оклахомського університету полягає у тому, щоб залучати до викладання не окремих тем, а цілих курсів бізнесменів-практиків, які мають певний хист до педагогічної роботи і досвід викладацької діяльності. Річ у тім, що не завжди вистачає викладачів, здатних викладати дисципліни з урахуванням сучасних тенденцій розвитку бізнесу. Тому інтеграція теорії і практики тут здійснюється шляхом активного і продуманого суміщення викладацької роботи на засадах залучення управлінського персоналу провідних компаній, які закінчили, як правило, провідні школи бізнесу США і мають ступінь MBA.

Каліфорнійський підхід у бізнес-навчанні ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах в середині компаній, орієнтуючись насамперед на

власний досвід фірм. Однак викладачі для таких центрів готуються централізовано в Окснардському інституті (коледжі) менеджменту [11].

Найбільш популярним у педагогічній діяльності американських бізнес-шкіл є кейс-метод. Його було започатковано у Гарвардській школі бізнесу доктором Копеландом ще 1921 року, хоч активно він почав використовуватись у післявоєнний період. Цей метод приніс всесвітню славу Гарвардській школі бізнесу. Відмінною рисою цього методу є створення певної проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Кейс-метод ілюструє реальне життя, що дозволяє цьому методу знаходити все більш широке застосування.

З педагогічного погляду кейс-метод є ефективним завдяки наявності таких рис: застосування в навчальному процесі елементів проблемного навчання; формування навичок з вирішення проблемних ситуацій та завдань; здійснення імітації застосування прийнятих рішень у життєвих ситуаціях; формування навичок роботи в команді при обговоренні навчальної проблеми та проведенні презентацій, прес-конференцій тощо.

Висновки результатів дослідження. Проведений аналіз досвіду навчання економістів у коледжах та університетах США, особливості навчального процесу у бізнес-школах показав, що для ефективного навчання, спрямованого на практичну підготовку майбутніх конкурентоспроможних фахівців, у підготовці переважають інтерактивні методи навчання. Особливо яскраво дієвість застосування таких методів демонструють сучасні бізнес-школи США. Саме в бізнес-школах практико-орієнтований підхід, широке застосування інтерактивних методів і сучасних інформаційних засобів, найбільш розвинені та безперервно продовжують розвиватися і вдосконалюватися для навчання ефективних менеджерів. Досвід бізнес-шкіл США має перспективи для перейняття не лише для розвитку вітчизняних шкіл бізнесу, а й удосконалення системи вищої економічної освіти в Україні. Сьогодні навчання економістів потребує більшої практичної складової, а при використанні інтерактивних методів навчання стає більш дієвим та ефективним.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розгляд ефективних методів формування ключових компетенцій професійної діяльності економістів та з'ясування можливостей їх використання у ВНЗ України.

Література

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.

2. Бобров В. Вища економічна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / В. Бобров, Л. Каніщенко // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 16–23.

3. Бокова Т. Н. Высшее образование в США: исторический анализ (XVII–XX вв.) / Т. Н. Бокова // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. университета. – 2011. – № 4. – С. 285–288.

4. Войнаровська О. Н. Перспективи застосування американського досвіду підготовки бакалаврів з економіки у вітчизняних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О. Н. Войнаровська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 5. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua /portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Voynar.htm>.

5. Высшее образование в университетах и колледжах США [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://globaldialog.ru/countries /universities/usa/>.

6. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О. М. Зіноватна // Вісн. Черкас. університету. – 2009. – № 163. – С. 82–86.

7. Ігнатюк О. А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 55–64.

8. Калышевский М. Родина mba. Дартмутская школа бизнеса / М. Калышевский // Обучение и карьера. – 2008. – № 14 (552). – С. 42–43.

9. Лунячек В. Е. Деякі практичні питання управління освітою в США / В. Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 16–20.

10. Маркова А. Как учат экономистов в университетах США / А. Маркова // Экономические науки. – 1991. – № 1. – С. 61–63.

11. Марцинюк В. Г. Навчальні технології підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ США [Електронний ресурс] / В. Г. Марцинюк // Педагогічний дискурс – 2008. – № 3. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/martsynyuk.pdf>.

12. Набока О. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежем / О. Набока // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. L. – С. 91–100.

13. Огнівко Л. В. Професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США [Електронний ресурс] / Л. В. Огнівко // Зб. наук. пр. Хмельниц. ін-ту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 135–139. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_3/11olvnzs.pdf>.

14. Организация инновационной деятельности в университетах США // Сб. информационно-аналитических материалов] / Сост.: А. Б. Бедный, Д. С. Колесников, И. Г. Куфтырев, К. А. Марков, М. И. Рыхтик. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2011. – 96 с.

15. Соловйова Р. П. Освіта в США [Текст] / Р. П. Соловйова, Ю. М. Соловйова // Вісн. Донец. нац. ун-ту економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. – 2010. – № 2 – С. 143–150.

16. Тарасова О. В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Тарасова // Вісн. НАДПС України. – 2011. – № 3 – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/11tovspr.pdf>.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

УДК: 379.8.092:4(438)(09)

НАТАЛЯ БІДЮК
м. Хмельницький, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING PUPILS' LEISURE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN POLAND

Окреслено актуальні проблеми теорії і практики організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді в системі позашкільної освіти Польщі. Здійснено аналіз наукових підходів видатних польських учених-педагогів до розвитку системи позашкільної освіти. Розкрито організаційно-педагогічні умови дозвіллєвої діяльності учнівської молоді у польському досвіді (установи, функції, структура, форми, методи, педагогічний персонал). Обґрунтовано важливість дозвіллєвої діяльності для пізнавального, психологічного та фізичного розвитку, формування світогляду та культури учнівської молоді.

Ключові слова: дозвіллєва діяльність, учнівська молодь, позашкільна освіта, форми організації дозвіллєвої діяльності, вільний час, педагогічна взаємодія.

Определены актуальные проблемы теории и практики организации досуговой деятельности ученической молодежи в системе внешкольного образования Польши. Осуществлен анализ научных подходов выдающихся польских ученых-педагогов к развитию системы внешкольного образования. Раскрыты организационно-педагогические условия досуговой деятельности ученической молодежи в польском опыте (*учреждения, функции, структура, формы, методы, педагогический персонал*). *Обоснована важность досуговой деятельности для познавательного, психологического и физического развития, формирования мировоззрения и культуры ученической молодежи.*

Ключевые слова: досуговая деятельность, ученическая молодежь, внешкольное образование, формы организации досуговой деятельности, свободное время, педагогическое взаимодействие.

Current issues of theory and practice of organizing pupils' leisure activities in the system of out-of-school education in Poland have been investigated. The analysis of

scientific approaches of the prominent Polish scientists to the development of the out-of-school educational system has been carried out. The organizational and pedagogical conditions of pupils' leisure activities in Polish experience (*establishments, functions, structure, forms, methods, pedagogical personnel*) *have been exposed. The importance of pupils' leisure activities for cognitive, psychological and physical development, formation of their world view and culture has been substantiated.*

Key words: leisure activity, pupils, out-of-school education, forms of organizing leisure activities, spare time, pedagogical cooperation.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному суспільстві інтенсифікація процесів урбанізації загостює проблеми соціалізації молодого покоління. Особливо актуальним вони є в Україні в умовах загальної соціокультурної кризи суспільства. Доводиться констатувати, що держава на нинішньому етапі розвитку не в змозі фінансувати сферу позашкільної освіти, а підприємства також не завжди можуть утримувати сферу соцкультпобуту, зокрема учнівські молодіжні заклади дозвіллєвої діяльності (як це було за часів СРСР). Водночас вся сфера дозвілля (інституції культури, спорту і рекреації) інтенсивно комерціалізується, гуртки і секції стають платними і часто недоступними навіть для сімей середнього достатку. Відтак актуалізується проблема організації вільного часу учнівської молоді після школи та її соціалізації у сфері дозвілля, що зумовлює пошук нових підходів до організації дозвіллєвої діяльності як вагомого чинника особистісного становлення.

Можливими шляхами розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах є: активізація механізмів участі населення (громадськості) у створенні позашкільних (дозвіллєвих) формувань позитивного спрямування; організація різноманітної громадсько-педагогічної діяльності з учнівською молоддю; державна підтримка інституційного дозвілля; організована позасімейна і позашкільна соціалізація учнівської молоді; розробка дозвіллєвих програм та культурних проектів; упровадження менеджменту в дозвіллі; професійна підготовка педагогічного персоналу для сфери дозвілля; поступовий перехід від експериментальних моделей організації дозвіллєвої діяльності до широкої соціально-педагогічної практики громадсько-педагогічного руху.

Важливість дозвіллєвої діяльності для пізнавального, психологічного та фізичного розвитку, формування світогляду та культури учнівської молоді, відновлення фізичних, емоційних та інтелектуальних сил визнається будь-яким суспільством. Для подальшого розвитку позашкільної освіти в Україні, обґрунтування теоретико-методологічних засад організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді науковий і практичний інтерес становить вивчення конструктивних ідей польського досвіду. Аналіз педагогічних засад організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді в системі позашкільної освіти Польщі свідчить про наявність прогресивних досягнень, які є перспективними для вирішення головних завдань вітчизняного позашкільного виховання, а саме: забезпечення потреб особистості

у самореалізації – розвитку інтересів, здібностей і належної організації вільного часу, пошуку та підтримки юних талантів, задоволення потреб у професійному самовизначенні, здобутті додаткової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади розв'язання окресленої проблеми представлено у працях таких українських та російських науковців: І. Бех, О. Биковська, В. Бочелюк, А. Воловик, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, Н. Ничкало, Л. Пундик, Н. Савченко та ін. Проблематика організації дозвіллєвої діяльності розроблялася у працях польських вчених К. Денека, А. Камінського, С. Ковальського, А. Кроліковського, І. Лепальчик, Т. Пільх, Г. Радлінської, А. Радзевич-Вінницького та ін. Окремі аспекти означеної проблеми стали предметами досліджень з порівняльної педагогіки (Ю. Кротова – соціально-педагогічний аспект дозвілля в США та Великій Британії; Є. Доронкіна – теорія і практика дозвілля як рекреаційної діяльності в США; І. Сидор – організаційно-педагогічні умови дозвіллєвої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії; В. Петрищев – вплив соціального середовища на молодіжне дозвілля у Великій Британії).

Формулювання мети статті. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі дозвіллєвої діяльності, низка актуальних аспектів дослідження з обґрунтування педагогічних засад організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді у системі позашкільної освіти на прикладі польського досвіду потребує докладнішої інтерпретації, що визначило *мету статті*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених дозволив визначити сутність ключових понять дослідження, а саме: «організоване дозвілля», «дозвіллєва діяльність», «позашкільна освіта», «паралельна освіта», «суспільна педагогіка», «вільний час». З'ясовано, що науковці розглядають дозвілля у трьох вимірах: як вид діяльності, складову вільного часу та спосіб оволодіння досвідом. Дозвіллєва діяльність характеризується сукупністю видів позашкільної діяльності, спрямованих на відновлення фізичних і психічних сил людини, власне задоволення, розвагу, самовдосконалення, самореалізацію, творче особистісне зростання. Відтак, складовими дозвіллєвої діяльності є: психологічна (відчуття свободи, радості, участі та зміни діяльності); освітня (потреба у знаннях та інтелектуальній діяльності); фізіологічна (здоров'я, самопочуття); естетична (сприйняття законів краси навколишнього світу); релаксаційна (звільнення від напруги та втоми). Основними ознаками дозвіллєвої діяльності є можливість вільного вибору видів діяльності на основі власних інтересів, бажань, цінностей і потреб та отримання задоволення від неї.

Належна організація дозвіллєвої діяльності учнівської молоді забезпечує правильний фізичний розвиток людини, зняття психічної напруги, пізнання навколишньої дійсності, задоволення актуальної потреби у спілкуванні, творче збагачення особистості, формування позитивних рис особистості, розвиток інтересів і здібностей, етичних форм поведінки, вироблення позитивних життєвих

орієнтацій, що у свою чергу сприяє успішній нейтралізації негативних впливів, яким діти і підлітки піддаються у неблагополучній сім'ї, навчальному або трудовому колективі, а також компенсації уваги, поваги і турботи, формуванню активної життєвої позиції.

Засновницею позашкільної педагогіки у Польщі вважається Гелена Радлінська – освітній діяч, педагог, історик, професор Варшавського університету. Її багата наукова спадщина присвячена розв'язанню соціальних, виховних і освітніх проблем, які умовно можуть бути згруповані за науковими галузями: історія культурно-освітньої роботи; самоосвіта; андрагогіка; теорія соціальної роботи і позашкільної педагогіки, які розширюють або звужують свою сферу через зміни середовища або ситуації в суспільстві [1, с. 134–136]. Ідеї Г. Радлінської залишаються актуальними і сьогодні у контексті професійної підготовки педагогічного персоналу (позашкільних педагогів (аніматорів) та соціальних працівників) у Польщі [2].

Розвиток теорії дозвіллєвої діяльності в системі позашкільної освіти пов'язаний із науковими ідеями і концепціями таких вчених, як К. Денек, І. Лепальчик, Т. Пільх, А. Радзевич-Вінницький, які розглядають проблему позашкільної освіти на чотирьох рівнях: *мікросистеми* (найближче середовище людини: сім'я, група однолітків (grupa rówieśnicza), група приятелів, професійна, релігійна спільнота); *мезосистеми* (співвідношення між елементами мікросистеми, які сприяють суб'єкт-суб'єктній взаємодії), *екосистеми* (різні суспільні (соціальні) ситуації і структури, акумуляція яких створює важкі умови життя людини – так зване поле посиленого ризику); *макросистеми* (економіка, політика, культура). Водночас вплив макросистеми може сприяти або гальмувати розвиток мікросистеми [3–5].

Важливу роль в обґрунтуванні педагогічних засад організації дозвіллєвої діяльності учнівської молоді мають педагогічні погляди А. Камінського, який на підставі аналізу сутності вільного часу виокремив його ключові функції: *розвивальну* (спрямовану на духовний, моральний, фізичний розвиток підростаючої особистості); *орієнтаційну* (спрямовану на вирішення завдань соціальної й професійної орієнтації учнівської молоді); *комунікативну* (спрямовану на задоволення однієї з провідних потреб особистості, особливо підростаючої, потреби в спілкуванні); *рекреаційну* (спрямовану на відновлення фізичних, духовних і психічних сил, витрачених у процесі навчання, праці, суспільної діяльності, забезпечення зарядом бадьорості, енергії); *релаксаційну* (спрямовану на формування та забезпечення умов для проведення дозвілля, відпочинку та розваги) [6].

Для учнівської молоді важливою є потреба у визнанні, оскільки підлітковий вік – це вік підвищеної самооцінки, вік об'єктивної активності, прагнення зайняти високу позицію в середовищі однолітків за рахунок соціальної активності. Рівень просування учнівської молоді у саморозвитку у сфері організованого дозвілля має кілька показників: рівень соціалізації особистості;

рівень розвитку дозвіллєвих інтересів; рівень емоційного розвитку та досвіду колективних переживань у сфері дозвілля; рівень розвитку самоконтролю, ініціативи, самоактуалізації, самоврядування; рівень здорового способу життя. Отже, серйозну увагу, на думку послідовниці Г. Радлінської І. Лепальчик, слід звертати на створення сприятливого освітнього середовища у школі, сім'ї; розвиток традицій співпраці, співдружності молоді, учителів, батьків; створення дозвіллєвого середовища; залучення батьків до активної підтримки дозвіллєвої діяльності учнівської молоді у період шкільних канікул, у дні свят, проведення туристських походів, екскурсій тощо; спільний пошук молодими людьми і дорослими цінностей, норм і правил життя; спільну різноманітну дозвіллєву діяльність; знаходження стимулів активності молоді у просторі вільного часу [4]. Шляхи та методи можуть бути різноманітними: бесіди, диспути, зустрічі, активне включення в суспільно-трудову діяльність, зустрічі з цікавими людьми, робота в гуртках технічної творчості, майстернях тощо.

Дозвіллєва діяльність належить до сфер людської діяльності, які містять виключно великі можливості автентичного виховного впливу на учнівську молодь. Заняття у вільний час (позашкільні заняття) можуть впливати на учнів ефективніше, ніж традиційні шкільні уроки. Позашкільні заняття не можуть бути продовженням шкільних уроків, вони можуть лише кореспондувати з ними, відрізняючись організаційними формами, атмосферою, зацікавленістю.

Історико-педагогічний аналіз розвитку позашкільної освіти у Польщі показав, що позашкільні заняття для дітей і молоді організовувалися інституціями двох типів, які діяли незалежно від школи: спеціально організованими для дозвіллєвої діяльності та культурно-освітніми установами, призначеними для дорослих, відкритими для доступу дітям частково або повністю. До першої групи належали заклади позашкільної освіти, підпорядковані відомствам освіти і вищої школи: Палаци молоді (Pałace młodzieży), Молодіжні будинки культури, Будинки культури дітей і молоді, позашкільні спеціалізовані установи, центри позашкільної праці (Ogniska pracy pozaszkolnej), йорданівські сади (Ogrody jordanowskie), майданчики для ігор і розваг (Place gier i zabaw), молодіжні світлиці при залізничних вокзалах, центри фізичного виховання, а також міжшкільні спортивні клуби. До другої групи відносилися установи відомств культури і мистецтва, що мали дитячі і молодіжні секції (Будинки культури, клуби, бібліотеки), професійних спілок, що мали дитячі і молодіжні заклади (Будинки культури, світлиці тощо), секції і позашкільні заклади, які діяли під егідою громадських виховних організацій. Позашкільні заклади освіти (заклади дозвіллєвої діяльності) організовували навчально-виховний процес у гуртках та секціях, використовували при цьому різноманітні форми й методи групової, індивідуальної і масової роботи. Запорукою успішної діяльності таких закладів було прагнення оптимального врахування потреб колективу (групи) та індивідуальних потреб кожної особистості (спілкування, діяльності, рекреації, самореалізації, лідерства, змагання тощо).

Для польської педагогічної громадськості сьогодні стає очевидною необхідність пильної уваги до різноманітних форм занять, пропонованих учнівській молоді у вільний від навчання час, метою яких є як профілактика суспільно небажаних дій, так і підсилення шансів креативного розвитку. Дозвіллєва діяльність має невичерпні можливості у вирішенні цього завдання: екскурсії, конференції, предметні вечори, читання науково-популярної літератури, технічна творчість і робота в гуртках.

У контексті дослідження становлять науковий інтерес форми організації дозвіллєвої діяльності, а саме: комунікативно-дискусійні (дебати, зустрічі); спортивні (змагання конкурси, турніри тощо); туристські (екскурсії, подорожі); культурно-творчі (концерти, вистави, виставки, фестивалі,); розважальні (свята, вечірки, шоу, ярмарки). До основних методів організації дозвіллєвої діяльності відносять лекції-бесіди, інтерактивні лекції, мозковий штурм, інтерв'ю, диспут, презентацію, театралізацію, ігри. Невід'ємною частиною учнівського дозвілля у сучасних умовах є віртуальні форми дозвіллєвої діяльності: сайти, форуми, чати, блоги, які створюють додаткові умови для саморозвитку і самовдосконалення.

Ефективною формою залучення учнівської молоді до активної дозвіллєвої діяльності є заняття у клубах. Така форма вже віддавна застосовується у зарубіжних країнах, особливо в США, де підростаюча молодь групується задля організації вільного часу в різних клубах. Заняття у молодіжних і дитячих клубах практикували у Польщі міжвоєнного періоду 1918–1939 рр. (такі організації, як ІМКА (YMCA) і Товариство приятелів дітей (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci)). Відомий польський дослідник А. Кроліковський у своїх наукових розвідках зазначає, що старша молодь відчуває потребу у спільних розвагах (інтелектуального, мистецького чи спортивного характеру). При цьому вона прагне проводити свій вільний час самостійно, відповідно до власних уявлень про розваги, навчання, мистецтво, життя – «прагне повної свободи». Цей психологічний імпульс є основою для неуточненого об'єднання груп однолітків і був чинником виникнення багатьох молодіжних клубів (товариських зустрічей, дискусійних або аматорської художньої діяльності). Вони виникали на тлі кризи молодіжних організацій і конкретних політично-економічних змін у польському суспільстві. Це явище має ще один аспект, що стосується психології розвитку, – воно є відображенням типової психофізичної кризи підростаючої молоді, яка звільняється з-під впливу дому і середовища, шукає власних шляхів у житті [7].

Проведення вільного часу в клубах сприяє отриманню учнями певного суспільного і культурного досвіду, їх знайомству з останніми здобутками науки, мистецтва і техніки, орієнтуванню в поточних подіях у країні і світі. Такій меті слугують зустрічі і дискусії з науковцями, митцями, фахівцями, діячами культури і мистецтва, товариські вечори, концерти, лекції, кінематографічні і телевізійні сеанси, листування і особисті контакти з молоддю інших країн, закордонні екскурсії, колективна або індивідуальна робота над різноманітними проблемами в різних секціях (літературній, «вільної думки» (wolnej myśli), кінематографічній,

редакційній, театральній, джазовій, сучасної техніки, вітрильного спорту тощо). Клубні методи і форми роботи добре сприймаються учнівською молоддю і застосовуються все ширше. Існують і діють дитячий кінематографічний клуб, клуб любителів загадок, «Радіогромада» («Gromadka radiowa»), радіотеатр (teatrzyk radiowy), театр тіней та інші. Ці колективи згуртовують молодь за певними інтересами, будують свою роботу на засадах самоврядування, ініціативності та самодіяльності членів клубу [7].

Для забезпечення ефективності дозвіллєвої діяльності необхідні певні умови, серед яких на особливу увагу заслуговують: позитивна налаштованість на широку сферу позадидактичних впливів – як з боку учня, так і його батьків; привабливість і різноманітність пропонованих центрами позашкільної освіти і виховання занять; фінансова доступність для учнів з сімей, доходи яких нижчі від середнього розміру, чи навіть (або й особливо) які головним чином (або й виключно) утримуються з соціальної допомоги. Для останніх позашкільні заняття є найчастіше єдиним шансом безпосереднього контакту зі світом, їм цілком невідомим; можливістю побачити «інакше життя», ніж у їх родинах.

Польські дослідники вказують на актуальність положень, сформульованих одним із теоретиків позашкільного виховання С. Ковальським у середині 1970-х рр. минулого століття. Йдеться про те, що, по-перше, шкільні позакласні і позашкільні заняття не повинні конкурувати між собою. Навпаки, вкрай необхідним є співробітництво, і, більше того, – координація роботи школи і закладів позашкільної освіти і виховання. По-друге, першочергова роль у справі координації шкільного і позашкільного виховання має належати спеціалізованим у галузі культурно-освітньої та спортивної роботи відділам місцевого самоврядування, працівники яких мають у своєму розпорядженні необхідні «інструменти» (і не тільки фінансові) і повинні уважно вивчати потреби місцевого середовища. Корисним тут може бути перевірений вже на практиці метод організації місцевого середовища, що базується на ретельному моніторингу і добре підготовленому плані дій, покликаних активізувати місцеву громадськість.

Особлива увага в організації дозвілля учнівської молоді у польській освітній практиці приділена підготовці педагогічного персоналу для сфери дозвілля. На думку практиків, тут не місце випадковим людям, які потрапляють на роботу тільки тому, що не було вакансії у відповідній для їх освіти інституції, а працевлаштування в закладі позашкільної освіти ними розуміється як свого роду «очікування кращого місця». Немає ніякого сумніву, що вчителі та інструктори мають бути фахово підготовлені до виконання поставлених перед ними завдань, мати відповідні професійно-педагогічні компетенції, а також відповідні особистісні якості, які сприяють встановленню відповідного емоційного контакту з вихованцями. Необхідним елементом особистості педагога (вихователя, інструктора) закладу дозвілля є також морально-етична позиція, яка виявляється у «якості особистого педагогічного заангажування», а також високій педагогічній культурі [8, с. 292].

Професійна діяльність «суспільних педагогів» («аніматорів позашкільної освіти») у розумінні Г. Радлінської, А. Камінського та інших теоретиків і практиків польської суспільної педагогіки значно відрізняється від діяльності «соціальних педагогів», «соціальних працівників», «педагогів-організаторів». Позашкільна педагогічна освітня діяльність в такому розумінні виявляється не тільки і не стільки роботою педагогів, що мали спеціалізації «соціальних педагогів», «соціальних працівників», «педагогів-організаторів», а насамперед роботою самого «населення». І навіть не роботою (у сенсі «праця-робота»), а турботою («праця-турбота») про підлітків, молодь. Діяльність «суспільного педагога» може бути (і взагалі-то й повинна завжди бути) оплачуваною роботою, роботою спеціально навченого, дипломованого фахівця. Але важливе те, що головні мотиви участі такого фахівця у позашкільній освітній діяльності лежать не «в площині» «найнятого працівника», який займається проведенням «молодіжної політики» у сфері дозвілля, а «в площині» громадянської (суспільної) турботи про підростаюче покоління.

Важливою ділянкою роботи позашкільних педагогів у закладах дозвілля є співробітництво з родинами вихованців, школою, громадськістю. Дух взаємодії – у взаємній зацікавленості школи і позашкільного закладу у справі повноцінного розвитку учнівської молоді. Цьому сприяють узгодженість і гармонійність запланованих спільних справ і засобів виховання, повна підтримка дитячих обдарувань і сприяння їх розвитку, наявність аналітичної культури. Відсутність хоча б одного з цих компонентів взаємозв'язку призводить до втрати виховного авторитету як школи, так і позашкільного закладу. Спільна діяльність школи і позашкільних закладів з батьками має на меті розкриття можливостей раннього розвитку молоді, ознайомлення батьків з методикою домашньої педагогічної роботи, закріплення особистих здібностей та інтересів молоді. Ця діяльність відбувається у формі ознайомлення з науково-популярною літературою, спільних – з батьками – відвідувань музеїв, бібліотек, виставок. Успішна взаємодія школи, сім'ї і позашкільних закладів набуває дієвого характеру, якщо вона спрямована на спільне стимулювання розвитку духовно-моральних, інтелектуально-творчих, естетично-пізнавальних сил молодої людини; об'єднання сил у збагаченні загальної культури та інтелектуальних здібностей; створення умов для максимального використання і стимулювання творчих здібностей учнів. Польські теоретики і практики позашкільної освіти сходяться сьогодні на думці, що в контексті наслідків трансформації суспільного ладу та цивілізаційних змін надзвичайно актуальною є значно більша зацікавленість з боку влади, громадськості, педагогів вільним часом учнівської молоді.

Висновки результатів дослідження. Дозвіллєва діяльність є складовою і невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи у системі позашкільної освіти; має масовий характер; її призначення – удосконалення знань, умінь і навичок учнівської молоді, підвищення її культурного рівня, психологічної і

практичної підготовки до праці і фізичного загартування. Завдяки специфічним умовам і особливостям організації дозвіллєвої діяльності учнівська молодь має можливість розвивати свої здібності у процесі різноманітної діяльності в різних галузях продуктивної діяльності, мистецтва і спорту, не обмежувати рамки своїх інтересів – від особистих до громадських. Системний підхід до організації дозвіллєвої діяльності забезпечується комплексом організаційно-педагогічних засад: партнерська співпраця суб'єктів дозвіллєвої діяльності; організація дозвіллєвої діяльності на основі урахування інтересів, здібностей і бажань, визнання самостійності особистості дитини; диверсифікація форм та методів організації дозвіллєвої діяльності; високий рівень кадрового забезпечення; залучення громадськості.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести особливості професійної підготовки менеджерів та аніматорів дозвілля, а також упровадження інноваційних технологій в організацію дозвіллєвої діяльності учнів.

Література

1. Theiss W. Radlinska. – Warszawa : Wydawnictwo «Zak», 1997. – 336 s.
2. Євтух М. Б. Виховні ідеали польської педагогіки міжвоєнного періоду в контексті гуманізації виховання (1918–1939 рр.) / М. Б. Євтух // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. збірник. – Слов'янськ : СДПІ, 2001. – Вип. 11. – С. 88–103.
3. Denek K. W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela / K. Denek // Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli / J. Grzesiak (red.). – L 2. – Kalisz, 2007. – S. 67–89.
4. Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie / pod red. Tadeusza Pilcha i Ireny Lepalczyk. – Wyd. 2 rozsz. i popr. – Warszawa : «Żak», 2003. – 475 s.
5. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / (red.) T. Pilch. – T. 1. – Warszawa, 2003.
6. Kamiński A. Funkcje pedagogiki społecznej / A. Kamiński. – Warszawa : PWN, 1982.
7. Archiwum akt nowych w Warszawie. Zesp. 3710. Sygn. 36 // Kara J. Klub młodych konstruktorów // Biuletyn Pedagogiczny, Nr 3/4. – 1959.
8. Toczek-Werner S. Czas wolny ucznia – nowe wyzwanie dla działalności edukacyjnej w szkole / S. Toczek-Werner // «Edukacja jutra». XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. – i. 2. / K. Zatoń, T. Koszczyc. M. Sołtysik (red.). – Wroclaw, 2007. – Nr. 7–8. – S. 6–12.

УДК: 373 (71)

НАТАЛІЯ МУКАН, ЮЛІЯ ШИЙКА
м. Львів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КАНАДСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

PECULIARITIES OF BILINGUAL LEARNING IN CANADIAN PUBLIC SCHOOLS

Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі, зокрема в організації навчання у білінгвальних школах. Досліджено класифікацію двомовних навчальних програм, що використовуються у білінгвальних загальноосвітніх школах Канади. Визначено переваги й недоліки білінгвальної освіти. З'ясовано, що мова і культурне визнання національних меншин покращують соціальні та культурні відносини між ними та іншими представниками суспільства. Проаналізовано білінгвізм та організацію білінгвальної освіти як предмет наукових розвідок педагогів, психологів, соціологів тощо.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне навчання, двомовні навчальні програми, загальноосвітня школа, Канада.

Выполнен анализ научно-педагогической литературы, посвященной проблемам билингвизма и использования его потенциала в сфере образования, в частности при организации обучения в билингвальных школах. Исследована классификация двуязычных учебных программ, которые используются в билингвальных общеобразовательных школах Канады. Определены преимущества и недостатки билингвального образования. Установлено, что язык и культурное признание национальных меньшинств улучшают социальные и культурные отношения между ними и другими представителями общества. Проанализированы билингвизм и организация билингвального образования как предмет научных исследований педагогов, психологов, социологов и др.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное обучение, двуязычные учебные программы, общеобразовательная школа, Канада.

The analysis of the scientific pedagogical literature concerning problems of bilingual education and its potential in the organization of secondary education has been carried out. Two types of bilingual education programs have been characterized. Advantages and disadvantages of bilingual education have been determined. It has been proved that language and cultural recognition of national minority improve social and cultural interrelation among those groups and other representatives of the

society. Bilingualism and organization of bilingual education as the subject of scientific investigations of pedagogues, psychologists, sociologists etc. have been analyzed.

Keywords: bilinguism, bilingual education, bilingual education programs, secondary school, Canada.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На початку XXI ст. у світі нараховують близько 6000 мов [7], серед яких виокремлюють мови широкого вжитку (арабська, бенгальська, англійська, французька, гінді, малайська, мандаринська, португальська, російська та іспанська). Значна кількість людей є білінгвальними чи мультилінгвальними, а тому у багатьох країнах світу, зокрема в таких, як Канада, Нова Зеландія, США, широко використовується білінгвізм (bilingualism) чи мультилігнвізм (multilingualism), а також новітні освітні технології, що передбачають організацію навчального процесу на основі двох і більше мов. Використання потенціалу кількох мов в освітній галузі полікультурного суспільства можна пояснити низкою факторів: лінгвістичною гетерогенністю (linguistic heterogeneity) країни чи регіону; специфікою її соціального й релігійного розвитку; намаганням зберегти національну ідентичність тощо.

Окрім цього, широке впровадження двомовних навчальних програм мотивує до вивчення міжнародної мови широкого вжитку (international language of wider communication) поряд з оволодінням національною (national language) чи регіональною мовами (regional language) [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Білінгвальна освіта та окремі її аспекти є предметом педагогічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: теоретичні основи білінгвізму (Є. Верещагін, В. Маккеєм, М. Михайлов, М. Певзнер, І. Турман, А. Ширін); специфіка білінгвального навчання у загальноосвітній школі (К. Бейкер, Г. Гасрі, Н. Датчер, Дж. Каммінс, С. Крашен, Г. Такер, К. Хакута); лінгвістичний аспект (Л. Блумфілд, У. Вайнрайх); соціолінгвістичний (В. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Мусін), психологічний (М. Імедадзе, Е. Піл), соціологічний (Б. Спольський, В. Стольтінг), культурологічний (В. Сафонова, Ю. Сорокін, Я. Шародо) та методичний аспекти білінгвального навчання (Р. Байер, Л. Кошкуревич, Д. Мон). Однак результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать про відсутність наукових розвідок, присвячених дослідженню особливостей білінгвального навчання в умовах загальноосвітньої школи англомовних країн.

Формулювання мети статті. Мета нашого дослідження – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми білінгвізму та використання його потенціалу в освітній галузі, а також дослідити особливості двомовного навчання на прикладі загальноосвітніх шкіл Канади.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті проведення дослідження за підтримки Світового Банку для визначення особливостей використання першої та другої мов в освітній галузі, було окреслено можливість поділу країн світу на кілька типів [4, с. 395]:

– країни, в яких лише декілька (чи взагалі немає) носіїв рідної мови, що знають мову широкого вжитку (Гаїті, Нігерія, Філіппіни);

– країни з незначною кількістю носіїв рідної мови, що знають мову широкого вжитку (Гватемала).

– країни з великою кількістю носіїв рідної мови, що знають мову широкого вжитку (Канада, Нова Зеландія, США).

Природно, що діти білінгвальних спільнот (bilingual communities) повинні мати можливість навчатися двома мовами: рідною та мовою інших груп спільноти. Однак, у більшості білінгвальних суспільств дві чи більше мов не мають рівноцінного статусу. Поруч з мовами більшості, що мають престиж та соціально-економічні конотації, функціонують мови меншин, які часто асоціюються з низьким соціально-економічним статусом, недостатнім рівнем освіченості носіїв мови тощо. Вони часто зазнають утисків і не розглядаються як засіб спілкування у суспільстві чи навчання у школі. Тому у цілому світі можна виявити приклади, коли діти у школі стикаються з мовою, якої вони не знають так добре, як носії цієї мови їхнього віку, або ж взагалі не володіють цією мовою [1, с. 59].

Упродовж 30-ти років після засідання ЮНЕСКО у 1951 році у світі почала зростати роль мов національних меншин у шкільних навчальних програмах. При обговоренні цього питання означено низку аргументів, що обґрунтовують доцільність уживання мов національних меншин у процесі навчання. Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що використання рідної мови дитини на початковому етапі навчання сприяє уникненню непорозумінь, двозначностей тощо. Водночас організація навчання рідною мовою не заперечує можливості вивчення мови більшості як окремої навчальної дисципліни. У Канаді рідна мова дитини використовується як один із найкращих інструментаріїв навчання, особливо на початкових етапах, а навчання письму та читанню рідною мовою повинно випереджати навчання письму другою мовою.

Науковці стверджують, що загальний когнітивний розвиток дитини, представника національної меншини, сповільнюється у випадку неможливості навчання рідною мовою і якщо розвитку рідної мови у школі не приділяється належна увага. Дж. Каммінс розробив порогову гіпотезу (threshold hypothesis) [4, с. 402], щоб пояснити результати дослідження білінгвального навчання. Згідно з цією гіпотезою діти національних меншин повинні досягти певного рівня компетентності (порогового рівня) у своїй першій мові (і другій також), щоб уникнути когнітивних перешкод. Якщо перша мова дитини зазнає утисків у суспільстві, як зазвичай стається з мовами меншин, розвиток мови не заохочується за межами школи, то це стає завданням освітньої системи.

У концепціях канадських білінгвальних шкіл зазначається, що навчання мовою національної меншини (minority language education) необхідне для здорового розвитку особистості дитини та позитивної самооцінки. Якщо школа не забезпечує можливостей для вивчення мови національної меншини, тоді вона стає для її

представників «місцем, у якому не існує ні їхньої мови, ні культури; місцем, у якому їх, можливо, навіть не сприймають, де підривається та ставиться під сумнів їхня соціальна ідентичність» [8, с. 20]. Якщо школа не створює умов для розвитку писемності рідною мовою дітей національних меншин, то знижується й їхня самооцінка. Коли діти національних меншин навчаються читати та писати тільки мовою більшості, тоді мова меншості «практично неминуче буде вважатися другорядним засобом комунікації. А отже, можна зробити висновок, що ті, що розмовляють другосортною мовою, самі є другосортними людьми» [3, с. 17].

Варто зауважити, що використання мов національних меншин як посередника для навчання знижує рівень культурного шоку (cultural shock), якого можуть зазнати діти національних меншин під час переходу з рідної мови навчання на другу мову. У Канаді мова національних меншин є одним із тих ресурсів, що забезпечують зв'язком між дитиною і громадою. Навчання мовою національних меншин є потрібним для розвитку рідної мови дитини, а це своєю чергою необхідна передумова для успішного оволодіння мовою більшості (majority language) – англійської чи французької , що є державними мовами у Канаді. На наш погляд, навчання мовою національних меншин сприяє запобіганню примусовій лінгвістичній та культурній асиміляції меншин (forced linguistic and cultural assimilation of minority groups). Культурний плюралізм (cultural pluralism) у Канаді розглядається як ресурс збагачення суспільства загалом, а мова є фундаментальною складовою культурної ідентичності (cultural identity) суспільної меншини.

Як свідчать результати проведених досліджень, визнання мови (та культури) національної меншини сприяє покращенню соціальних та культурних взаємин між цими групами та іншими представниками канадського суспільства. Вважаємо, що підсилення культурної ідентичності національних меншин допомагає зменшити вірогідність поляризації та уникнення соціополітичних непорозумінь.

Варто зазначити, що у країнах третього світу навчання мови національних меншин є одним із найкращих шляхів залучення ізольованих груп, які не входять до основного складу суспільства. Члени таких груп можуть навчатися писемності і рідною мовою, і мовою більшості, і загалом ознайомитися й пристосуватися до особливостей соціокультурного життя країни. Це має свої переваги, бо таким чином можна легше впливати на ці групи та спрямовувати їхній соціальний розвиток. Власне такий аргумент використовували місіонери, які навчали племена тубільців їхньою ж мовою для того, щоб сприяти їхньому розвитку та наверненню до християнства [1, с. 62].

У таких країнах, як Канада, Нова Зеландія, США широко поширена практика застосування двомовного навчання в умовах загальноосвітньої школи. Наприклад, у Канаді білінгвальну освіту (bilingual education), як правило, здобувають особи з обмеженим знанням англійської або французької – державних мов країни. Існують різновиди навчальних програм загальноосвітньої школи, а саме:

– навчальні програми, що передбачають освоєння академічних дисциплін рідною мовою (home language) з одночасним забезпеченням можливості для

освоєння англійської чи французької як другої мови для представників національних меншин;

– навчальні програми, спрямовані на навчання представників національних меншин виключно в англомовних класах;

– білінгвальні навчальні програми (dual-language program), основною метою яких є вільне оволодіння двома мовами (наприклад, одночасне навчання англомовних учнів іспанської та іспаномовних учнів англійської мов) [2].

Саме через наявність різних видів навчальних програм білінгвальної освіти виникає дискусія щодо їх ефективності чи неефективності. Однак, як свідчить досвід Канади, білінгвальні навчальні програми пропонуються, як правило, на етапі адаптації неангломовних осіб, що прибули на місце постійного проживання до Канади, а їхня мета – забезпечення учнів можливістю навчатися рідною мовою та їх підготовка до можливого подальшого вивчення англійської в англомовних класах [2].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність спільного та відмінного в організації навчального процесу в білінгвальних школах [5, с. 39]. Це передусім заохочення до вивчення рідної мови, що сприяє когнітивному розвитку та є основою для вивчення другої мови; батьківська і громадська підтримка; здатність учителів розуміти, говорити та використовувати на високому рівні мову навчання незалежно від того, чи ця мова для них є першою чи другою; висока кваліфікація вчителів, наявність знань про культуру та предмет, неперервний професійний розвиток педагогів; адекватне фінансування як традиційних навчальних програм, так і білінгвальних; оцінювання капіталовкладень в освітню систему з урахуванням збільшення можливостей вищого заробітку в майбутньому для індивідів, що володіють кількома мовами [9].

Однак існують також і відмінності, оскільки успішність учнів залежить від того, наскільки дитина володіє когнітивною навчальною мовою, що відрізняється від мови, яку використовують вдома. Найбільш ефективний розвиток навичок володіння когнітивною навчальною мовою учнів вікової категорії 4–7 років забезпечується в умовах формального навчання. Як свідчить досвід загальноосвітніх шкіл Канади, учні краще розвивають навички письма знайомою їм мовою, а також краще розвивають когнітивні навички та опановують навчальний матеріал під час навчання знайомою мовою. Розвинені когнітивні навчальні мовні навички та вивчений матеріал легко переходять з однієї мови в іншу, а найкращим свідченням розвитку когнітивної навчальної другої мови є рівень розвитку знань когнітивної навчальної першої мови. Діти освоюють другу мову різними способами, залежно від культури та індивідуальних здібностей. Якщо основним завданням є сприяння учневі у досягненні найвищого можливого рівня знання навчального матеріалу та другої мови, то найефективнішим є використання для цього знайомої мови [9].

Захисники білінгвальної освіти висувають на її захист низку аргументів. Головні прибічники білінгвальної освіти – серед них науковці К. Хакута

(Стенфордський університет), К. Бейкер (Вельський університет), С. Крашен (Університет Південної Каліфорнії), та Дж. Каммінс (Університет Торонто) – наголошують на ефективності використання учнями рідної мови як засобу вивчення другої. Вони стверджують, що допоки учні вивчають англійську, вони можуть використовувати рідну мову, яка допоможе їм не відставати у навчанні від своїх однолітків. Також ці науковці переконані, що перша мова є засобом навчання, а знання, освоєні однією мовою, переносяться в іншу [2].

Існує два види білінгвальних навчальних програм: дво- та односторонні білінгвальні програми (one way and two-way bilingual education). Двостороння білінгвальна навчальна програма передбачає навчання англійською та другою мовами. У половини учнів рідною мовою є англійська, а в іншої половини – інша мова. Усі дисципліни навчальної програми викладаються обома мовами, однак, лише окремі теми. Одностороння білінгвальна навчальна програма спрямована на білінгвальне навчання лише однієї групи.

Найбільш ефективними білінгвальними навчальними програмами (bilingual education programs) є двосторонні програми (two-way bilingual programs), спрямовані на освоєння навчальних дисциплін двома мовами незалежно від того, яка мова є рідною для учня. Спочатку учні отримують 90 % інформації рідною мовою, і лише 10 % англійською. Однак кількість інформації англійською з кожним роком зростає. Результати проведеного дослідження свідчать, що двосторонні білінгвальні програми є «єдиним видом програм, що повністю закривають прогалину успішності між носіями англійської мови та учнями, що вивчають англійську як другу мову».

Прихильники білінгвального навчання під час адаптаційного періоду стверджують, що забезпечення якості навчального процесу вимагає довгого перехідного періоду, впродовж якого учні вивчають предмети рідною мовою чи тією, якою розмовляють у повсякденному житті, а вже потім переходять у загальні англомовні класи. К. Бейкер, який провів дослідження ефективності білінгвального навчання, виокремлює перехідні білінгвальні навчальні програми до «переваг білінгвальної освіти» [2].

Критики білінгвального навчання обстоюють думку, що найкращий метод навчити англійської неангломовних учнів – занурити їх в англомовне навчальне середовище. Вони часто посилаються на підхід тотальної французької імерсії (total French immersion), що був затверджений у м. Монреаль (Канада), щодо навчання французької мови англомовних учнів середніх класів. Відповідно до цієї програми носії англійської мови розпочинають навчання у школі виключно французькою мовою. Натомість англійська мова вводиться поступово. До закінчення початкової школи більшість учнів вільно володіють французькою мовою, демонструють хороші знання англійської мови та інших навчальних дисциплін. Такий підхід отримав широку популярність, був розповсюджений на території Канади та став прикладом для інших країн [2].

Висновки результатів дослідження. Отже, як свідчить проведене дослідження, білінгвізм та організація білінгвального навчання є предметами наукових розвідок і вивчаються педагогами, психологами, культурологами, соціологами тощо. Білінгвальне навчання має свою специфіку, а відтак викликає широку дискусію серед науковців, що висловлюють різні погляди щодо застосування білінгвальних навчальних програм у загальноосвітніх школах.

Перспективи подальших розвідок. До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення організації навчання у білінгвальній школі, підготовка вчителів для роботи у білінгвальних школах тощо.

Література

1. Appel R. Language Contact and Bilingualism / R. Appel, P. Muysken. – Amsterdam University Press, 2006. – P. 59–67.

2. Bilingual Education – eNotes [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.enotes.com/bilingual-education-article/>.

3. Christian C. C. Social and Psychological Implications of Bilingual Literacy / C. C. Christian, Themes; Jr. A. Simoes [ed.] // The Bilingual Child : Research and Analysis of Existing Educational. – New York : Academic Press, 1976. – P. 17–40.

4. Cummins J. Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups / J. Cummins // Canadian Modern Language Review. – 1978. – № 34. – P. 395–416.

5. Dutcher N. The Use of First and Second Languages in Education : A Review of Educational Experience / N. Dutcher, G. R. Tucker. – Washington, DC : World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III, 1994. – 51 p.

6. Guthrie G. P. A School Divided: An Ethnography of Bilingual Education in a Chinese Community / G. P. Guthrie. – Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1985. – P. 4.

7. Lewis P. Ethnologue: Languages of the World [16th ed.]. – Summer Institute of Linguistics : International Academic Bookstore, 2009. – 1248 p.

8. Toukomaa P. The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age / P. Toukomaa, T. Skutmabb-Kangas. – Research Report № 26. – University of Tampere : Department of Sociology and social psychology, 1977. – 79 p.

9. Tucker G. R. A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education [Electronic resource] / G. R. Tucker // ERIC Digest. – Mode of access: <http://freedownloadb. com/pdf/ba-global-perspective-on-bilingualism-and-bilingual-education-b-21365492.html>.

УДК: 371.132

ТЕТЯНА КУЧАЙ
м. Черкаси, Україна

ТРАДИЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

TRADITIONS OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENT IN CANADA

Описано канадську систему шкільної освіти, етапи становлення педагогічної освіти Канади. З'ясовано, що Канада володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів. Визначено, що теорія і практика освіти Канади ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти. Встановлено, що високий рівень освіченості мешканців країни засвідчує репутацію країни, де цінують і заохочують інтелектуальне зростання людини.

Ключові слова: шкільна освіта, вчитель, канадська система освіти.

Описана канадская система школьного образования, этапы становления педагогического образования Канады. Установлено, что Канада владеет весомыми педагогическими достижениями и развитой системой профессиональной подготовки учителей. Определено, что теория и практика образования Канады основываются на давних многонациональных и исторических традициях и зависят от государственной политики в отрасли образования. Установлено, что высокий уровень образованности жителей Канады удостоверяет репутацию страны, где ценят и поощряют интеллектуальный рост человека.

Ключевые слова: школьное образование, учитель, канадская система образования.

The Canadian system of secondary education, stages of pedagogical education establishment in Canada have been described. It has been determined that Canada has accumulated considerable pedagogical achievements and has a developed system of teachers' professional training. It has been defined that theory and practice of education in Canada are based on old multinational and historical traditions and depend on public policy in the sphere of education. It has been substantiated that high level of scholarship among Canadians certifies the reputation of the country, where the intellectual development of a person is appreciated and encouraged.

Key words: secondary education, teacher, Canadian system of education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Канада як багатонаціональна країна акумулює в собі досвід різних націй щодо організації навчального процесу,

змісту і методів навчання, який привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Канада володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів – багаторівневою системою надання педагогічної освіти. Крім того, канадська науково-педагогічна школа уважно слідкує за світовими освітніми реформами, оцінює їх результативність та можливості запровадження у власну багаторівневу педагогічну освіту задля підвищення конкурентоспроможності національних педагогічних кадрів [1].

Освіта в Канаді виконує два головні завдання: дати людям можливість розвинути свої здібності й забезпечити громадянам знання та вміння, які можуть послужити інтересам суспільства. Канадська система освіти ґрунтується на збалансованому підході до досягнення цієї мети: охопити всі аспекти освіти і разом з тим бути доступною всім та відображати переконливість мешканців країни в необхідності отримання якісної освіти. Освітня система в Канаді охоплює десять провінцій і дві територіальні системи, які включають державні, приватні й католицькі школи. Для забезпечення навчального процесу усі державні середні школи фінансуються з бюджету.

Слід відмітити, що зараз Канада посідає перше місце у світі за рівнем витрат на освіту в розрахунку на душу населення. Високий рівень освіченості мешканців країни засвідчує репутацію країни, де цінують і заохочують інтелектуальне зростання людини [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах сучасної модернізації національної системи педагогічної освіти в Україні активізувалися пошуки вітчизняних дослідників у галузі зарубіжної теорії і практики професійної підготовки вчителів. Загальні проблеми навчання і виховання, реформування освіти, нові аспекти сучасної політики, проблеми дидактики вищої школи провідних країн Заходу, основні тенденції розвитку університетської і професійної освіти, підготовка педагогічних кадрів у зарубіжних країнах знайшли своє відображення у працях вітчизняних і російських дослідників (О. Глузман, Ю. Кіщенко, Т. Кошманової, З. Малькової та ін.). Наприкінці ХХ – початку ХХІ століть з'явилися перші дослідження з проблеми професійної педагогічної підготовки на матеріалах декількох країн (М. Лещенко, Л. Пуховської, Р. Романа, С. Синенко, І. Фольварочного).

Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить, на наш погляд, теоретичний і практичний аналіз проблеми підготовки педагогів у Канаді. Канада як багатонаціональна країна акумулює в собі досвід різних націй щодо організації навчального процесу, змісту і методів навчання, який привертав увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Загальні проблеми канадської педагогіки досліджували Л. Булай (система народної освіти Канади), В. Хорошилова (загальноосвітні школи Канади), М. Лещенко (естетичне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи Канади) та ін. Вищу освіту Канади, зокрема педагогічну, досліджували М. Красовицький, І. Руснак, М. Смирнова, а також канадські педагоги Дж. Келлі, Дж. Лаєнз, М. Фуллан та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення особливостей становлення шкільної освіти Канади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз вітчизняної і зарубіжної педагогічної літератури дозволив констатувати, що педагогічна освіта Канади пройшла чотири етапи становлення.

1. Етап непрофесійної підготовки вчителів і непрофесійного викладання (XVII ст. – початок XIX ст.) – до вчителів не ставилося жодних професійних вимог.

2. Початок професійної підготовки вчителів (XIX століття) – завдяки реформам Егертона Раєрсона, зусиллями якого 1847 року була відкрита перша нормальна школа для вчителів початкових класів, що сприяло підвищенню рівня підготовки вчительських кадрів. На цьому етапі увага здебільшого приділялася змісту навчання. Випускники університетів мали можливість викладати у школі середнього ступеня для дітей із заможних родин.

3. Становлення педагогічної освіти (перша й друга половина XX ст.) – цей період був важливим для розвитку й становлення педагогічної освіти Канади. Якщо до середини XX ст. професійна підготовка вчителів була недостатньою, а соціальні умови праці незадовільними, то вже в середині XX ст. в системі підготовки вчителів відбулися зміни, пов'язані з перенесенням процесу підготовки вчителів із нормальних шкіл до університетів.

4. Сучасний етап (кінець XX ст. – початок XXI ст.) – в ході освітніх реформ останніх років професія вчителя стала більш престижною та шанованою, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на освітні факультети та вимоги до одержання вчительського сертифіката [3].

Показовим прикладом є становлення освітньої системи Канади, «історія освіти якої бере початок з процесу відокремлення провінцій від американських колоній і визнання королівської влади Британії, де монополістом у галузі освіти на той час була англіканська церква. У результаті запозичені теорія та практика британської освіти були модифіковані крізь призму американської демократії і виявились у рівності права на освіту всіх громадян, а не тільки аристократії». Прийнятність демократичних основ у поєднанні з монархічним характером державного правління створило новий якісний ціннісно-функціональний освітній продукт, що у період цивілізаційних змін став гнучким до вимог часу.

Зміна усталених суспільних інституцій привела у середині XX століття до безпрецедентного розширення та реорганізації канадської шкільної освіти. Зважаючи на федеративний устрій державного управління, можемо відзначити рівні функціонування окремих структурних підрозділів. Зокрема, на національному рівні було створено Раду міністрів освіти, головною метою якої стало забезпечення процесу обміну поглядів на освітню політику серед провінційних рад та узагальнення статистичної інформації.

XX ст. стало приводом для глибокого дослідження змісту та якості освіти у світі в цілому, зокрема, в Канаді. Зміна соціальних вимог та правил поведінки

ведення бізнесу спричинив поштовх до роздрібненості та стандартизації професій у чітко стратифікованому соціальному просторі. Вихід на міжнародну арену кожної з держав постійно супроводжувався передовими технологіями у виробництві, оптимізацією затраченого часу на створення нового продукту та підвищення коефіцієнта продуктивності компаній. Ця вимога привела до докорінного переосмислення суті освітнього процесу та виокремила якісну меншість, здатну генерувати нові творчі ідеї. Тому саме виявлення та підтримка талановитих дітей у канадському суспільному просторі зосереджено на соціально-ціннісному аспекті. Підтвердженням цього є актуалізація індивідуалізованих каналів передачі інформації від вчителя до учня в еволюційній парадигмі становлення канадської шкільної освіти.

Канадська система шкільної освіти в еволюційному розвитку спирається на дитячу самоактуалізацію та самоствердження у соціальному просторі, а морально-етичні традиції освітнього процесу основною метою проголошують виховання відповідального громадянина [4].

Освіта Канади кінця XX ст. характеризується численними змінами, процесом реформування та реструктуризації професійної педагогічної освіти. Здійснюється пошук з проблем підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Канада володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти Канади ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти.

Останні декади XX ст. були присвячені реформуванню освіти Канади, метою якого стала реструктуризація та реорганізація органів управління освіти, збільшення її фінансування, оновлення навчальних матеріалів та визначення основних критеріїв оцінювання академічної діяльності учня та фахової практики педагога.

Виявлено, що в сучасних умовах до обов'язків вчителя загальноосвітньої школи Канади, поряд з викладанням, входить участь у процесах планування та здійснення управління розвитком педагогічної професії і школи, їх реформування та вдосконалення. Вчителі-практики є ініціаторами розробки спільних міжпровінційних програм вдосконалення школи, оновлення академічних програм, здійснення контролю за якістю знань учнів, а відповідно, і власною діяльністю.

Найважливішими характеристиками сучасного вчителя загальноосвітньої школи Канади є вміння організовувати, планувати та управляти діяльністю в навчальному середовищі; вміння налагоджувати конструктивне спілкування з учнями, батьками, колегами та громадськістю; толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу; усвідомлення покладеного на вчителя завдання – розвиток самостійності мислення учня; активна участь у процесі реформування освіти в цілому та професійної педагогічної освіти, зокрема; усвідомлення приналежності до професійної спільноти педагогів Канади та необхідності

неперервного навчання. Отже, сучасний вчитель Канади – це фахівець, який втілює в життя концепцію неперервної освіти і забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій, що розвиваються відповідно до вимог сучасного суспільства. Неперервна освіта вчителя в Канаді здійснюється за допомогою систематичної участі вчителів у методичних семінарах, конференціях, проектах з розвитку навчальних програм і планів, дискусіях за посередництвом професійних спілок вчителів провінцій, федерації вчителів Канади та урядових структур.

Законодавчі процеси в галузі освіти Канади спрямовані на узгодження процедури виокремлення педагогічної професії з процедурами інших професій, що включає окреслення вимог стосовно отримання сертифіката вчителя, а також визначення компетентнісних критеріїв педагогічної професії.

Виявлено, що в Канадській системі педагогічної освіти впродовж останнього десятиліття відбувалися реформи, які спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах. Діяльність шести факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх вчителів, характеризується інтеграцією наукової роботи та викладання. Всі члени університетської спільноти: і науковці-викладачі, і студенти є своєрідними учнями, які розширюють свої знання за допомогою досліджень та відкриттів, і, водночас, вчителями, оскільки передають свої знання іншим [5].

Висновки результатів дослідження. Отже, канадська система шкільної освіти відображає давню традицію організації суспільного буття за принципами індивідуалізованого світосприйняття. Приділення особливої уваги розвитку дитини, а особливо її морально-ціннісним мотивам до дій, здійснюється завдяки персоніфікованого навчання та надання навичок самоактуалізації у суспільному просторі. Перелік основоположних ознак обдарованості є виявом зацікавленості канадської освітньої політики у розвитку особи як цінності громадянського суспільства. Не лише навчання та вивчення дитиною базових шкільних предметів, що дають загальні уявлення про світобудову, але й можливість проявити індивідуалізовані особливі здібності проголошується основоположним в освітній діяльності Канади. Тому цілеспрямоване формування характеру учня у канадській школі забезпечується засвоєнням ним інтенцій самореалізації, самовідчуття та самоствердження в соціальному просторі.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на незаперечні переваги канадської системи шкільної освіти, яка передбачає реалізацію принципів індивідуалізованого світосприйняття та навчання, вважаємо за доцільне й надалі вивчати зміст та особливості такої освіти задля можливого впровадження прогресивних ідей канадського досвіду в освітній простір України.

Література

1. Павлюк В. І. Вплив освітніх реформ у системі канадської багаторівневої педагогічної освіти на підготовку майбутніх учителів [Електронний ресурс] / В. І. Павлюк. – Режим доступу: <http://alma-mater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN16/11pvipmu.pdf>.

2. Видишко Н. В. Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади [Електронний ресурс] / Н. В. Видишко. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N125/N125p059-062.pdf>.

3. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : автореф. дис… канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 20 с.

4. Хілько Ю. Феномен обдарованості в соціально-ціннісній еволюції шкільної освіти Канади (XX–XXI ст.) [Електронний ресурс] / Ю. Хілько. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/26.pdf>.

5. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис… канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мукан. – К., 2005. – 20 с.

УДК: 261.5(430)

ОКСАНА РЕВІНКЕЛЬ
м. Острог, Україна

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВВЕДЕННЯ РЕЛІГІЙНОГО КОМПОНЕНТА В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ НІМЕЧЧИНИ У 1989–1991 РР.

SOCIAL AND POLITICAL PRECONDITIONS OF INTRODUCING A RELIGIOUS COMPONENT AT SECONDARY SCHOOLS OF GENERAL EDUCATION IN EASTERN GERMANY IN 1989–1991

Проаналізовано суспільно-політичні передумови введення релігійного компонента в середніх закладах загальної освіти Східної Німеччини в 1989–1991 рр. Окреслено труднощі у процесі повернення релігійної освіти в загальноосвітні навчальні заклади нових федеральних земель ФРН. Проведено аналіз концепцій провідних науковців та педагогів про реформу існуючої системи освіти за умови оновлення змісту світоглядних шкільних дисциплін. На основі протоколів, рішень круглих столів перших експертних груп щодо введення релігійної освіти та обговорень у релігійних громадах з'ясовано специфіку підходу східних земель Німеччини до окресленого питання.

Ключові слова: релігійний компонент, урок релігії, релігійна освіта, євангельська релігія, католицька релігія, нові землі ФРН.

Рассмотрены общественно-политические предпосылки введения религиозного компонента в средних учреждениях общего образования Восточной Германии в 1989–1991 гг. Определены трудности процесса возобновления религиозного образования в общеобразовательных учебных заведениях новых федеральных земель ФРГ. Проанализированы концепции ведущих ученых и педагогов о реформе существующей системы образования, в частности, в вопросе обновления содержания мировоззренческого компонента. На основе протоколов, решений круглых столов первых экспертных групп по введению религиозного образования и обсуждений в религиозных общинах выяснена специфика подхода к вопросу восточных земель Германии.

Ключевые слова: религиозный компонент, урок религии, религиозное образование, евангельская религия, католическая религия, новые земли ФРГ.

Social and political preconditions of introducing the religious component in the secondary schools of general education in Eastern Germany in 1989–1991 have been examined. Difficulties and challenges of the «new start» of religious education in secondary schools in new federal states of Germany have been determined. The

concepts of leading scientists and educators concerning the reform of the existing system of education, in particular, the content of the outlook-forming school subject, have been analyzed. On the basis of reports and decisions of the roundtables of the first expert groups concerning the introduction of religious education and discussion in religious communities the specific approach of the eastern states of Germany to the highlighted issue has been represented.

Key words: religious component, the lesson of religion, religious education, evangelical religion, the Catholic religion, the new federal states of Germany.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нове педагогічне мислення постійно перебуває у пошуку позитивних елементів та можливості їх розумного запровадження у вітчизняній освіті. Звертаючись до досвіду реформування шкільної системи колишньої НДР, ми прагнемо виявити найбільш цінні ідеї викладання шкільної дисципліни «релігія» в державних загальноосвітніх закладах. У розвідці здійснюється спроба аналізу особливостей процесу становлення та розвитку релігійної освіти на теренах колишньої НДР. Аналіз цих особливостей дозволяє простежити шляхи гуманізації загальної освіти після возз'єднання Німеччини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій вказує на те, що у вітчизняній педагогічній науці неодноразово висвітлювався стан, розвиток і досвід освітніх систем НДР і ФРН, що знайшло своє відображення у дослідженнях М. Є. Воробйова, Ю. І. Коваленко, Л. І. Писаревої, О. І. Піскунова, М. А. Овсянникової, Т. Ф. Яркіної та інших. Тема НДР після об'єднання Німеччини розглядається у монографії А. Мартинова «Об'єднана Німеччина: від Бонської до Берлінської республіки», де вчений розглядає актуальні питання соціально-економічного, внутрішньополітичного розвитку та еволюції зовнішньої політики ФРН, особливо в контексті європейської інтеграції і сучасних процесів глобалізації [2]. У монографії львівського дослідника професора Л. Зашкільняка «Сучасна світова історіографія» аналізується доробок німецьких істориків у вивченні передумов і наслідків об'єднавчих процесів, а також узагальнюється проблема формування інтелектуальної еліти НДР [1]. Проте український досвід вивчення проблем та шляхів розвитку релігійної освіти в Східних землях ФРН (колишня НДР) не можна вважати повною мірою задовільним, оскільки питання є досить новим: релігійна освіта на теренах пост НДР здійснюється тільки упродовж двох десятиріч.

Формулювання мети статті. Аналіз вітчизняної літератури свідчить про відсутність комплексного, системного дослідження, що дозволяє скласти цілісне уявлення про процес становлення та розвитку релігійної освіти в нових землях ФРН. У статті ставимо за мету здійснити таке дослідження, зокрема щодо суспільно-політичних передумов введення релігійної освіти в середні заклади освіти ФРН у 1989–1991 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найважливішою передумовою і каталізатором до форсованого об'єднання ФРН і НДР наприкінці 80-х рр. XX ст. стала суспільно-політична й економічна криза в Східній Німеччині та нездатність

партійно-державного апарату НДР своєчасно провести назрілі реформи. Суперечлива позиція Радянського Союзу і особисто М. С. Горбачова, консерватизм керівництва НДР, а також наступальна політика канцлера ФРН Г. Коля з питання об'єднання привели до того, що переважна частина населення Східної Німеччини до кінця 1989 р. прийшла до ідеї не стільки оновлення всіх сторін життя в рамках соціалістичного вибору, скільки до вирішення нагромаджених проблем шляхом об'єднання під егідою ФРН [7, с. 39].

Процес об'єднання східних і західних земель ФРН сприяв прискореному реформуванню системи освіти НДР, де відбувався не просто перехід на західнонімецькі стандарти, а переважно реконструювалася інфраструктура навчальних закладів, оскільки відтепер суттєво змінилася мета й зміст освіти, що призвело до перегляду ціннісних орієнтацій у навчанні і вихованні.

Зауважимо, що в соціалістичній НДР та капіталістичній ФРН склалися різні системи освіти. НДР мала одноманітну загальнонаціональну систему, яка фінансувалася державою. Розумілося, що вона повинна бути доступна всім громадянам, незалежно від соціального походження, професії й економічного положення. Навчально-виховна робота школи, що ґрунтувалася на марксистсько-ленінському вченні про комуністичне виховання підростаючого покоління, ставила перед собою мету формування всебічно освіченого, політично свідомого й активного громадянина – будівника соціалізму і комунізму. Приватних шкіл у НДР не було.

У системі освіти Західної Німеччини чітко простежувалася тенденція розвитку змісту предметів гуманітарного циклу, які завжди розглядалися як найважливіша складова загальноосвітньої підготовки школярів, що відображено у навчальних планах, де за кількістю годин гуманітарні дисципліни займають пріоритетне становище, відповідно до якого навчання поєднувалося з моральним вихованням особистості, її самоорганізацією в навчальному процесі та взаємодією з суспільством [14, с. 46]. Середні навчальні заклади поділялися на такі типи: головна школа, реальна школа, гімназія, загальна школа.

Зрозуміло, що після возз'єднання Німеччини виникла потреба у вирівнюванні цих освітніх систем. Реформа освіти торкнулася насамперед колишньої НДР, система якої була створена за радянським зразком. Для середньої ланки були притаманні ідеологічний тиск, бюрократизм і управління зверху, велика кількість планових показників, надмірна ідеологізація, перенасиченість допоміжним персоналом і обслуговуючими структурами. Будуючи розвинутий соціалізм з плановим господарством, НДР перетворилась на країну, що уособлювала партократію та придушення вільнодумства, освітня система якої відрізнялася від ФРН не просто структурою, терміном навчання і навчальними дисциплінами, але й самою системою норм, цінностей і традицій. Недостатньо уваги приділялося самостійності, індивідуальності та особистості учнів. Окрім цього, у школах Східної Німеччини соціалістична ідеологія вилилася не просто у принципи світської держави, а в повний атеїзм: загальна освіта здійснювалася без уроку релігії протягом сорока п'яти років [4, с. 27]. У 1965 р. Єдина Соціалістична партія

НДР прийняла «Закон про єдину соціалістичну систему освіти», який повністю відповідав вимогам теорії марксизму-ленінізму і передбачав створення наступності всіх ланок виховання від дитячого садка до університету, що встановило повний контроль за їх діяльністю з боку держави. Зміст навчання і виховання та вся організація шкільної справи узгоджувалася з потребами «планового» господарства [15, с. 47]. Перейняття соціалістичної моделі вплинуло на шкільну політику НДР, що проявилося в абсолютизації успішності, витісненні демократії та розвитку самостійних, справедливих, вільних і прогресивних думок і вчинків. У вихованні основна увага приділялася політико-ідеологічному та політехнічному напрямам, «гіпертрофувалися навчання та навчальний план, одностороння ідеологізація системи норм і цінностей підмінила реальний аналіз виховної та життєвої практики шкільництва [16, с. 225].

IX Педагогічний конгрес НДР, що проходив у червні 1989 року, визначив зміст і характер загальної освіти, яка «відкриває всю скарбницю людської культури, компас якої спрямований на марксизм-ленінізм, тобто «науковий світогляд», що пояснює сенс життя в наш час» [9, с. 21]. А релігія, як і будь-який інший світоглядний плюралізм, не повинна мати місця в освіті. Прослідковується тенденція східнонімецької загальноосвітньої школи, що здійснювала атеїстичне виховання трьома шляхами [8, с. 74]:

1. Антирелігійне виховання: релігія як помилковий, ненауковий та давно віджилий світогляд брутально придушувалася.

2. Непряме антирелігійне виховання: релігія як історичний і соціальний феномен планомірно і систематично витіснялася науковим світоглядом.

3. Нетеїстичне виховання: кінець 1980-х рр. ознаменувався різкою критикою релігії як ідеології, яку намагалися підмінити суспільно-гуманістичною позицією.

Але школа Східної Німеччини все частіше ставала предметом різкої критики серед науковців і прогресивних діячів, які називали її «бюрократичною командною системою», «всеохоплюючою регламентацією», «школою духу», «православним гербартіанізмом», «втратою реальності» [15, с. 49]. Починаючи з 1989 року, окремі вчені з марксистськими переконаннями вже висловлюють думку про те, що тільки вивчення і зіставлення різних світоглядів може вибудувати особисте ставлення та життєву позицію учнів. Сувору ж заборону вивчення релігії вони вважали недоліком атеїстичного виховання, яке стоїть на заваді «розвитку важливого потенціалу» [3, с. 315]. Ще до конгресу освітян президент Академії педагогічних наук НДР Герхарт Нойнер (Gerhart Neuner) у проекті «Загальна соціалістична освіта» запропонував «розширення суб'єктивного фактора», який приведе до «педагогічного вдосконалення змісту освіти», не вдаючись до поглибленої освітньої реформи. На його думку, модернізація освіти мала знайти своє відображення в нових навчальних програмах з історії, які охоплюють також «основи знань з історії релігій», оскільки для формування освіченої особистості знання в галузі культури, історії релігії, античної міфології та Біблії не мають

еквівалента» [11, с. 96]. Проте ця пропозиція не знайшла втілення, а навпаки, була названа «перебільшенням ролі індивідуалізації» [9, с. 24].

Ханс-Йоахім Хаустен (Hausten Joachim) піддав жорсткій критиці освітницьку політику НРД і закликав «відтворити правдиву картину деформованої освіти Східної Німеччини», яка ізолювала свій розвиток від усякого міжнародного впливу [8, с. 3].

Поза увагою освітніх діячів та громадськості залишилася пропозиція марксистського педагога Вольфганга Фолша (Wolfgang Fölsch), яку він опублікував в журналі «Соціологія: теорія і практика» в червні 1990 року. У своїх «Роздумах про роль релігії і християнства в наш час» вчений поставив питання введення релігії як навчальної дисципліни у школі, «де важливість релігії і церкви буде пояснюватися через літературу, музику, історію, філософію і науку» [6, с. 15]. Релігія в жодному разі не повинна призводити до ворожнечі з наукою, але навпаки, «повинна розкривати свій великий гуманістичний потенціал», – зауважував педагог.

У кінцевому підсумку Академія педагогічних наук НДР не змогла втілити намічену концепцію до перехідного періоду. Міністр освіти Маргот Хонеккер прокоментувала цю позицію категорично та однозначно: «Ми не бачимо необхідності для реформ» [9, с. 23].

Проте одразу після падіння Берлінського муру почалися дискусії про «релігію» у школі, причому у кількох напрямах: чи стане релігія дисципліною за вибором учнів, чи буде обов'язковою дисципліною навчального компонента; яким буде викладання релігії: за конфесійним принципом, чи екуменічним; як альтернативні пропонувалися такі дисципліни, як загальна етика та релігієзнавство.

У березневих «Тезах про реформу освіти» 1990 року Міністерства освіти під керівництвом нового міністра Ханса Емонса (Hans-Heinz Emons) освіта НДР відкрито відмовилася від концепції соціалізму. Хоча марксизм-ленінізм залишався єдиним фундаментом об'єктивності і науковості загальної освіти, дозволявся «ідеологічний плюралізм» для забезпечення «всебічного розвитку особистості» [13]. Іншу точку зору на це ж питання сформулювала партія ХДС у своїй передвиборній програмі у березні 1990 року: «Учні повинні здобувати знання про світові релігії і філософії в рамках навчального циклу «людина-суспільствознавство»[12, с. 20]. До речі, це була єдина партія, яка взагалі розглядала проблему релігійної освіти в країні. Так спільними зусиллями ХДС та Міністерства освіти було прийняте тимчасове рішення про введення навчальної дисципліни «суспільствознавство» (Gesellschaftskunde), де вибірково розглядалися такі теми як «Церкви і релігійні громади», «Місцеві церкви» та «Молодь і світові релігії», починаючи з другого півріччя 1989/90 навчального року [10, с. 22].

Складність, неоднозначність та суперечливість проблеми відобразилась в 1990–1991 роках на рівні громадської думки, а також серед учителів, вчених-педагогів, політиків та законодавців обох Німеччин. Таке широке коло зацікавлених сторін, а також глибокий аналіз актуальних подій на терені формування нової навчальної дисципліни дали змогу розробити низку матеріалів, представлених у

рішеннях круглих столів, що проходили в Ерфурті 18 квітня 1990 року. У протоколі сказано: «У наших школах немає необхідності в релігійній освіті. На порядку денному має стояти питання про введення «релігієзнавства» як навчальної дисципліни» [12, с. 40].

Ще один Центральний Круглий стіл, що проходив 3 травня 1990 року в Берліні, після голосування виніс рішення у своєму меморандумі про можливість викладання релігії тільки в приватних закладах освіти. У самій Угоді обох Німеччин про возз'єднання (Einigungsvertrag) питання про урок релігії в загальноосвітніх закладах не було врегульовано. Але за Наказом новоствореного Міністерства освіти і науки об'єднаної Німеччини було організовано дві проектні групи, які займалися розробкою навчальних тем в нових федеральних землях. Перша проектна група, що займалася упорядкуванням робочих програм з історії в 5-10 класах на 1990/91 навчальний рік, запропонувала нові додаткові теми за вибором, де розглядалась Біблійна тематика. Друга група, незважаючи на рекомендований варіант релігійної освіти у всіх нових федеральних землях, розробила програму альтернативної шкільної дисципліни «Життєві норми – етика» із циклом тем «Світогляд і релігієзнавство» з обмовкою, що релігієзнавчі теми будуть інтегровані в існуючий навчальний компонент [12, с. 24–40].

Міркування як політиків, так і науковців колишньої НДР стосовно введення релігійної складової у навчально-виховний процес виглядали стримано й критично: «…Запровадження викладання релігійних дисциплін у загальноосвітніх школах не повною мірою узгоджується із положеннями та нормами чинного законодавства НДР в частині дотримання принципів стосовно відокремлення школи від церкви, світськості освіти та її незалежності від релігійних організацій», – зазначав Х. Доберт (H. Dobert) у розробці нової освітньої концепції [5, с. 265]. Запровадження релігійної освіти повинно було відбуватися поступово та супроводжуватися ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм, оскільки зміст навчальних програм та методи навчання були постійним предметом дискусій навіть у досвідченій ФРН. У суспільстві ще не забувся 40-річний конфлікт між церквою і школою: громадськість усіх Східних земель висловлювала побоювання щодо перебільшення повноважень, які були надані церквам. З цієї причини запровадження релігійної освіти здійснювалося обачно як з боку новостворених земель, так і церков, що відображено в формулюванні рішень: Тюрінгія вживає «обережність і такт», Берлін-Бранденбург – «різні підходи», Саксонія–Анхальт – «гнучкість», Саксонія – «залежно від ступеня секуляризації регіону», Мекленбург–Передня Померанія – «недопуск до викладання нехристиянських вчителів» [14, с. 25].

Будучи компетентними у питаннях релігії, співробітники церков виступили ініціаторами-вчителями у державних школах. Пропагуючи традиційно-релігійний світогляд, обидві церкви розглядають визнання Бога та віру в Нього як першу і головну передумову входження сучасної людини в цілісну систему цінностей, яку суспільство кладе в основу виховання [15, с. 24].

Висновки результатів дослідження. На початок 1991/92 навчального року усі східні землі ФРН розпрощалися із старим законом про освіту і прийняли нові, в яких без змін перейняли статтю 7.3 Основного закону. Тільки Бранденбург пішов окремим шляхом, обравши обов'язкову навчальну дисципліну «Життєві норми – етика-релігієзнавство». Таким чином в загальноосвітніх державних закладах чотирьох нових земель Німеччини набула чинності релігійна освіта. В середньому близько 20 % школярів в нових землях почали вивчати релігію, з них 30 % взагалі не належали до церкви. Релігійне навчання мало на меті систематичну та структуровану передачу основ знань з власного віровчення та інших релігій, формування вміння вести міжрелігійний діалог і здатності до самостійних релігійних суджень. У перших навчальних планах підкреслювалася значущість навчальної дисципліни у формуванні високої моральної культури особистості, та стійких установок на толерантність, ввічливість, повагу та чуйність до інших, милосердя, дотримання етикетних норм у повсякденному житті.

Перспективи подальших розвідок. У ракурсі здійснюваного дослідження вважаємо за доцільне й надалі вивчати особливості релігійної освіти Східної Німеччини як систематичної та структурованої системи передачі знань для формування високої моральної культури особистості задля упровадження прогресивних ідей Німеччини в освітній простір України.

Література

1. Зашкільняк Л. Сучасна світова історіографія : посіб. для студ. іст. спец. університетів / Л. Зашкільняк. – Л. : ПАІС, 2007. – 312 с.

2. Мартинов А. Об'єднана Німеччина: від «Бонської» до «Берлінської» республіки (1990–2005 рр.) / А. Мартинов. – К., 2006. – 447 с.

3. Analyse der Schulbücher für Heimatkunde, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Deutsch (Literatur) an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der DDR nach dem Stand Schuljahr 1986/87 // Schneider Ilona Katharina Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. – Opladen, 1995. – S. 310–330.

4. Briefe an unsere Redaktion. Religionskunde in der Schule // Reiher Dieter «Religion in der Schule». Entwicklungen – Auseinandersetzungen – Regelungen in den ostdeutschen Ländern von 1989 bis 1991. – Dokumentation Nr.6/92. – Frankfurt am Main, 1992. – S. 27.

5. Dobert H. Interkulturelle Erziehung eine Konzeption fur die DDR? / H. Dobert // Vergleichende Padagogik. – 1990. – № 3. – S. 260–269.

6. Foelsch W. Gedanken über die Religion und das Christentum in unserer Zeit / W. Foelsch // Sozialkunde. Beiträge aus Theorie und Praxis I. Schriftenreihen des Instituts für Fachschulwesen. – Chemnitz, 1990. – S. 15.

7. Günther K.-H. Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971 / K.-H. Günther, G. Uhlig. – Berlin, 1974. – S. 39.

8. Hausten H.-J. Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Beitrag zur Aufarbeitung der DDR-Pädagogik / H.-J. Hausten. – Frankfurt am Main, 1993. – S. 73–74.

9. Honecker M. Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte / M. Honecker // IX. Pädagogischer Kongress der DDR 13. bis 15. Juni 1989. – Berlin, 1989. – S. 21–23.

10. Koehler G. Anders sollte es werden. Bildungspolitische Visionen und Realitäten der Runden Tische / G. Koehler // Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 72. – Köln, Weimar, Wien, 1989. – S. 22.

11. Neuner G. DDR-Pädagogik in der Wendezeit (1989-1990) / G. Neuner, D. Hoffmann, K. Neumann // Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR : Bd. 3 Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995) / – Weinheim, 1996. – S. 95–126.

12. Reiher D. «Religion in der Schule». Entwicklungen – Auseinandersetzungen – Regelungen in den ostdeutschen Ländern von 1989 bis 1991 / D. Reiher // Dokumentation Nr.6/92. – Frankfurt am Main, 1992. – S. 20–40.

13. Thesen zur Bildungsreform. – Berlin : Hans-Heinz Emons, MfB, 1992.

14. Uhlig C. Die Reform, die stehenblieb / C. Uhlig // Paedagogik. – Weinheim, 1991. – Jg. 43, N 10. – S. 25–49.

15. Vogler H.-J. Die Reformbemühungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vor und während der Wende / H.-J. Vogler // Zur Ausformulierung der Themenfelder Schule und Unterricht durch die APW. – Berlin, 1997. – S. 24–47.

16. Wermke M. Teilnahmemotive thüringischer Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5/6 und 9/10 / M. Wermke. – Leipzig, 2008. – S. 223–233.

УДК: 373:316.74 (438)

MAŁGORZATA BOGAJ
м. Кельце, Польща

SOCIAL IMAGE OF THE CONTEMPORARY SCHOOL IN POLAND

СОЦІАЛЬНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ В ПОЛЬЩІ

Установлено, що соціальний імідж сучасної школи Польщі зумовлений численними факторами. Першочерговими визначено оцінювання та громадську думку стосовно різних галузей її функціонування, сформульовану різними соціальними групами, зокрема учнями та батьками. З'ясовано важливість оцінювань та опитувань, які базуються на наукових дослідженнях польських та міжнародних дослідницьких програм. Охарактеризовано становлення соціального іміджу польської школи на основі аналізу її досягнень після 1990-х років, опитування дорослого населення Польщі та діяльності школи як потенційного простору соціального відчуження.

Ключові слова: польська школа, оцінювання, соціальний імідж, соціальне відчуження.

Установлено, что социальный имидж современной школы Польши обусловлен многими факторами. Первостепенными определены оценивание и общественное мнение относительно разных отраслей ее функционирования, сформулированное различными социальными группами, в частности – учениками и родителями. Установлена важность оценивания и опроса, которые обосновываются на научных исследованиях польских и международных исследовательских программ. Охарактеризовано становление социального имиджа польской школы на основе анализа ее достижений после 1990-х гг., опроса взрослого населения Польши и деятельности школы как потенциального пространства социального отчуждения.

Ключевые слова: польская школа, оценивание, социальный имидж, социальное отчуждение.

It has been determined that the social image of Polish school is shaped by numerous factors. Assessments and opinions concerning various fields of its functioning, formulated by various social groups, primarily parents and students, have been outlined as the main factors. The importance of taking into consideration assessment stemming from scientific studies carried out within Polish research programmes and international research to make the social image of school a specific «resultant» of

these assessments, opinions and postulates has been stressed. The formation of the school image in the result of school achievements' analysis after 1990, surveying adult Poles and analysis of school as the potential social exclusion area has been characterized.

Key words: school of Poland, assessment, social image, social exclusion.

Contemporary school achievements. School achievements can be assessed basing on various ratios. Reference works enumerate the following: ratios of promotion at various education stages, form repetition ratios, ratios of dropout and sifting, results of exams at consecutive stages of the schooling system, education generality ratios, education ratios at various education levels, expenditure for education and, last but not least, ratios describing educational aspirations of children and adolescents or ratios concerning social expectations of the Poles with respect to the Polish school functioning etc.

Each and every of these ratios can be used for assessing various types of educational efficiency of school. One of them are connected with the so-called internal results of its functioning, determined by the curriculums' requirements (e.g. promotion, form repeating, dropout, sifting, exam results) while the other describe the so-called external efficiency of school, referring to functioning of students graduating from various schools types in social an professional life [1, p. 123].

I shall base the assessment of contemporary school primarily on the data provided by the Central Statistical Office of Poland (GUS) and opinions of adult inhabitants of Poland selected in a representative way [14, p. 89].

In this assessment the priority must be given to the clear educational advancement of the Polish society which took place after 1988. At the threshold of the new political regime only 1.8 million Poles could boast about having a university degree (6.5 % of all citizens above 15), whereas in 2002 university degree was held by 3.2 million (11.3 %), and in 2005 – 4.7 million [19, p. 108]. Currently, the education level of the Poles has become comparable to the education of people in leading EU countries.

Another favourable phenomenon was the continuous increase in the educational aspirations of the society, including education value.

The analysis of the research carried out by CBOS in 1993–2007 reveals that after a peculiar «drop» of education in the eighties among the most appreciated values [3, p. 19], its significance went up in the system of values. This was significantly enhanced by the social and economic development of Poland and integration with the European Union. Education, which is stressed by numerous research authors, has ceased to be solely autotelic values, and become an utilitarian one, a basis for the professional career. The correctness of this thesis is confirmed by the increase in the Poles' conviction that it is worth learning now: from 76 % of records in 1993 to 93 % in 2007 [16, p. 12].

This conviction depends primarily on the respondents' education level (the higher it is, the higher the conviction of people from large cities).

Table 1

Social image of the Polish school*

№	Do you think that at present Polish schools usually:	Yes	No	Yes	No	Yes	No
		IV 1998		VI 2001		V 2007	
		Percentage					
1	provide religious education to students	89	6	84	10	86	6
2	have qualified teaching staff	71	20	72	18	79	9
3	provide high level of education to students	68	26	58	32	74	18
4	cooperate with students' parents	62	28	68	23	69	17
5	encourage independent thinking	50	40	57	33	63	22
6	teach patriotism and love for the motherland	62	27	52	37	62	23
7	develop interests	55	36	57	33	62	24
8	care about physical development of students	48	46	50	42	60	30
9	perform pedagogic functions	–	–	–	–	58	25
10	teach team work, cooperation while solving problems	34	52	41	44	52	29
11	provide appropriate health care to students	46	45	37	53	46	39
12	provide equal opportunities to adolescents with various social background	–	–	28	61	43	39
13	provide safety to students, protect them against drug abuse	32	58	36	54	42	45
14	prepare to active participation in the life of their local community	36	49	35	50	38	36
15	prepare to active participation in social and political life of Poland	30	52	29	54	36	39
16	prepare to the family life, marriage, raising children	34	54	37	49	36	42
17	teach how to cope with problems brought about by modern life	29	61	34	54	38	46

* The «hard to say answers» were not included. The answers «definitely yes» with «rather yes» and «definitely no» with «rather no». In grey fields – results proving clear prevalence of positive or negative assessments.

Source: *Czy warto się uczyć, komunikat z badań // Centrum Badania Opinii Spolecznej. – 2007.*

The successes of the Polish school include also the fact that starting from 1998 the social image of school has been improving slowly. This is corroborated by CBOS research carried out in 1998, 2001, 2007, so in the period when the education system reform started to be implemented.

Social image of the Polish school. The general assessment of the Polish schooling system was a bit worse in 2007 than in 1998. If we took into consideration only the opinions «definitely good» and «rather good» together, in 1998 the percentage of such an assessment was 58 %, in 2001 – 43 % and in 2007 – 51 %. The percentage of negative assessments («rather bad», «definitely bad») was 31 %, 42 % and 36 % respectively. This shows that in consecutive studies positive assessments prevailed to a smaller or greater degree over the negative ones [4, p. 20].

The image of the Polish school and educational reality after 1998 was diversified in terms of particular areas of its functioning. It has been improving steadily but it does not come up to the social expectations.

The assessment distribution in CBOS research (1998–2007) indicates that the assessment has undergone change for the better in eleven out of seventeen areas included in the study (see table 1).

The functions and tasks which are best implemented by the school include religious education (86 % of positive answers), teaching staff qualifications (79 %), high education level (74 %), cooperation with parents (69 %), encouraging independent thinking (63 %), teaching patriotism and love for motherland (62 %), fulfilling pedagogical functions (58 %), introducing team work (52 %). It is possible to draw a conclusion that the Polish schools ensure their students the indispensable conditions for mental development (high qualifications of the teaching staff, high education level, and more extensively, school achievements, cooperation with parents, independent thinking encouraged, interests shaped) and spiritual development (religious and patriotic education).

The other functions and tasks got, unfortunately, less than 50 % of positive answers. This means that the social image of these functions and tasks' fulfilment is not satisfactory and in certain cases it is highly critical or even negative.

The tasks criticised (despite a negligible prevalence of positive answers) were health care and equalizing opportunities of children and adolescents with various social backgrounds.

The excessively low assessment of health care in schools stem probably from low health and medical care standing in Poland. Its shortcomings get transferred to the school. They shall influence it until we manage to improve health care significantly.

The second from the tasks mentioned, that is equalising opportunities, is one of the priorities of the education policy worldwide. That is why its fulfilment by our school must give rise to significant social objections (only 43 % positive answers), on the other hand, however, it is comforting that since 2001 we have witnessed a significant improvement of opinions in this field (from 28 % to 43 %) in 2007. The most criticised and worst assessed function is the basic social function of school, namely preparation of the young generation to contribute to the civil society creation. It is popular knowledge that it is the objective to be met by civic education in schools. Its major task is to develop active citizenship, consisting primarily in shaping and encouraging social, civil, patriotic attitudes, democratic values mainly through discussion, dialogue and discourse which give vent to emotions and experiences, which develop and enrich the mind, and also are aimed at creating the ethos of duty and civil awareness of students [2, p. 16].

Little wonder that the active participation in the life of local communities is the task assessed favourably by only 38 % of those surveyed by CBOS in 2007, with 36 % negative answers. The fulfilment of this highly important task of the civic education in the form of preparing to participate in social and political life of Poland is definitely negative (39 %) with fewer positive answers (36 %).

Let us look at the results of the research quoted, taking into consideration the improvement in the respondents' opinions in 1998-2007. They can indicate certain relatively stable directions of change for the better in the Polish school functioning.

The improvement of opinions is visible with respect to 11 tasks (see table 1). It is most visible primarily in connection with team work, and also cooperation while solving problems (increase by 18 percentage points since 1998), equalising opportunities for adolescents from various social backgrounds (increase by 15 points). Other positive changes include increase (by 13 points) of the respondents' belief that schools encourage independent thinking of students and that they take care for their physical development (increase by 12 points).

Among the issues noticed more and more frequently are: care about students' safety (increase by 10 points), teachers' qualifications (increase by 8 points) and cooperation of school with parents (increase by 7 points) or school shaping students' interests (increase by 7 points). However, it is impossible to state whether these are relatively stable changes, especially when it comes to the care about students' safety [3, p. 19].

Improvement in the child safety in school will depend on the social policy of government, education policy, and on the schools, local authorities and parents.

Little wonder that the majority of social postulates refer to upbringing (36 % of CBOS respondents, 2007). These include:

– making the discipline at school stricter and increasing requirements for students (reducing their arbitrary decisions, introducing liability for their offences, imposing obligations – 25 % records);

– increase in the personal safety of students;

– eliminating violence and aggression;

– ensuring substance abuse prevention;

– extending training scope;

– managing free time of students [4, p. 20].

Another area of social expectations includes curriculums and also testing and evaluating students' knowledge (30 % records). The most frequent among the postulates include: increased stress on foreign languages, computer science (2 % of records), making the curriculums less extensive, introducing uniform books (7 %), possibility to use them for a couple of years, changing the methods of testing and evaluating knowledge (6 %), including the rules of the «matura» exam, reducing the number of exams, tests etc. [7, p. 78].

School as the area threatened with social exclusion. Social exclusion today is one of the most urgent and difficult problems. The sources and causes of these phenomena are multiple. The greatest significance is ascribed to the so-called third industrial revolution and globalisation accompanying it. According to F. Mayor, these are factors subjecting contemporary societies to the logic of deterioration, uncertainty, instability, and on the other hand to the logic of selective choices, exclusive groupings and divisions [13, p. 14; 15, p.78].

He was also correct to claim that the contemporary school is also subject to such logic of divisions, exclusive groupings and splitting. This is corroborated, as F. Mayor says, by high percentage of students not promoted, with a simultaneous increase in the

«isolation» of children from richer environments in «good schools»: «good secondary schools» and «good universities» which are expected to ensure maximum opportunities. At the same time, social division and poverty scope increase, leading to strengthening inequalities, and to the deprivation of needs, marginalisation and exclusion of both individuals and various social groups, including primarily children and adolescents. F. Mayor calls this process in a very blunt way, namely «the scandal of poverty and exclusion» [13, p. 67]. In Poland the scales of this phenomenon is especially drastic and alarming in various areas, as it strikes primarily the most susceptible ones, so children and adolescents.

In certain countries the risk of child poverty is lower than the EU average and reaches: Denmark and Finland – 10 %, Slovenia – 12 %, Cyprus – 11 %, Germany – 12 %, Belgium – 15 %. However, in most countries the risk of poverty exceeds 20 % (mean value for EU), and it takes the extreme values in Italy, Lithuania, Hungary and Romania – 25%, whereas it is highest in Latvia and Poland – 26 % [20, p.29].

This is undoubtedly alarming and should be reflected not only in the official education policy, but also in the activities of the Polish school.

This is confirmed by studies carried out in Poland.

The research in the conditions of the Polish inhabitants' life, carried out by GUS within EU – SILC programme, revealed that also the income level becomes more diversified. It showed that the income of the 20 % of those with the highest income are 6.6 times higher than the income of the 20 % of those with the lowest income [19, p. 108].

CBOS research into the poverty scope in Poland, carried out in 2000 revealed among others that:

– 33 % of respondents obtained monthly income per capita not higher than the poverty threshold value defined socially, that is 378 PLN;

– from 33 % to 45 % of the society are threatened with poverty in Poland;

– 47 % of families obtain income not higher than the subsistence level value which in 2000 for a family with four members was 504 PLN according to the Institute of Labour and Social Affairs [20, p. 17].

The research carried out by the Institute of Labour and Social Affairs in following years showed also that in Poland poverty is connected directly with the number of children in family. Families with many children (four and more) are the most exposed. Extreme poverty of these families increases steadily, in 2005 reached 44 % [19, p. 108], whereas in 1998 it was 20 % [17, p. 15].

The international EU – SILC studies mentioned above proved that the poverty threat ratio is highly diversified in Poland and correlated to the GDP variability per capita. The following voivodeships are most exposed to the threat of poverty: Świętokrzyskie (28 % osób), voivodeship of Lublin (27 %), Pomerania and Cuiavia & Pomerania (24 % each), whereas the ratios are the lowest for Upper Silesia (14 %), Mazovia (18 %), Lesser and Greater Poland (19% each). The poverty level among children obviously exceeds these ratios. According to the sociologists from the University of

Łódź, it is highest in Świętokrzyskie (over 40 %), and in the Sub-Carpatia, Cuiavia & Pomerania and Podlasie it reaches from 30 % to 40 % [21, p. 30].

It should be stressed that the most frequent causes of poverty revealed in the studies include:

- unemployment,
- changes of political system, economic and social policy;
- low earnings;
- situation of enterprises (privatisation, dismissals, liquidation etc.);
- authorities – official policy;
- fortuitous events;
- helplessness – inability to cope with changes;
- family problems – many children, divorce etc. [20, p. 21].

The after-effects of child poverty are equally important as the causes, as they limit correct development of the young generation and its opportunities in adult life.

The empirical data available indicate that the most important of those after-effects if the intergeneration consolidation of poverty in families threatened with it, but also inheriting poverty and recreating by the children of poor parents both their paths of life and also their social positions. This is supported both by the studies carried out by the Institute of Labour and Social Affairs [18], Council for Social Monitoring [16], research carried out by sociologists [6] and education sociologists [10], as well as international research.

Other significant after-effects include the limited satisfaction of children everyday needs in the family environment, limitations and obstacles in the education of children and adolescents from families threatened with poverty, child labour, household duties of children from poverty-stricken families [18, p. 56].

According to S. Golinowska, it is impossible for the school to combat poverty and social exclusion unless it undertakes pedagogic and social functions with respect to children in difficult situations, regardless of the expenditure spent [8, p. 6].

The social image of school depends also on the inequalities in the access to education. Let us illustrate their scope, basing also on research.

The analysis of results brought by research carried out under the auspices of the Council for Social Monitoring and also GUS provides ground for numerous alarming conclusions, from the point of view of social exclusion threat [4, p. 20].

First of all, low availability of crèches and nursery schools is alarming, as only one in five children benefitted from this form of care in 2007. In this respect there are significant differences between cities and villages (the greater the city, the more significant the differences are). If we take into consideration solely 2007, it can be seen that twice as many children were covered with this kind of care in cities than in rural areas, which is obviously a drastic example of educational inequalities. It also evidences deep shortage of institutional care for children in rural areas. Secondly, there are no significant differences in the access to education for children aged 7–15 which

usually learn in public schools (primary and lower secondary schools). A similar situation took place in years 2000–2007 among adolescents aged 16–19 [12, p. 231].

Thirdly, there are significant variations among people aged 20–24 years. In this group it is clear that the education activity depends on the place of abode. In large cities (over 200 thousand inhabitants) the percentage of university students is almost twice higher than in other places, especially than in rural areas (in 2007 in big cities 80.23 % of young people aged 20–24 were university students, whereas only 49.23 % in rural areas). The increase in the scholarisation ratios in every category of place of abode in 2000-2007 should be assessed positively. This proves, on the one hand, the increase in the education aspirations of young people, and on the other the alarming fact, namely much lower educational activity in rural areas as this strengthens the high differences in education between urban and rural areas [11, p. 20].

Another alarming phenomenon, besides the ones mentioned above, is helplessness, and frequently also peculiar loneliness of students.

Helplessness is the opposite of resourcefulness, which is the basic strategy and attitude in life. Both these terms are used by contemporary psychology, sociology and pedagogics.

Studies carried out by M. Kwiecińska-Zdrenka revealed that only 60 % of our eighteen-year-olds are resourceful. They have high aspirations, actively strive to realise them, choosing appropriate measures, tend to seek the causes of failures outside and of successes – inside. These are primarily adolescents from higher social classes, children of parents with university degrees and working in prestigious professions. The helpless ones, on the other hand, are primarily adolescents from rural areas who are characterised with a pessimistic and fatalistic attitude, and various social and professional status of parents. Such an attitude can be changed if the structures being obstacles for such adolescents got transformed [9, p. 214].

These obstacles are primarily of a social, cultural and psychological nature. The social and cultural obstacles include the failure to appreciate education embedded at home, environmental patterns of professional career with no need to study, patterns of early self-reliance. The psychological obstacles include low self-esteem, no self-confidence and belief in one's own value [18, p. 56].

It can be stated that the contemporary school is perceived by the society as an institution with numerous achievements but also many difficult problems and tasks, not solved so far, primarily with respect to the social and pedagogical functions. They are alarming and should become subject of special care not only of teachers, but also the representatives of educational and social policy.

References

1. Bogaj A. Efektywność edukacyjna / A. Bogaj // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – Warszawa : Żak, 2003. – S. 123

2. Bogaj M. Etyczne podstawy edukacji i świata pracy / M. Bogaj // Szkoła a rynek pracy / A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (ed.). – Warszawa : PWN, 2006. – S. 16–18.

3. Bogaj M. Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży (1945–2004) / M. Bogaj // «Eduakcja». – 2005. – No. 3. – S. 19.

4. Czy warto się uczyć, komunikat z badań. – Warszawa : Centrum Badania Opinii Spolecznej, 2007. – S. 20.

5. Diagnoza Społeczna / ed. J. Czapiński, T. Panek // Warunki i jakość życia Polaków. – Warszawa, 2007. – S. 189.

6. Domański H. Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych / H. Domański. – Warszawa : ISP, 2000. – S. 102.

7. Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 r. // Komisja Europejska. – Warszawa, 2003. – S. 78.

8. Golinowska S. Dekada polskiej polityki społecznej. Od przełomu wieków do końca wieku / S. Golinowska. – Warszawa, 2007. – S. 6.

9. Kwiecińska-Zdrenka M. Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości / M. Kwiecińska-Zdrenka. – Toruń : UMK, 2004. – S. 214.

10. Kwieciński Z. Wykluczenie / Z. Kwieciński. – Toruń : UMK, 2002. – S. 93.

11. Lewowicki T. Przemiany oświaty / T. Lewowicki. – Warszawa,1993. – S. 19–23.

12. Mathews G. Supermarket kultury / G. Mathews [Trans. E. Klekot]. – Warszawa : Spectrum, 2005. – S. 231.

13. Mayor F. Przyszłość świata / F. Mayor // Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. – Warszawa, 2001. – S. 14–67.

14. Polacy o bezpieczeństwie dzieci, komunikat. – Warszawa : Centrum Badania Opinii Spolecznej, 2003. – S. 89–92.

15. Ścisłowicz M. Uczniowie o szkole swoich marzeń / M. Ścisłowicz // «Edukacja». – 1994. – no. 1. – S. 78.

16. Społeczny wizerunek polskiej szkoły, komunikat z badań. – Warszawa : Centrum Badania Opinii Spolecznej, 2007. – S. 12.

17. Tarkowska E. Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży / E. Tarkowska. – Warszawa : PiSS, 2000. – S. 15.

18. Tarkowska E. Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży / E. Tarkowska. – Warszawa : IFiSS, 2007. – S. 56.

19. Warunki życia ludności Polski w latach 2004-2005. – Warszawa : GUS, 2007. – S. 108.

20. Zasięg biedy i postrzeganie ludzi biednych w Polsce. – Warszawa : Centrum Badania Opinii Spolecznej, 2000. – S. 17–21.

21. Zasięg biedy i postrzeganie ludzi biednych w Polsce. – Warszawa : Centrum Badania Opinii Spolecznej, 2005. – S. 29–31.

РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК: 37.013.378.17

ОЛЕНА БІДА
м. Черкаси, Україна

РОЛЬ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ РОСІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ У ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ

THE ROLE OF RUSSIAN HIGHER SCHOOL TEACHERS IN RPOVIDING THE NEEDS OF STUDENTS IN HEALTHY LIFESTYLE

Розкрито важливі умови процесу забезпечення здорового способу життя. Розглянуто етапи та методи технології формування компетентності забезпечення здоров'я студентів. Виділено контексти вивчення проблеми забезпечення потреби студентів ВНЗ РФ у здоровому способі життя за участю педагога. Наголошено, що велике значення у реалізації діяльності викладача ВНЗ задля забезпечення потреби студентів у здоровому способі життя повинно надаватись «готовності самого викладача» до забезпечення здорового способу життя. Приділено увагу підходу, який передбачає реалізацію діяльності викладачів для забезпечення здорового способу життя студентів ВНЗ Росії, – валеологічному вихованню педагога.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, діяльність викладача, досвід ВНЗ Росії, валеологічне виховання педагога.

Раскрыты важные условия процесса обеспечения здорового образа жизни. Рассмотрены этапы и методы технологии формирования компетентности обеспечения здоровья студентов. Выделены контексты изучения проблемы обеспечения потребности студентов вуза РФ в здоровом образе жизни при участии педагога. Указано, что большое значение в реализации деятельности преподавателя вуза для обеспечения потребности студентов в здоровом образе жизни имеет «готовность самого преподавателя» к обеспечению здорового образа жизни. Уделено внимание подходу, предусматривающему реализацию деятельности преподавателей для обеспечения здорового образа жизни студентов вузов России, – валеологическому воспитанию педагога.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, деятельность преподавателя, опыт вузов России, валеологическое воспитание педагога.

The important terms of providing healthy way of life have been defined. The stages and methods of technology in forming competence to provide students' health

have been considered. The contexts of studying the problem of providing the necessity of Russian students in the healthy way of life with the help of a higher school teacher have been outlined. It has been marked that the «readiness of a teacher himself/herself» to providing healthy way of life is very important for realization of his/her activities aimed at providing the necessity of students in the healthy lifestyle. Special attention has been paid to the approach presupposing realization of teachers' activity aimed at providing the healthy lifestyle of students in Russia, namely – the valeological education of teachers.

Keywords: healthy way of life, teachers' activities, experience of Russian higher school, valeological teacher education.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед сучасною вищою педагогічною школою стоять завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, сформувати педагогічні вміння і навички, виховати майбутнього вчителя як здорову, активно творчу особистість. Це зумовило необхідність розробляти стратегічні підходи до підготовки педагогічних кадрів, зокрема, аналізу, планування, організації, регулювання і контролю процесу валеологічної інновації в освітньому закладі, технології формування компетентності забезпечення здоров'я студентів, тобто здійснювати реалізацію діяльності викладачів для забезпечення здорового способу життя студентів. Вивчення прогресивних ідей цього питання в Росії є важливим і актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать результати аналізу літературних джерел, над розв'язанням проблеми працює значна кількість науковців. Однак ще не вирішено багато питань, особливо в плані підготовки майбутніх фахівців до застосування інноваційних технологій для забезпечення здорового способу життя студентів. Цінним є досвід викладачів ВНЗ Росії у забезпечені потреб студентів у здоровому способі життя. Ці питання розкрито у працях І. Васильєва, Ф. Василюка, І. Данильчука, Н. Краснопьорової, Г. Кураєва, В. Ліщука, Л. Мінєєвої, В. Петленко, Н. Полетаєвої та ін.

Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити важливі умови процесу забезпечення здорового способу життя; розглянути етапи та методи технології формування компетентності забезпечення здоров'я студентів; виділити контексти вивчення проблеми забезпечення потреби студентів ВНЗ РФ у здоровому способі життя за участю педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою умовою у процесі забезпечення здорового способу у навчальному процесі є педагогічна взаємодія. Значною мірою від виду майбутньої професійної діяльності студентів залежить характеристика цієї взаємодії [1, с. 304]. У педагогічній взаємодії велике значення надається професіоналізму викладача.

Ми погоджуємося з думкою про те, що професіоналізм викладача включає, крім володіння предметом викладання, забезпечення диференційованого підходу; уміння чітко поставити мету, наявність переконань у необхідності ведення здорового

способу життя; урахування закономірностей, що стосуються впливу психічних, фізичних навантажень [2, с. 261].

Розглядаючи проблему ведення здорового способу життя, зазначимо, що вона детермінована ступенем усвідомлення особистістю важливості дій у цьому напрямі. Навіть за відсутності деяких об'єктивних умов особи з високим рівнем свідомості стосовно здорового способу життя прагнуть діяти заради власного здоров'я. І навпаки, нестача особистісних стимулів унеможливлює прагнення бути здоровим за достатньо об'єктивних умов [3, с. 20].

Відповідні етапи та методи технології формування компетентності забезпечення здоров'я студентів пропонує В. Петленко: розвиток моральних цінностей; дотримання здорового способу життя самим викладачем; стимулювання позитивної та запобігання негативної поведінки; соціально-психологічні тренінги; аналіз соціальних ситуацій з морально-етичним характером тощо [4, с. 150].

Н. Краснопьорова виділяє такі контексти вивчення проблеми забезпечення потреби студентів ВНЗ РФ у здоровому способі життя за участю педагога: педагогічний – пошук ідей педагогічного підходу у вирішенні проблеми забезпечення потреби студентів ВНЗ у здоровому способі життя. Це педагогічна стратегія забезпечення потреби студентів у здоровому способі життя через педагогічні умови. Це актуалізація потреби в аналізі, осмисленні, адекватній оцінці студентами свого способу життя і актуалізація ціннісного ставлення до здорового способу життя як професійної необхідності; соціально-професійний – здоровий спосіб життя людини у трудовій, навчальній, ігровій діяльності; освітній передбачає виявлення педагогічного забезпечення реалізації стратегічних умов, що визначають успішну організацію освітньо-виховного процесу ВНЗ з певного напрямку [5, с. 32–38].

У забезпеченні здорового способу життя та збереження здоров'я індивіда велике значення має творчість, яка пронизує всі життєві процеси і позитивно впливає на них. Це засвідчують дослідження учених В. Петленко, І. Васильєва, Ф. Василюк, В. Ліщук.

Варто зупинитися на підході, що передбачає проектування діяльності викладачів на забезпечення здорового способу життя студентів ВНЗ Росії. Н. Полєтаєва визначає, що у ВНЗ РФ готовність педагога до валеологічного виховання через пізнавально-валеологічний, ціннісно-мотиваційний і професійно-технологічний компоненти формується структурно [6, с. 76].

На думку дослідниці О. Трещевої, має певну складність робота з забезпечення валеологічної грамотності у ВНЗ Росії. Причини складності – в неготовності і в непідготовленості викладачів до сприйняття і реалізації валеоідеї, у незнанні керівниками та педагогами ВНЗ суті валеологічного підходу і механізму валеологічної оновлення вищої системи освіти. Можна припустити, що багато педагогів перебувають на рівні «несвідомої некомпетентності» з цієї проблеми [7, с. 123]. Причини складності і в тому, що тільки незначна частина з них

цілеспрямовано займаються аналізом, плануванням, організацією, регулюванням і контролем процесу валеологічної інновації у ВНЗ.

Проаналізувавши систему навчання у ВНЗ Росії, можна зазначити, що діяльність викладача із забезпечення потреби студентів у здоровому способі життя відбувається у двох напрямах: організації «роботи у ВНЗ»; організації «роботи за межами ВНЗ». Зупинимося на організації позааудиторних занять – це залучення до масових фізкультурно-оздоровчих заходів, проведення занять у спортивних відділеннях, змагання, туристичні походи, спортивні свята, дні здоров'я, просвітницька робота зі студентами тощо. Робота за межами ВНЗ включає оздоровчу роботу в таборах відпочинку та ін. [8, с. 121].

Вести здоровий спосіб життя, бути прикладом для студентів повинен сам викладач, і тільки тоді він зможе формувати потребу студентів ВНЗ у здоровому способі життя. Як зазначає науковець І. Данильчук, у вищих закладах освіти Російської Федерації з викладачами проводять тематичні семінари, конференції, психологічні тренінги, організовують групи здоров'я, індивідуальні консультації для отримання передового педагогічного досвіду з проблеми забезпечення здорового способу життя. Таким чином, викладач власним прикладом допомагає студенту покращити готовність до самоосвіти з галузі здоров'я, забезпечення здорового способу життя.

Висновки результатів дослідження. У сфері забезпечення здорового способу життя цінним є запозичення досвіду професійно-педагогічної компетентності викладача у ВНЗ Росії як здатність до виконання професійних завдань, засновану на знаннях, вміннях, навичках та досвіді роботи в обраній сфері з питань забезпечення здорового способу життя. Особливостями професійно-педагогічної компетентності викладачів з питань здорового способу життя є: створення умов для гармонії фізичного, психічного, духовного стану студента; використання здоров'язберігальних технологій навчання; подача навчальної інформації із забезпечення здорового способу життя студентів і її застосування на практиці.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на багатий досвід Росії з організації діяльності викладачів ВНЗ із забезпечення здорового способу життя студентів та формування їх професійно-педагогічної компетентності у цій галузі, вважаємо за доцільне детально вивчати можливості створення в Україні необхідних передумов для реалізації відповідної діяльності викладачів вітчизняних ВНЗ.

Література

1. Бароненко В. А. Здоровье и физическая культура студента : учеб. пособие / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. – М. : Альфа-М, 2003. – 352 с.

2. Аксеологические национальные приоритеты образования и воспитания // Материалы 13-й сессии науч. совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина ; ИТОП РАО. – М., 1997. – 370 с.

3. Симоненко С. М. Содержание и способы формирования валеологической культуры будущего учителя в вузовской профессиональной подготовке : автореф. дис… канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / С. М. Симоненко. – СПб., 2002. – 23 с.

4. Петленко В. П. Валеология человека. Здоровье – любовь – красота : в 5 т. Кн. 2 / В. П. Петленко // Кн. 1 (Т. 1–3). – СПб. : Петроградский и К°, 1998. – 718 с.

5. Красноперова Н. А. Педагогическое обезпечение формирования здорового образа жизни / Н. А. Красноперова // Науч.-теорет. журнал. – 2005. – № 6. – С. 32–38.

6. Полетаева Н. М. Научно-практические основы валеологической педагогіки / Н. М. Полетаева – СПб. : РГПУ им. А. А. Герцена, 2001. – 103 с.

7. Формирование культуры здоровья в условиях современного образования : монография / О. Л. Трещева, И. В. Новоселова и др. – Омск, 2002. – 268 с.

8. Ошина О. В. Образовательная система подготовки студентов вузов к здоровому образу жизни : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Ошина. – СПб., 2006. – 22 с.

УДК: 378(94):75«19»/20«20»«71»

НАТАЛІЯ АВШЕНЮК
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ НАПРИКІНЦІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТЬ

THE PECULIARITIES OF TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN AUSTRALIA AT THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES

Проаналізовано прогресивний досвід вироблення національної політики експорту освітніх послуг та розвитку транснаціональної вищої освіти в країні-лідері міжнародної освіти – Австралії. Охарактеризовано два етапи розвитку транснаціональної вищої освіти: перший етап – 90-ті рр. XX ст., пов'язаний з розширенням інтернаціоналізації та формуванням ринку транснаціональних освітніх послуг, та другий етап – початок XXI ст. й донині, сфокусований на забезпеченні якості транснаціональної освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, експорт освітніх послуг, транснаціональна вища освіта, забезпечення якості освіти, індивідуальна й інституційна міжнародна мобільність.

Проанализирован прогрессивный опыт формирования национальной политики экспорта образовательных услуг и развития транснационального высшего образования в стране-лидере международного образования – Австралии. Охарактеризованы два этапа развития транснационального высшего образования: первый этап – 90-е гг. XX ст., связанный с расширением интернационализации и формированием рынка транснациональных образовательных услуг, и второй этап – с начала XXI ст. и доныне, сфокусированный на обеспечении качества транснационального образования.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, экспорт образовательных услуг, транснациональное высшее образование, обеспечение качества образования, индивидуальная и институциональная международная мобильность.

The progressive experience of forming national policy on educational services export and development of transnational higher education in the leading country of international education – Australia – has been analyzed. Two stages in the development of transnational higher education have been characterized, namely: the first stage – of the 1990s, associated with the expansion of internationalization and the emergence of

transnational education services market, and the second stage – from the beginning of the 21st century till now, focused on the quality of transnational education.

Key words: internationalization of higher education, export of educational services, transnational higher education, quality education ensuring, individual and institutional international mobility.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розширення міжнародного експорту освітніх послуг за останні двадцять років увійшло до найважливіших пріоритетів державної політики розвинених англомовних країн, передусім Великої Британії, США й Австралійського Союзу. Такий стан справ, на наш погляд, пояснюється декількома причинами, а саме: по-перше, підготовка фахівців для зарубіжних країн стає однією з найвигідніших статей експорту; по-друге, підготовка фахівців для інших країн – це сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни; по-третє, прагнення привабити іноземних студентів спонукає уряди країн-експортерів реформувати системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищувати якість навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ), розробляти нові навчальні програми і курси з імплементацією міжнародного компоненту, що забезпечує підготовку випускників до роботи в умовах глобальної економіки і перетворення національних університетів у міжнародні науково-освітні комплекси; по-четверте, прагнення країн-експортерів освітніх послуг використовувати кращих іноземних студентів для розвитку економіки і науки на своїх теренах. Враховуючи зазначене, уряди країн-експортерів виявляють серйозну підтримку своїм ВНЗ, у тому числі й фінансову, щодо залучення іноземних студентів.

За визначенням експертів, світовий ринок освітніх послуг оцінюється у 40 млрд дол. США, з яких 3,6 млрд дол. щорічно отримує за навчання іноземних студентів Австралія. Ця країна знаходиться на п'ятому місці у світі за часткою іноземних студентів, яка складає 14 %, а впродовж останніх двох десятиліть кількісний приріс абітурієнтів із-за кордону склав безпрецедентних 594 % [2, с. 59]. Ми поділяємо думку дослідників про те, що залучення значної кількості іноземних студентів до системи вищої освіти досліджуваної країни є результатом насамперед активної міжнародної маркетингової діяльності університетів, а також цілеспрямованої державної економічної, політичної й інформаційної підтримки. Велике значення також має відносна дешевизна навчання за високої її якості, адже рік навчання на бакалаврській програмі не громадянину Австралії коштує 6–9 тис. дол. США [3, с. 11].

Можливість отримання додаткових коштів особливо актуальна для України в умовах сучасної фінансової кризи та очевидного недофінансування освітньо-наукової сфери. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, надання освітніх послуг іноземним громадянам дозволило ВНЗ України лише за останні чотири роки заробити 280 млн дол. США, а також забезпечити робочими місцями 5 тис. викладачів і професорів. За останні роки в Україні спостерігається

стійка тенденція щодо збільшення контингенту іноземців, які здобувають вищу освіту, що уможливило входження нашої країни до десятки лідерів у галузі міжнародної освіти. 2011 року в українських ВНЗ навчалося 55 тис. іноземців із 137 країн світу, зокрема за здвоєними програмами між університетами України та Франції, Німеччини, Польщі, Росії, КНР тощо [4]. До незаперечних переваг української вищої школи відносяться науковість, фундаментальність й енциклопедичність освіти, що стають пріоритетними напрямами у пошуку нових моделей розвитку університетів зарубіжжя. Адже у Декларації Першої Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: підходи і практичні заходи» (1998 р.) зазначено про необхідність відмови від підготовки «фахівців за вузькими спеціальностями» на користь фундаменталізації, яка сприяє підготовленості фахівців до професійної мобільності в умовах швидких технологічних змін [1, с. 30]. Для прискорення експортної діяльності українських університетів важливим є посилення попиту іноземних студентів на вивчення фізико-математичних та комп'ютерних наук, у яких українські ВНЗ мають значний досвід та міжнародне визнання. Крім того, приєднання України у травні 2005 р. до Болонської конвенції з вищої освіти, перспектива взаємовизнання європейських та українських дипломів, а також формування спільних підходів до якості освіти сприяє розширенню експортних можливостей українських ВНЗ.

Формулювання мети статті. Отже, на наш погляд, Україна, з академічного погляду, має необхідні стартові умови для підвищення конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг та суттєвого збільшення експортних пропозицій. Проте відсутність усвідомлення на всіх рівнях величезного економічного і геополітичного значення експорту освітніх послуг у цілому для розвитку країни, відсутність цільової державної програми, чітко скоординованої діяльності основних суб'єктів на державному, регіональному і місцевому рівнях гальмує різновекторність міжнародної торгівлі освітніми послугами та ширше залучення іноземних студентів і викладачів з далекого зарубіжжя. А відтак вважаємо за необхідне вдумливе вивчення прогресивного досвіду вироблення національної політики щодо експорту освітніх послуг та розвитку транснаціональної вищої освіти (ТВО) в країнах-лідерах міжнародної освіти, зокрема Австралії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що сектор освітніх послуг – один із найменш відкритих на ринках різних країнах. Причина цього, на думку більшості експертів, пов'язана із встановленням балансу між збереженням національних освітніх пріоритетів та дослідженням шляхів подальшої лібералізації торгівлі освітніми послугами. Адже зі 144 країн-учасників СОТ 44 ратифікували цей документ у сфері торгівлі освітніми послугами, причому 21 країна включила до національного реєстру послуги на рівні вищої освіти. Одначе нині лише три країни – Австралія, США та Нова Зеландія – чітко окреслили свої інтереси у торговельних пропозиціях щодо вищої освіти [11, с. 15].

Закцентуємо, що державна стратегія розвитку ТВО Австралії спрямована на отримання прибутку, тобто освітні послуги надаються виключно на платній

основі, а надання державних субсидій не передбачено. Навчання іноземних студентів дає додатковий прибуток, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на міжнародному освітньому ринку. Уряд цієї країни надає університетам значну автономію, забезпечуючи високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високий ступінь захисту для іноземних студентів. Політика ТВО в Австралії ініціюється й підтримується на державному рівні з метою експортування освітніх послуг. Вона базується на трьох компонентах: 1) послідовному введенні нової системи фінансування університетів (диференційована система оплати навчання іноземних студентів, включаючи систему додаткових субсидій); 2) маркетингу австралійської університетської освіти (створенні при посольствах Австралії освітніх та культурних центрів); 3) зміні візової та міграційної політики для збільшення прийому іноземних студентів і надання можливостей залишитися на постійне місце проживання в країні. Результати цієї стратегії красномовно говорять на користь її обрання, оскільки за останні 20 років австралійська ТВО перетворилася на потужний сектор, у якому навчається 30 % іноземних студентів від загальної кількості в усіх університетах країни. І попри те що у системі вищої освіти Австралії запроваджено грантові програми, майже усі іноземні студенти повністю оплачують свої навчання, забезпечуючи 18 % (станом на 2010 р.) прибуток місцевим університетам. А відтак, за статистичними даними у різні роки, ТВО посідає третє/четверте місце експорту Австралії після вугілля, залізної руди та золота, надаючи при цьому робочі місця 125000 фахівців [8, с. 11].

Ретельний аналіз автентичних джерел з проблеми дослідження показав, що становлення й бурхливий розвиток ТВО в Австралії відбувається впродовж останніх двох десятиліть й поділяється на два етапи, а саме: перший етап – 90-ті роки XX ст., пов'язаний з розширенням інтернаціоналізації та формуванням ринку транснаціональних освітніх послуг; другий етап – з початку XXI ст. й донині, сфокусований здебільшого на розширенні спектру послуг та забезпеченні якості ТВО. Проаналізуємо детально особливості кожного з них.

Перший етап «*Розширення інтернаціоналізації вищої освіти й формування ринку освітніх послуг*» (*90-х рр. XX ст.*). На початку 90-х рр. XX ст. освітня політика країни спрямовувалася на розширення інтернаціоналізації австралійської освіти, пріоритетним засобом досягнення якої визначалася торгівля освітніми послугами. 1992 року уряд Австралії проголосив розширене бачення міжнародної освіти, тому Австралія мала зосередити увагу на наданні вищої освіти іноземним студентам, а також перспективах міжнародної співпраці австралійських навчальних закладах [5, с. 21]. Таку програму підтримували й наступні уряди, визнаючи, що розвиток ТВО слугує основою для соціального, інтелектуального й культурного збагачення Австралії та її стратегічної співпраці з іншими країнами. Адже інтернаціоналізація не лише збільшила прибутки від експорту освіти, підвищила рівень міжкультурних знань і навичок, поліпшила якість освітніх послуг для національних й іноземних студентів, а й підготувала австралійських дипломованих спеціалістів до апробації цих знань на робочих місцях, на які все більше приймали іноземців.

Багатоцільовий характер інтернаціоналізації вищої освіти Австралії знаходимо у документі тогочасного Міністра освіти Девіда Кемпа «Основні завдання інтернаціоналізації» (2001 р.) [7]. Посадовець зазначав, що основними завданнями інтернаціоналізації визначено: 1) зміцнення позицій Австралії на світовому освітньому ринку за рахунок підтримки та забезпечення високих стандартів австралійської освіти; 2) підтвердження репутації Австралії, від якої залежить попит серед іноземних студентів; 3) розширення кругозору австралійських студентів та заохочення їх до налагодження дружніх взаємин з іноземними студентами (особливо це стосується сусідніх країн Південно-Східного Азіатського регіону); 4) сприяння підготовці кваліфікованих фахівців для світової економіки та підтримання міжнародних досліджень й стипендіальних програм.

З початку 90-х рр. XX ст. австралійські університети велику увагу приділяли експорту вищої освіти на міжнародному ринку, оскільки системи освіти країн, що розвиваються, не були спроможні задовольнити потреби своїх громадян. Унаслідок цього кількість іноземних студентів, які навчалися в австралійських університетах, значно зросла протягом 90-х рр., загалом збільшуючись від 24998 осіб 1990 року до 95607 осіб 2000 року, 4/5 іноземних студентів прибула зі Східно-Азіатських країн. До 2000 р. в Австралії була помітна значна кількість іноземних студентів з Європи та Америки, багато з яких приїхали до країни, щоб отримати закордонну освіту за програмою обміну студентами. Зіставлення даних дає можливість зробити висновок про посилення конкурентоспроможності Австралії на міжнародному освітньому ринку як привабливої країни для індивідуальної транснаціональної мобільності студентів та викладачів. Так, 1999 року Австралія випередила США та Велику Британію завдяки тому, що отримала 42 % ринку освіти Сінгапуру. Крім того, Австралія посіла друге місце порівняно із США на ринку освіти Індонезії і третє – на ринку освіти Малайзії та Гонконгу, після США та Великої Британії [3, с. 11].

Наголосимо, що уряд країни завжди відігравав головну роль у підтримці розвитку ТВО, формуючи відповідну нормативну базу. Наприкінці XX ст. було закладено ґрунтовну законодавчу основу для подальшого успішного експорту освітніх послуг. Зокрема, заслуговують на увагу документи, у яких окреслені вимоги до:

– реєстрації провайдерів вищої освіти для захисту прав іноземних студентів – «Закон Австралійського Союзу про надання освіти іноземним студентам» (1991 р.), «Закон Австралійського Союзу про надання освітніх послуг іноземним студентам» (2000 р.) та «Державний процесуальний кодекс про реєстрацію організацій, що надають вищу освіту іноземним студентам» (2001 р.);

– експорту вищої освіти – програма «Австралійська міжнародна освіта» про створення офіційних двосторонніх програм освіти з університетами інших країн;

– комісійного збору з іноземних студентів – «Про порядок комісійного збору з іноземних студентів», де викладено три основні принципи: 1) сума комісійного збору з іноземних студентів повинна відображати повну собівартість навчання

залежно від розміру плати; 2) місця, що надають іноземним студентам в австралійських університетах, фінансує уряд, тому не можна зменшувати кількість місць в університетах для місцевих студентів; 3) кількість іноземних студентів не обмежується [6, с. 106–108]. Результатом затвердження цих документів став перехід університетів на повну форму оплати за навчання для іноземних студентів. Отже, університети не могли використовувати кошти з держбюджету для зменшення комісійного збору та отримання значної частки на ринку освіти.

Держава та уряди адміністративно-територіальних одиниць Австралійського Союзу активно підтримували процес інтернаціоналізації вищої освіти, реалізуючи заохочення у вигляді різноманітних пільг та маркетингу. Наприклад, уряд Західної Австралії для цього 1993 року створив Міжнародну освітню маркетингову групу, до якої нині входить 19 ВНЗ, зокрема п’ять державних університетів. Саме завдяки цій організації в Західній Австралії кількість іноземних студентів становить 80 %. Уряд Квінсленда у такий спосіб підтримує експорт освіти завдяки Торговому відділу департаменту державного розвитку, беручи участь у контрактових ярмарках, організовуючи зустрічі з представниками навчальних закладів інших країн. Крім того, створено Квінслендський навчальний веб-сайт для допомоги регіональному сектору вищої освіти вийти на міжнародний ринок освітніх послуг [9, с. 94].

У 90-х роках ХХ ст. одним із найважливіших заходів, запроваджених у системі ТВО, було збільшення обсягу надання вищої освіти студентам, які перебували за кордоном, тобто мова йде про утвердження інституційної мобільності програм австралійських університетів та провайдерів. Річ у тім, що високий рівень фінансування системи освіти надав австралійським університетам змогу залучати висококваліфікований професорсько-викладацький персонал та збільшувати власний капітал, що необхідно для надання освітніх послуг за високими стандартами. Крім того, це уможливлювало формування та підтримку інфраструктури, яка є важливою умовою для експорту вищої освіти на міжнародному ринку. Цей факт свідчить про те, що студенти з країн-імпортерів освітніх послуг отримували навчання поза межами Австралії. Студенти навчалися у закордонних філіях австралійських університетів або в іноземному навчальному закладі, що співпрацював та надавав навчальні курси від певного австралійського університету на умовах франчайзингових угод. До прикладу, 1993 року існувало 73 закордонні програми, 1999 року їх кількість зросла до 625, а 2002 року таких програм нараховувалося уже 1569 [8, с. 12]. Заснування філій університету за кордоном – нелегкий процес, проте він дає позитивні результати, оскільки студенти і педагогічні працівники університетів отримують міжнародний досвід й компетентності міжкультурної комунікації. Крім того, ВНЗ мають змогу підтверджувати світове визнання й рейтинг, посилюються дипломатичні, комерційні та культурні відносини Австралії з іншими країнами, а іноземні країни, де функціонують філії цього університету, збільшують прибутки від освіченості населення та здійснення наукових досліджень.

Другий етап «*Забезпечення якості транснаціональної вищої освіти Австралії*» (*початок* XXI *ст. – донині*). Прискорений розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій на зорі XXI ст. забезпечив Австралії додаткові можливості надання ТВО в міжнародному масштабі. Завдяки використанню інформаційних технологій, австралійські програми освіти й підготовки стали доступні для всього світу. Успіх австралійських університетів у застосуванні таких технологій зумовлений їхнім великим досвідом, отриманим під час дистанційного навчання національних студентів. Це дало змогу надавати освіту студентам, які проживають в інших країнах. Використання австралійськими університетами інноваційних технологій у поширенні ТВО свідчить про їхню здатність пристосовуватися до нових умов та отримувати від цього фінансові прибутки.

Зауважимо, що на початку XXI більшість іноземних студентів, понад 66 %, приїжджала до австралійських університетів, щоб отримати освітній рівень бакалавра, натомість лише 31 % навчався в аспірантурі. Згодом відсоток студентів-дослідників почав швидко зростати. Цікавим є той факт, що протягом останнього десятиліття кількість іноземних студентів, які навчалися в аспірантурі австралійських університетів, зросла майже вдвічі порівняно з кількістю іноземних студентів, які навчалися, щоб отримати освітній рівень бакалавра. І станом на 2008 р. більше, ніж півмільйона іноземних студентів навчалися в Австралії [8, с. 12].

Очевидно, що прискорені темпи інтернаціоналізації та поширення ТВО висувають посиленні вимоги до оцінки якості. Проблема забезпечення якості ТВО також актуалізувалася в умовах посилення ринкової орієнтації вищої освіти й активізації ролі комерційних провайдерів, що пропонують свої послуги в міжнародному масштабі. Саме якість освітніх послуг та їх реальна конкурентоздатність розглядаються міжнародними організаціями як основні критерії участі в цьому новому ринку. Відповідні критерії закладаються в основу принципів визнання кваліфікаційних документів, які видаються транснаціональними освітніми закладами. В Австралії усі ВНЗ, що навчають іноземних студентів, повинні отримати акредитацію штату або місцевого відділу Міністерства освіти та відповідних професійних і промислових організацій. Національні протоколи про процеси координації у вищій освіті Австралії засвідчені «Національним процесуальним кодексом» Органів реєстрації та провайдерів освіти і навчання іноземних студентів. Кодекс забезпечує створення загальнодержавної і юридично затвердженої структури реєстрації постачальників освіти закордонним студентам у «Загальнодержавному реєстрі установ і курсів для закордонних студентів» [3, с. 9]. Іншим важливим документом забезпечення якості ТВО є «Бенчмаркінг: настанова для австралійських університетів», у якому наголошено, що удосконалення, порівняння і конкурентоздатність випливає з сучасної сутності австралійської вищої освіти як підприємства, що працює у глобальному конкурентному світі [10, с. 69]. Адже університети, надаючи транснаціональну освіту, постають перед такими ж проблемами управління, як і кожна мультинаціональна організація:

різне культурне походження й традиції, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і процедури забезпечення якості.

Програма перевірки якості вищої освіти супроводжувалася низкою законодавчих ініціатив, зокрема, 2001 року була укладена угода про створення Агентства з якості університетів Австралії [3, с. 9]. Документ підписано Адміністративною радою з питань освіти, зайнятості, підготовки кадрів та молоді, що є міжвідомчим органом уряду Австралії та адміністративно-територіальних управлінь. Таке вдосконалення роботи системи освіти було важливим для сектору експорту освіти, особливо щодо поліпшення механізму перевірки якості ТВО інших країн, наприклад Великої Британії, що бере активну участь на міжнародному ринку освіти. Агентство створено як некомерційну компанію державними і територіальними органами влади, відповідальними за безпосереднє проведення перевірок. Агентство відповідає за проведення державних і територіальних якісних перевірок установ, що акредитують органи влади одноразово протягом п'яти років; подання державних звітів, у яких зафіксовано результати перевірок; подання звітів про критерії акредитації нових університетів і про рішення, ухвалені щодо вищої освіти за межами університетів; подання звітів про стандарти і міжнародне становище системи вищої освіти Австралії та гарантування її якості як результату контролю.

Висновки результатів дослідження. Підсумовуючи зазначене, сформулюємо кілька важливих висновків. В Австралії функціонують стратегії індивідуальної й інституційної інтернаціоналізації вищої освіти та експорту освітніх послуг. Інституційні стратегії передбачають підтримку ініціатив ВНЗ через політичні рішення й адміністративні системи країни. Програмні стратегії спрямовані на міжнародні студентські програми; інтернаціоналізацію змісту освітніх програм; міжнародні програми обміну; дистанційну освіту в зарубіжних філіях; міжнародне науково-технічне співробітництво й різноманітні курси професійної підготовки, зокрема короткотривалі курси за вибором; програми підтримки іноземних студентів. Упровадження цих стратегій, а також фінансова підтримка з боку уряду країни в цілому та окремих регіонів дають змогу постійно збільшувати кількість іноземних студентів в австралійських ВНЗ.

Крім того, на основі розроблених критеріїв ефективності освітньої діяльності університетів уряд, надаючи гранти, стимулює роботу з підвищення якості представлених освітніх послуг, розроблення нових освітніх програм, зорієнтованих на експорт. За результатами щорічної перевірки якості підготовки фахівців визначають рейтинг кожного університету, згідно з яким вони додатково отримують 60–80 млн австралійських доларів. Велику увагу приділяють створенню позитивного іміджу австралійських університетів на зарубіжному ринку освітніх послуг, проведенню інформаційно-рекламних кампаній під час міжнародних освітніх ярмарок. Ураховуючи відносно невеликий (порівняно з іншими провідними англомовними країнами-експортерами) розмір австралійського сектору вищої освіти та незначний обсяг австралійської частки у світовому валовому

внутрішньому продукті та світовій торгівлі, експорт вищої освіти є надзвичайним досягненням для Австралії.

Перспективи подальших розвідок. На нашу думку, подальшого вивчення заслуговують стратегії індивідуальної й інституційної інтернаціоналізації вищої освіти та експорту освітніх послуг Австралії, досвід правильної реалізації яких надасть змогу збільшувати кількість іноземних студентів у вітчизняних ВНЗ.

Література

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [5–8 октяб. 1998 г., Париж] // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

2. Зорников И. Н. Экспорт образовательных услуг: зарубежный опыт и российская практика / И. Н. Зорников // Вестн. Воронеж. гос. университета. – 2003. – № 2. – С. 59–65.

3. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Австралии // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика : Приложение. – Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. – С. 7–12.

4. Табачник Д. У 2011 році Україна увійшла до 10 держав-лідерів у галузі міжнародної освіти [Електронний ресурс] / Д. Табачник. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/8841-dmitro-tabachnik-u-2011-rotsi-ukrajina-uvijshla-do-10-derzhav-lideriv-u-galuzi-mizhnarodnoji-osvit>.

5. Altbach P. The Perils of Commercialism: Australia's Example / P. Altbach, A. Welch // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 21–23.

6. Harman G. New Direction in Internationalizing Higher Education: Australia's Development as an Exporter of Higher Education Services / G. Harman // Higher Education Policy. – 2004. – № 17. – P. 101–120.

7. Kemp D. Vocational Education and Training and International Education, address to Annual Conference of the Australian Council for Private Education and Training Providers (Surfers Paradise, 24 August 2001) [Electronic resource] / D. Kemp. – Mode of access: <http://www.deetya.gov.au/ministers/Kemp m+s.htm>.

8. Marginson S. International Education in Australia: Riding the Roller Coaster / Simon Marginson // International Higher Education. – 2012. – № 68. – P. 11–13.

9. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report: Australia. – Canberra : Department of Education, Science and Training, 2007. – 119 p.

10. Stella A. Quality assurance of transnational higher education: the experiences of Australia and India Australian Universities / A. Stella, S. Bhushan. – Quality Agency and the National University of Educational Planning and Administration. –2011. – 275 p.

11. Varghese N. V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N. V. Varghese. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.

УДК: 378.22(430)

ВІТАЛІЙ ТРЕТЬКО
м. Хмельницький, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS' PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY

Розглянуто організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині. Окреслено актуальні проблеми магістратури та її функції в системі вищої освіти Німеччини. Висвітлено основні аспекти магістерських програм з міжнародних відносин в університетах Німеччини. З'ясовано особливості організації навчально-виховного процесу, змісту професійної підготовки магістрів-міжнародників, формування їх професійної компетентності. Здійснено аналіз програм та навчальних планів.

Ключові слова: система вищої освіти Німеччини, структура освітніх програм підготовки магістрів, магістерські програми з міжнародних відносин, професійні компетенції.

Рассмотрены организационно-педагогические основы профессиональной подготовки магистров международных отношений в Германии. Определены актуальные проблемы магистратуры и ее функции в системе высшего образования Германии. Отражены основные аспекты магистерских программ по международным отношениям в университетах Германии. Определены особенности организации учебно-воспитательного процесса, содержания профессиональной подготовки магистров-международников, формирования их профессиональной компетентности. Осуществлен анализ программ и учебных планов.

Ключевые слова: система высшего образования Германии, структура образовательных программ подготовки магистров, магистерские программы по международным отношениям, профессиональные компетенции.

The organizational and pedagogical foundations of international relations masters' training in Germany have been considered. The current issues of masters' training and its function in German system of higher education have been determined. The basic aspects of the master's degree programs on international relations in German universities have been highlighted. Peculiarities of educational process organization, content of international relations masters' professional training, formation of their professional competence have been defined. Curricula analysis has been carried out.

Key words: system of higher education in Germany, structure of educational programs of Masters' training, International Relations Masters' programs, professional competencies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Процеси глобалізації, стрімкий розвиток інформаційних технологій і комунікаційних систем, а також трансформації соціального і економічного характеру, завдяки яким суспільство індустріального виробництва перетворилося на суспільство науки й інформації, змінили структуру міжнародного ринку праці і висунули нові вимоги до компетенції і кваліфікації фахівців у галузі міжнародних відносин.

Ураховуючи реалії сучасного розвитку європейської спільноти, країни ЄС у своїй освітній політиці намагаються краще адаптувати підготовку фахівців до нових підвищених вимог сучасного швидкозмінного ринку праці. Не є винятком і Німеччина, у системі вищої освіти якої постійно впроваджуються інновації. Німеччина з її освітніми і культурними традиціями, що беруть початок у Середньовіччі, є сьогодні орієнтиром і прикладом для наслідування. У результаті послідовної модернізації система професійної освіти Німеччини є високоефективною і визнана у всьому світі. Завдяки науково обґрунтованому поєднанню теорії і практики, а також широкій участі і підтримці німецької держави та бізнесу, система професійної освіти Німеччини створює найкращі передумови для успішного професійного розвитку фахівців у галузі міжнародних відносин, а відтак становить науковий інтерес для її об'єктивного вивчення і запозичення кращих зразків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами професійної підготовки фахівців міжнародних відносин у вітчизняній науці займаються Л. Волошинова, В. Дубова, Н. Замкова, Г. Копил, О. Рембач, В. Федина та інші. Наукові аспекти проблеми професійної підготовки магістрів в університетах Німеччини є предметом дослідження Н. Абашкіної, А. Андрощук, К. Бурми, Т. Вакуленко, Т. Козак, А. Корнілової, К. Корсака, С. Михайлова, Л. Отрощенко, С. Павлюк, Л. Сакун та ін. Значним джерелом щодо вивчення освітньої системи Німеччини є праці зарубіжних науковців: Ю. Колера, Ф. Мультруса, М. Рамма, В. Хеннінга, К. Хюфнера, Г. Шіндлера.

Формулювання мети статі. Незважаючи на отримані науковцями результати досліджень, які мають незаперечну теоретичну і практичну цінність, окремі проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Німеччині вимагають систематизації і узагальнення, що визначило *мету статті* – обґрунтувати організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доцільність та актуальність аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин Німеччини із подальшим використанням позитивних надбань у вітчизняній вищій освіті зумовлені низкою чинників. Насамперед Німеччина – країна, яка має з Україною давні культурні, політичні, наукові та економічні зв'язки. Крім

того, для України в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору цікавим і корисним є досвід трансформації системи вищої освіти колишньої НДР у напрямі її зближення з освітньою системою ФРН після об'єднання Німеччини, а також досвід реформування системи вищої освіти у контексті Болонського процесу.

У Німеччині навчальний процес підготовки фахівців-міжнародників орієнтований на європейські стандарти. Велика увага приділяється формуванню у випускників якостей, умінь, навичок і знань, необхідних для роботи і спілкування у міжнародному оточенні, толерантності до національних і культурних цінностей. Німецькі ВНЗ спрямовані на підготовку майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин, які є відкритими до сприйняття розмаїття культур інших народів [7, с. 114].

Нормативно-правовою базою, що регулює функціонування вищої освіти в Німеччині є низка законів: «Основний Закон» (Grundgesetz), який гарантує кожному громадянину країни право вільного розвитку особистості її інтересів, нахилів і здібностей, вибору місця навчання й професії; «Закон про вищу освіту» (Hochschulgesetz), «Рамковий Закон про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz in der Fassung), які визначають головні завдання ВНЗ Німеччини, особливості навчального процесу у різних типах ВНЗ, права і обов'язки студентів, професорсько-викладацького персоналу, завдання науково-дослідної роботи тощо; «Закон про професійну освіту» (Berufsbildungsreformgesetz), що визначає особливості організації навчального процесу у закладах професійної освіти Німеччини; «Закон про сприяння освіті» (Bundesausbildungsförderungsgesetz), що гарантує матеріальну допомогу на навчання; «Закон про сприяння удосконаленню професійної кваліфікації» (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung), що гарантує державну допомогу для підвищення професійної кваліфікації та інші [1, с. 601].

У Німеччині управління системою вищої освіти на федеральному рівні здійснює Федеральне міністерство освіти і науки. До компетенції уряду Земель входить правовий нагляд за діяльністю ВНЗ, контроль за використанням бюджету ВНЗ, виконанням статуту. Узгодженням освітньої політики на усіх рівнях займається Постійна конференція міністрів культури федеральних земель Німеччини. Центральним консультативним і координаційним органом системи вищої освіти і науки є Наукова рада – загальний орган Федерації і федеральних земель. Постійним форумом для обговорення питань, що стосуються сприяння освіті і дослідженням, у яких зацікавлені Федерація і Землі, є Комісія Федерації і федеральних земель з планування освіти і сприяння дослідженням. Діяльність вищих навчальних закладів у федеральному масштабі координує Конференція ректорів і президентів ВНЗ – постійно діюча поза урядова, недержавна організація, покликана допомагати науковому керівництву ВНЗ і представляти його інтереси на державному рівні.

Сьогодні в німецьких ВНЗ паралельно співіснують дві системи вищої освіти: традиційні німецькі освітні програми з отриманням диплома фахівця або магістра (Magister Artium), а також нова дворівнева система Bachelor – Master. За

традиційною німецькою системою успішне завершення навчання в університеті засвідчує диплом (Diplom), а на гуманітарних факультетах – звання магістра (Magister). Майбутні учителі, юристи, фармацевти і лікарі складають державні іспити (Staatsexamen). Як правило, мінімальна тривалість навчання (Regelstudienzeit) – вісім семестрів, але на багатьох факультетах студенти навчаються довше. Тривалість навчання у вищих спеціальних навчальних закладах складає, традиційно, всього шість семестрів. Закінчуючи навчання, студенти отримують спеціальний диплом (Diplom/FH) [4, с. 104].

Диплом (Diplom) у Німеччині означає приблизно те ж саме, що і диплом спеціаліста в Україні. Навчання триває, як правило, п'ять років і завершується дипломною роботою, а також письмовими і усними іспитами. Втім, німецька система вищої освіти характеризується великою академічною свободою студентів. Це стосується вибору лекцій і семінарів, самостійного вибору проходження практики або закордонного стажування. Через це термін навчання студентів в Німеччині часто перевищує відведені п'ять років.

Магістрат (Magister artium) – це диплом для випускників гуманітарних і соціальних факультетів, у рамках якого допускаються різні комбінації дисциплін. *Державний іспит* (Staatsexamen) – це форма навчання за спеціальностями, успішне закінчення яких дає випускникам право працювати державними службовцями (учитель, суддя) або за професіями, що знаходяться під контролем держави (лікар, юрист, фармацевт).

Зазначимо, що останнім часом у результаті приєднання Німеччини до Болонського процесу ВНЗ перейшли до двоступеневої системи освіти Bachelor – Master, яка передбачає отримання кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра [5]. Термін навчання за кваліфікаційним рівнем бакалавр (Bachelor) становить три–чотири роки, після чого випускники, зазвичай, приступають до професійної діяльності. Програма кваліфікаційного рівня магістр (Master) розрахована на один–два роки (60–120 кредитів ECTS). Курс навчання може бути орієнтований на отримання практичних професійних навичок або на дослідницьку діяльність.

Нині в Німеччині існують три види магістратури:

– *послідовна* (konsekutiv) магістратура – найпоширеніша (близько 90 %) форма магістратури, що передбачає вищий ступінь освіти за фахом, отриманим під час навчання на кваліфікаційному рівні бакалавра. Послідовна магістратура триває від двох до чотирьох семестрів і за своєю навчальною програмою продовжує програму бакалавраата;

– *непослідовна* (nicht konsekutiv) магістратура – дозволяє суттєво змінити спеціальність і отримати ступінь магістра в галузі, що не пов'язана з отриманою бакалаврською освітою. Обов'язковою умовою для вступу є наявність бакалаврського ступеня;

– магістратура для *підвищення кваліфікації* (weiterbildende) – розрахована на студентів (фахівців), які вже мають певний досвід роботи і бажають підвищити кваліфікацію.

Третій ступінь вищої освіти – це Promotion (аспірантура), який передбачає підготовку дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора в університетах (Universitäten). Підготовка дисертації пов'язана з проведенням наукового дослідження, що триває впродовж двох–чотирьох років після отримання магістерської або прирівняної до неї освіти (Diplom/Erstes Staatsexamen/MagisterArtium). За результатами написання дисертації і успішної здачі усного іспиту або захисту дисертації присвоюється *ступінь доктора* (Doktor).

Одним із пріоритетних напрямів діяльності ВНЗ Німеччини є підготовка магістрів з міжнародних відносин. У межах магістерських програм з міжнародних відносин ВНЗ Німеччини здійснюють підготовку високопрофесійних фахівців, які отримують фундаментальну міжнародну, правову, економічну і країнознавчу підготовку. Підготовку магістрів політичних наук та міжнародних відносин у Німеччині здійснюють такі університети: Університет Фленсбурга (University of Flensburg), Університет Ерфурта (University of Erfurt), Університет Гамбурга (University of Hamburg), Відкритий Університет Берліна (Freie Universität Berlin), Університет Мангейма (University of Mannheim), Гете Університет Франкфурта-на-Майні (Goethe University Frankfurt am Main), Бонський Університет (University of Bonn), Гамбургський Університет (University of Hamburg), Лейпцизький університет (University of Leipzig), Університет Бремена (University of Bremen), Якобс Університет Бремена (Jacobs University Bremen) та інш.

Зауважимо, що університети Німеччини пропонують значно більшу кількість різноманітних магістерських програм (англомовні та німецькомовні), пов'язаних із міжнародними відносинами, які суттєво відрізняються від вітчизняних, зокрема:

– Internationale Beziehungen (MA) (Міжнародні відносини);

– European Studies(MA) (Європейські дослідження);

– Master of Public Policy (MPP) (Магістр державної політики);

– International Relations and Cultural Diplomacy(MA) (Міжнародні відносини і дипломатія культури);

– Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik (MSc.) (Міжнародні відносини і політика розвитку);

– Politikwissenschaft (Political Science) (MA) (Політологія);

– Cultural Diplomacy and the Global Economy (MA)(Культурна дипломатія і глобальна економіка);

– Europawissenschaften (MSc) (Європейські науки);

– International Relations: Global Governance and Social Theory (MA) (Міжнародні відносини: Глобальне управління і соціальна теорія).

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин дозволяє реалізувати професійні можливості міжнародника в Міністерстві закордонних справ, урядових закладах, міжнародних організаціях, міжнаціональних та транснаціональних корпораціях, міжнародних засобах масової інформації, бізнесі й науці. Студенти отримують знання з теорії міжнародних відносин, міжнародного управління і права, міжнародної безпеки, міжнародної політичної економіки і міжнародної

історії. Крім того, вони вивчають проблеми міжнародної політики, зміни клімату, ядерної безпеки, геноциду, прав людини, глобалізації, корупції, міжнародної торгівлі. Студенти мають широкі можливості щодо участі в міжнародних студентських обмінах, вивчення декількох іноземних мов, набуття професійного досвіду шляхом стажування в міжнародних організаціях, уряді, бізнесі, засобах масової інформації та неурядових організаціях.

Розглянемо особливості організації навчально-виховного процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині. Для повноцінного розуміння особливостей теоретичної й практичної професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Німеччини проаналізовано плани і програми професійної підготовки фахівців в галузі міжнародних відносин на прикладі Якобс Університету Бремена (Jacobs University Bremen) [3].

Університет пропонує програму підготовки магістрів за спеціальністю «Міжнародні відносини: глобальне управління і соціальна теорія». Основний зміст програми передбачає вивчення політичних аспектів глобального управління в умовах глобалізації та трансграничної міжнародної діяльності у контексті перспектив розвитку управління з використанням соціальних теорій, що є унікальною особливістю професійної діяльності магістра в галузі міжнародних відносин. Студенти навчаються у невеликих, спеціалізованих групах за англомовними програмами. Програма пропонується спільно Jacobs University Bremen і Бременського університету, які мають особливо сильні позиції в галузі міжнародних відносин і політичних наук, у дослідженнях взаємозв'язку між міжнародною і внутрішньою політикою.

Для зарахування на навчання за цією програмою претенденти повинні відповідати таким критеріям:

– диплом бакалавра за спеціальністю, схожою до магістерської програми (наприклад, міжнародні відносини та політологія);

– володіння англійською мовою на рівні TOEFL–575, IELTS–6,5;

– есе щодо обраної програми підготовки і особистих наукових інтересів;

– наукові праці (якщо є);

– міжнародний практичний досвід (не обов'язково) [5, с. 242].

Програма складається з чотирьох основних блоків:

1. *Теорії і проблеми глобального управління* (основні теорії і концепції міжнародних відносин і управління, питання міжнародної безпеки і міжнародної політичної економіки).

2. *Зміни в контексті глобального управління* (вплив політичних процесів на міжнародну співпрацю і світову політику).

3. *Соціальна теорія міжнародних відносин* (класична та сучасна соціальна теорія, світова політика).

4. *Методологія* (методи наукових досліджень).

Студенти опановують три дисципліни з кожного блоку магістерської програми, що складає загалом 12 курсів. На вивчення кожного курсу відводиться 7,5 кредитів ECTS, а на всю програму – 90.

Завершується навчання в магістратурі в четвертому семестрі написанням магістерської дисертації (30 кредитів), під час виконання якої науковими методами вирішуються актуальні практичні проблеми міжнародних відносин. Кращі студенти (середня успішність вище 2,33) можуть вибрати замість магістерської роботи написання Phd проекту, який повинен створити основу для написання Phd дисертації у сфері міжнародних відносин. Робота виконується під керівництвом викладача, студенти відвідують семінари з дисертації для обговорення проблеми, методології дослідження, виконання роботи.

Виконання дисертаційної роботи магістрами міжнародних відносин є оптимальним середовищем для формування науково-дослідної компетентності майбутніх міжнародників, а саме: уміння планувати, концептуалізувати та виконувати оригінальні дослідницькі проекти; уміння виділяти значущі проблеми міжнародних відносин і представляти їх у дослідницькій роботі; глибоке знання проблем міжнародних відносин; уміння синтезувати критичні аргументи і дискусії власного дослідницького результату; уміння розробляти нові методи дослідження; здатність підвищувати якість підготовки та формувати навички написання наукових робіт.

Для магістрів міжнародних відносин передбачено проходження практики (стажування) в міжнародних організаціях, урядових установах, неурядових організаціях, наукових і аналітичних центрах.

У Ґете університеті м. Франкфурт-на-Майні (Goethe Universität Frankfurt am Main) за програмою підготовки магістрів «Міжнародні дослідження» студенти проходять дві практики, одна з яких дослідницька [2]. Практика триває вісім тижнів (10 кредитів), може проводитися під час канікул або паралельно з навчальним процесом. Під час практики студенти проводять дослідження з аналітичної роботи у сфері міжнародної діяльності різних організацій, вивчають структуру, політичне середовище установ та організацій, беруть участь у підготовці аналітичних та дослідницьких звітів, веденні переговорів, набувають навичок міжособового та ділового спілкування, здобувають важливі для майбутньої професійної діяльності практичні компетенції.

Випускники магістерських програм міжнародних відносин активно реалізовують себе у політичному, культурному та науковому житті Німеччини, а також на міжнародному рівні. Вони користуються можливістю кар'єрного зростання з різних галузей, а саме: засобів масової інформації, урядових та неурядових організацій, дипломатичної служби, політики, міжнародних відносин і торгівлі, освіти та мовних послуг.

На основі проведеного дослідження, вивчення та аналізу німецьких наукових джерел з теорії професійної освіти, а також довідників із спеціальностей ВНЗ Німеччини та навчальних планів їх підготовки виявлено, що професійна компетентність магістрів-міжнародників визначається як система знань, вмінь, навичок, особистих ставлень до професійної діяльності. Серед основних принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виокремлено інноваційність

змісту освіти, поєднання теорії і практики, впровадження в навчальний процес форм, методів і технологій, які забезпечують посилену орієнтацію на наукову підготовку студентів та входження майбутніх фахівців у професію на основі її активного освоєння ще в період навчання у вищій школі, а також широку участь і підтримку німецької економіки [6, с. 94].

У процесі дослідження встановлено, що випускники магістерських програм з політичних наук і міжнародних відносин в Німеччині мають володіти такими професійними компетентностями:

– *фахова компетентність* (знання теорії міжнародних відносин, міжнародного управління і права, міжнародної безпеки, міжнародної політичної економіки і міжнародної історії та вміння їх використовувати у професійній діяльності; фундаментальна наукова база, володіння методологією наукових досліджень, використання сучасних інформаційних технологій, готовність до аналітичної, науково-дослідної діяльності);

– *соціальна компетентність* (комунікативні та риторичні здібності; володіння іноземними мовами; вміння працювати в командах і проектах; організаторські здібності; вміння подолати конфлікт, встановити контакт та ефективно співпрацювати; майстерність у веденні переговорів тощо);

– *методична компетентність* (наявність методичного підходу до вирішення проблем; глобальне, аналітичне, системне мислення; концептуальні здібності тощо);

– *іншомовна міжкультурна компетентність* (володіння іноземними мовами як засобом ділового спілкування в інтернаціональному середовищі; володіння специфічними професійними та культурологічними знаннями в умовах співпраці із закордонними партнерами; здатність використовувати особливості місцевої культури зарубіжних країн; вміння поводити себе належним чином та ефективно взаємодіяти в міжкультурних ситуаціях);

– *особистісна компетентність* (креативність, гнучкість, незалежність, самодисципліна, ініціативність, самостійність, пунктуальність, сумлінність, мобільність, стресостійкість, цілеспрямованість, працездатність, вміння витримувати моральні та фізичні навантаження тощо).

Висновки результатів дослідження. Наявність великої різноманітності магістерських програм з міжнародних відносин є ключовою відмінністю професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин у Німеччині від української і є її перевагою. Узагальнення результатів наукового пошуку дало змогу виявити позитивні ідеї досвіду Німеччини та обґрунтувати рекомендації щодо їх творчого використання у модернізації української системи вищої освіти в умовах інтеграції до світового освітнього простору, що сприятиме удосконаленню змісту та форм магістерської підготовки міжнародників у вітчизняній освітній практиці, а також створить більш широкі можливості для працевлаштування фахівців на вітчизняному та світовому ринку праці.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести особливості науково-дослідної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Німеччини.

Література

1. Braun Gerhard F. Das Studium muss besser auf den Beruf Vorbereiten / F. Braun Gerhard // WISU-Magazin. – 2009. – № 5. – S. 601–602.

2. Goethe University Frankfurt am Main [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <http://www.uni-frankfurt.de/>.

3. Jacobs University Bremen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <http://www.jacobs-university.de/>.

4. Schindler G. Some problems of Higher Education in Germany / G. Schindler // Higher Education in Europe. – 1994. – № 4. – P. 104–108.

5. Абашкіна Н. В. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції / Н. В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III–IV. – С. 242–248.

6. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини / Л. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. – 207 с.

7. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97–117.

УДК: 378.1

ГАННА ТОВКАНЕЦЬ
м. Мукачево, Україна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ СЛОВАЧЧИНИ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF ECONOMIC EDUCATION AT HIGHER SCHOOL OF SLOVAKIA

Охарактеризовано соціально-економічні та освітні передумови формування вищої економічної школи у Словаччині. Проведено стислий огляд становлення економічної та педагогічної думки в Словаччині до початку XX *століття. Зосереджено увагу на впливі національно-визвольного руху на розвиток вищої освіти. Проаналізовано діяльність визначних діячів економіко-педагогічної думки до* XX *століття. Охарактеризовано роботу вищих навчальних закладів, які функціонували у Словаччині з* XV *до* XX *століття.*

Ключові слова: вища освіта, економічна освіта, педагогічна думка, Економічний колегіум, Істрополітанський університет, Трнавський університет, Кошицький університет, Михайло Балудянський, Стодола Корнель, Мілан Ходжа, Словаччина.

Охарактеризованы социально-экономические и образовательные предпосылки формирования высшей экономической школы в Словакии. Проведен краткий обзор становления экономической и педагогической мысли в Словакии до начала XX *века. Сосредоточено внимание на влиянии национально-освободительного движения на развитие высшего образования. Проанализирована деятельность выдающихся деятелей экономико-педагогической мысли до* XX *века. Охарактеризована работа высших учебных заведений, которые функционировали в Словакии с* XV *до* XX *века.*

Ключевые слова: высшее образование, экономическое образование, педагогическая мысль, Экономический коллегиум, Истрополитанский университет, Трнавский университет, Кошицкий университет, Михаил Балудянский, Стодола Корнель, Милан Ходжа, Словакия.

Socio-economic and educational preconditions of establishing Higher School of Economics in Slovakia have been determined. A brief overview of the formation of economic and educational science in the Slovak Republic to the early twentieth century has been given. Special attention has been paid to the impact of the national liberation movement on the development of higher education. The activities of prominent statesmen in economic and pedagogical science to the 20th century have been analyzed.

The work of higher education institutions functioning in Slovakia from the 15th till 20th century has been characterized.

Key words: higher education, economic education, pedagogical science, the Economic Collegium, Istropolitansky University, Trnava University, University of Košice, Michael Baludyansky, Kornel Stodola, Milan Hodge, Slovakia.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освіта як соціальна інституція зазнає впливу багатьох факторів, які мають місце в суспільстві – економічних, політичних, правових, екологічних, демографічних, культурних, духовно-ідеологічних, етичних тощо. Процеси формування й здійснення освітньої політики на кожному етапі розвитку суспільства мають певні особливості, обумовлені співвідношенням соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, що, власне, і впливає на визначення змісту, пріоритетної мети освітньої політики, вибір методів і засобів їхнього досягнення [12, с. 12].

Інтеграційні процеси на початку третього тисячоліття зумовлюють упровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. На нашу думку, вивчення досвіду розвитку освітніх процесів у вищій школі в країнах Європейського Союзу спрацьовуватиме на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з розвитком вищої і професійної освіти у країнах Європейського Союзу, були в центрі уваги досліджень Н. Авшенюк [1], Б. Вульфсона [2], В. Базилевича [3], В. Кременя [8], М. Ларіонової [2; 9], Н. Ничкало [10;11], О. Сагинової [14] та ряду інших.

Як зауважує Н. Ничкало, глобалізаційні й інтеграційні процеси актуалізують проблему підготовки конкурентоспроможного виробничого персоналу, надають їй міжнародного значення. На початку XXI ст. особливо зросла актуальність проблем розвитку людського капіталу. Це зумовлюється необхідністю подолати глобальні, сталі суперечності, зокрема, між глобальним і локальним; загальним та індивідуальним; традиціями й сучасністю; перспективними й найближчими завданнями; конкуренцією й рівністю можливостей людини; духовним і матеріальним. Новий погляд на людину зумовив нові виклики в усіх сферах життєдіяльності суспільства і передусім – в освітній. В усіх цивілізованих країнах здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх упровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій. Гостро постають питання про взаємозв'язок освітніх систем [11].

Формулювання мети статті. З огляду на вищевикладене доцільним і своєчасним є вивчення особливостей розвитку професійної, зокрема економічної освіти, центральноєвропейських країн. На нашу думку, цікавим буде досвід становлення економічної освіти у вищій школі Словаччини, яка має багатостолітню історію суспільно-економічного розвитку держави, розвитку економічної і

педагогічної думки. У зв'язку з цим за мету статті ставимо проведення стислого аналізу історико-педагогічних умов формування економічної освіти у вищій школі Словаччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що формування системи освіти, зокрема економічної, – це складний процес економічного, соціально-культурного та освітнього розвитку. Тому, коли ми говоримо про розвиток освіти, варто розглянути певні культурні-освітні та соціально-економічні умови її становлення. Проблему впливу на формування економічної освіти у Словаччині різних факторів розглянемо з таких позицій: проблеми формування національної свідомості та розуміння ролі вищої освіти в Словаччині; розвитку системи вищих навчальних закладів; формування основ економічної та педагогічної наукової школи.

Відомо, що Словаччина як держава пройшла нелегкий шлях формування загалом. Але процеси культурно-освітнього розвитку завжди виокремлювалися як пріоритетні.

Як відзначає історик В. Яровий, словацькі землі як складова частина Угорського королівства, належали до однієї з двох частин дуалістичної Габсбурзької монархії – Транслейтанії. Після утворення Австро-Угорщини (1867) словаки потрапили в дуже складне становище з погляду національного визнання. Хоча територія, на якій проживали словаки, була і значною (суцільно вони проживали в Оравському, Тренчинському, Липтовському, Зволенському, Тековцькому, Хонтянському, Нитрянському, Прешпорському, Презбурзькому, Турчанському, Шариському та Спишському округах), визнавати їх не прагнули.

У середині XIX століття почалося словацьке національне відродження, у якому переважали просвітницькі ідеї. У цей період засновувалися народні школи, змінювався зміст навчальних програм, відкривалися заклади технічної та професійної освіти. Але навчання у вищих навчальних закладах не велося словацькою мовою, а переважно латинською або ж угорською.

Наприкінці XIX ст. у Словаччині почали складатися передумови для розвитку промисловості. Розвивалися промислове виробництво (здебільшого традиційні промислові виробництва – металообробна, деревообробна, текстильна, паперова та скляна і підприємства, що переробляли сільськогосподарську продукцію), банківська справа, торгівля [15]. Інтенсивно велося будівництво залізниць. Так, важливе значення мала магістраль, що з'єднувала Жиліну з Кошице і Братиславою; машинобудівний завод у Врутках, який забезпечував необхідними механізмами залізничний транспорт.

На початку XX ст. в словацьких землях видобувалося майже 70 % залізної руди, вироблялося близько чверті чавуну, половина паперу та третина текстилю Транслейтанії. Та попри окремі успіхи в розвитку економіки у словацьких землях, так і не відбулося формування національних промислових центрів. Однак у сільськогосподарському виробництві ринкові відносини поступово перетворилися на домінантні.

Національне гноблення словаків в Угорському королівстві залишалося головним чинником, який гальмував подальший розвиток нації. У національно-політичному русі брала участь лише дуже невелика частина словацьких підприємців та представників інтелігенції, яка виступала здебільшого за розв'язання суто культурно-мовних проблем. Головний осередок словацького національного руху знаходився у Св. Мартині. Саме тут перебувало правління Словацької національної партії (СНП) на чолі з П. Мудронем (1835–1914). Певні сподівання словацька громадськість покладала на співпрацю з чехами. Так, 1882 року студенти-словаки, що навчалися у Карловому університеті, заснували спілку «Дєтван», члени якої прагнули зміцнення словацько-чеських культурних взаємин. У Празі 1896 року було засновано організацію «Чехословацька єдність», яка прагнула не тільки надавати допомогу словакам, але й сприяти налагодженню відносин між двома сусідніми народами.

Ровиткові національного духу, підготовці фахівців для народного господарства сприяла поява вищих навчальних закладів у Словаччині.

Наголосимо, що становлення вищої економічної освіти у Словаччині, до речі, як практично і у всьому освітньому середовищі до середини XIX ст., не було відображено в діяльності економічних факультетів чи навіть спеціальностей. Як правило, це були філософські, правничі та технічні вищі навчальні заклади, які надавали ґрунтовну підготовку фахівцям щодо системи господарських відносин у суспільстві.

Відмітимо, що вперше навчальний заклад з конкретною назвою «економічний колегіум» на території Словаччини з'явився ще у середині XVIII ст. у м. Се́нец – місто в західній Словаччині, за 25 кілометрів до Братислави, яке вперше згадується в середині XIII ст. Наприкінці XV ст. це поселення отримує право міста, а в XVIII ст. стає важливим ремісничим центром. Тут відкрилися текстильні мануфактури, які обробляли льон та коноплі, а тканини поставляли до різних країн Європи. Найважливішим сенецьким цехом був гончарний цех, закладений 1745 р. Саме в цьому місті 1763 року імператриця Марія Терезія заснувала першу економічну школу в Центральній Європі, яку назвала Економічний колегіум – *Collegium oeconomicum*. Це не був вищий навчальний заклад, але це була перша професійна школа економічного напряму у Східній Європі взагалі [17].

Зазначимо, що найпершим вищим навчальним закладом на території сучасної Словаччини був Істрополітанський університет (лат. *Universitas Istropolitana*), заснований в XV ст. як вищий навчальний заклад у Братиславі. Фактично від заснування Матяшом Корвіном Істрополітанського університету 1465 р. розпочалася історія вищої освіти на території сучасної Словаччини. Цього року на прохання Матяша Корвіна папа доручив Яношу Вітезу та Яну Панноніо з Чазми відкриття університету в Угорщині. Матяш Корвін ухвалив рішення про розміщення університету в Братиславі. Через два роки почалася діяльність чотирьох факультетів: богословського, юридичного, медичного та філософського. В університеті панувала гуманістична та антисхоластична атмосфера, велика увага

приділялась природознавчим наукам, математиці. Перші викладачі Істрополітанського університету були з Віденського університету, згодом – з Італії та Польщі. Після смерті Юрая фон Шенберга почався поступовий занепад університету в Пресбурзі. Остаточно його діяльність припинилася у 90-х роках XV ст., після смерті Матяша Корвіна, який власне і фінансував цей навчальний заклад [16].

У 1635 році був відкритий Трнавський університет (*Trnavska univerzita*) – вищий навчальний заклад з богословським, мистецьким, медичним та юридичним (правничим) факультетами. Засновником став кардинал Петро Пазман. Проіснував університет в Трнаві 142 роки, після чого 1777 року був переведений у Буду. Навчальний заклад став відомим завдяки обсерваторії, університетській бібліотеці, саду та театру [20].

Університет в Кошице (*Univerzita v Košiciach*) був заснований 1657 року, а 1776 року отримав назву Королівської академії. З 1850 року він відомий як правнича академія, яка проіснувала до 1921 року.

Ідея Кошицького університету належить теж Пітеру Пазману, за пропозицією якого єпископ Бенедикт 1654 року виділив кошти для створення вищого навчального закладу. Високий статус цього навчального закладу символічно було підтверджено золотою булавою, наданою угорським королем Леопольдом Першим. Створення Кошицького університету повинно було зміцнити позиції Габсбургів у Верхній Угорщині. На рубежі XVII-XVIII Кошицький університет мав досить вигідні позиції. Йому було надано право присуджувати докторський і бакалаврський ступінь, вироблена процедура взаємного визнання вчених ступенів з іншими вищими навчальними закладами Європи. У Кошицькому університеті діяли богословський, лінгвістичний, філософський та юридичний факультети. Для студентів богослов'я була створена академічна гімназія як форма довузівської спеціальної підготовки. Університет мав хорошу матеріальну базу: бібліотеку, друкарню, будівлі гімназії та семінарії. 1681 року в університеті було споруджено будівлю церкви (костьолу). У середині XVIII століття Кошицький університет реорганізовано в Королівську академію, де, в основному, викладалося право. 1850 року цей навчальний заклад перейменовано в правничу академію, яка проіснувала до 1921 року [24].

У місті Банська Штявниця з 1763 до 1919 року діяла перша вища школа гірничої промисловості (Stredná škola banskej v Banskej Schtyavnytsa) . Це був один з перших вищих навчальних закладів у цій галузі в Європі та перший вищий навчальний технічний заклад у Словаччині.

З 1806 року в цьому ж місті активну навчально-наукову діяльність здійснює Академія лісового господарства, об'єднання якої з гірничою школою сформувало Гірничо-лісову академію. Підкреслимо, що організація навчального процесу в цьому ВНЗ була практично ідеальною: студентам читали лекції провідні викладачі, багато часу відводилося для практичної роботи, а знання певного предмета чи теми студентами презентувалися у формі доповіді та відповіді на запитання опонентів. Уже в середині XVIII ст. на базі цього вищого навчального

закладу в Словаччині було проведено декілька міжнародних симпозіумів, у яких брали участь експерти гірничо-металургійної справи з різних країн Європи [22].

На кінець XIX ст. – початок XX ст. на території сучасної Словаччини діяли Правнича академія в Пряшеві (Právne akadémie v Prešove, 1860–1919), Греко-католицька богословська академія (Gréckokatolícka teologická akadémia) в Пряшеві (1880), Євангелістська теологічна академія (Evanjelikálna teologický akadémie) в Пряшеві, Євангелістська теологічна академія (Evanjelikálna teologický akadémie) в Братиславі (1892), Народногосподарська академія (Ekonomické akadémie) в Кошице (1906). Зазначимо, що формуванню вищої школи загалом у Словаччині сприяла діяльність провідних діячів науки і культури. Так, широкої популярності набула діяльність діяча словацької та угорської культури Мартіна Бела (1684–1749), який після закінчення університету в Галле був протестантським священиком. Згодом М. Бел – директор євангелічної школи в Банскій Бистриці, а з 1714 року – ректор ліцею в Братиславі. М. Бел писав латиною, угорською, німецькою та чеською мовами. Як визначний учений, він був членом багатьох європейських академій та наукових товариств.

Помітний слід на ниві просвітницької діяльності, яка сприяла формуванню словацьких патріотичних традицій, залишив Адам Коллар (1718–1783), який після навчання в ряді єзуїтських навчальних закладів очолив придворну бібліотеку у Відні. Працюючи радником у Марії Терезії, А. Коллар став організатором освітньої реформи, що передбачала введення до навчальних програм вивчення рідної мови та історії.

Однією з важливих передумов розвитку словацької економічної думки початку XX ст. була діяльність економістів часів Австро-Угорщини. Одним з яскравих представників економічної думки, що мав неабиякий вплив на формування не тільки словацької, а і української та російської економічних шкіл, був *Михайло Балудянський* (1769–1847), автор восьми томів праць, пов'язаних з розглядом національної економіки, за якими навчалися в університетах Відня та Будапешта. Випускник філософського факультету Королівської академії правознавства в Кошице Михайло Балудянський продовжив навчання у Віденському університеті. Після закінчення університету М. Балудянський обійняв викладацьку посаду в Надьварадській академії, невдовзі захистив докторську дисертацію і став деканом Пештського університету, а у 1804 р. на запрошення Міністерства освіти Російської імперії переїхав до Петербурга. В Імператорському педагогічному інституті М. Балудянський викладав політичну економію, фінанси і дипломатику. Конспекти лекцій і публікацій М. Балудянського під назвою «Економічна система» не втратили наукової цінності і сьогодні. Серед багатьох його економічних та освітянських ідей заслуговує на увагу «система, заснована на торгівлі». Зокрема М. Балудянський наголошував на тому, що «гроші як основне знаряддя торгівлі та міра всіх цінностей становлять головне багатство народу», «основне правило полягає в прискоренні обігу грошей», «міські жителі більше від сільських пов´язані з грошовими операціями».

Як зауважують фахівці, оцінюючи економічні теорії свого часу, М. Балудянський стверджував, що «праця виробляє капітал. Лише капітали приводять у рух працю. Але всякий капітал здобувається головно старанням і ощадливістю. Жодне знаряддя обміну не має творчої сили. Кредит, заснований на достатку позичальника і продуктах праці, правосуддя, покровительство та свобода промисловості, спільно з освітою громадян і поширенням торгівлі, є єдиними засобами збагачення нації» [6, с. 558–567].

М. Балудянський відомий не тільки як економіст, а й як прекрасний педагог, чудовий організатор. Після відкриття у 1819 р. Санкт-Петербургського університету М. Балудянський був обраний деканом філософсько-юридичного факультету, де він читав енциклопедію юридичних і політичних наук та політичну економію. На альтернативній основі М. Балудянського було обрано і затверджено першим ректором університету [11]. М. Балудянський є автором значної кількості проектів, записок з адміністративного права, фінансів, аграрних відносин, місцевого управління, наукових праць: «Изображение различных хозяйственных систем», «Рассуждение о средствах исправления учреждений и законодательства в России», «О зернохранилищах» тощо. Варто відмітити, що М. Балудянський мав вплив і на розвиток економічної освіти в Україні, визнанням чого було обрання його почесним доктором Київського університету [7, с. 507].

Відомим політичним діячем та автором багатьох наукових праць з проблем економіки на початку 20 століття у Словаччині був *Стодола Корнель* (1866–1946), який народився в сім'ї підприємця, власника шкіряної фабрики, де і сам в майбутньому працював, а з 1905 до 1911 року був навіть директором. Навчався в гімназіях міст Лученець, Кежмарок, Братислави, Пряшів. Під час Першої світової війни працював у групі Мілана Ходжі, активно займався політикою – як член Словацької національної ради брав активну участь у формуванні Чехословацької держави та підписанні Мартінської декларації.

Як член Ради фінансових закладів Словаччини К. Стодола бачив проблеми фінансової системи в цілому. Оскільки, на його думку, виявляється дисбаланс між банками та малими кооперативними фінансовими установам, необхідно малим фермерам об'єднатися і створити взаємну ощадну касу. 1923 року за його ініціативою та сприяння була сформована Спілка ремісників і кредитних установ Словаччини та Підкарпатської Русі.

К. Стодола надавав важливого значення оперативній інформації, у зв'язку з чим заснував журнал «Економічний огляд» (Hospodářské rozhľady), що став дуже швидко науковим виданням [19, с. 431].

Найкращим представником словацької економічної думки та прихильником розвитку вищої і професійної освіти в Словаччині на рубежі XIX–XX століття вважається *Мілан Ходжа* (1878–1944), філософ, юрист, економіст, який отримав вищу освіту в Будапешті та Відні. М. Ходжа був визначним політичним діячем. За часів Австро-Угорщини працював у Словацькій національній партії, активний

учасник підписання 1918 року Мартінської декларації, яка сприяла об'єднанню Чеської Республіки та Словаччини в державу Чехословаччину. Після створення Чехословаччини був одним з політичних лідерів Словаччини, а також лідером селянської партії у Словаччині. М. Ходжа неодноразово займав провідні пости в чехословацькому уряді: міністр уніфікації права (1919–1920), міністр сільського господарства (1922–1925 та 1932–1934 рр.) міністр освіти (1926–1929), Прем'єр-міністр (1935–1938). Він один з небагатьох політиків Європи, які висловлювали думку щодо небезпеки як російського більшовизму, так і німецького націонал-соціалізму. Провідною ідеєю його політичного бачення була ідея створення певного політичного і економічного бар'єру між такими політичними течіями, у зв'язку з чим висловлював необхідність більш тісної співпраці між країнами Центральної Європи. Згодом 1936 року ця ідея була використана і названа «планом Ходжі» у створенні єдиного економічного простору в Центральній Європі, де були усунені тарифні бар'єри і створена зона вільної торгівлі (від Гданська до Салонік). М. Ходжа видав такий план, як ініціативу Чехословаччини, яка прагне довести світові свої традиції демократії та громадянських свобод заради економічного прогресу. Фактично у цей час уже визрівала ідея єдиного європейського економічного простору [21].

Визначними діячами економіко-педагогічної думки до ХХ ст. вважаються ті представники словацького національного руху, які займалися економічними питаннями та проблемами. До них відносяться Сэмюэл Тешедик, Йозеф Игнац Байса, Юрай Фандлі Людовик Штур, Петр Келлнер, Хостинский, Самуїл Юркович, Даніель Ліхард, Антон Білек, Петро Компіш, Федір Гоудек та інші [18; 23].

Висновки результатів дослідження. Таким чином, на початок ХХ ст. в Словаччині склалися оптимальні передумови для формування економічної освіти в системі вищої школи: активний розвиток промислових центрів, виробничих підприємств, поява національно-визвольних осередків, зародження економічної школи, розвиток національної системи загальної освіти. Це сприяло тому, що на початку ХХ ст. у Словаччині починають відкриватися економічні спеціальності та окремі факультети у вищих навчальних закладах, а потім і самостійні вищі навчальні заклади економічного спрямування.

Перспективи подальших розвідок. Заслуговують на подальше вивчення окреслені передумови формування та розвитку економічної освіти в системі вищої школи Словаччини, які можуть бути використані як основа для оптимізації економічної освіти в Україні.

Література

1. Авшенюк Н. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномену транснаціональної вищої освіти [Електронний ресурс] / Н. Авшенюк. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/>.

2. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЕСР / отв. ред. М. В. Ларионова. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.

3. Базилевич В. Зміна базової парадигми економічної освіти – основа забезпечення сучасного рівня підготовки спеціалістів / В. Базилевич // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 31–36.

4. Андрущенко В. П. Філософія освіти в пост болонському процесі / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 5–6.

5. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX–XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–8.

6. «Економічна система» Михайла Балудянського : навч. посібник / за ред. С. М. Злупко // Історія економічної теорії. – К. : Знання, 2005. – 719 с.

7. Історія економічних учень / підручник : у 2 ч. Ч. 1. / за ред/ В Д. Базилевича. – К. : Знання, 2005. – 567 с.

8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

9. Ларионова М. В. Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе : автореф. дис… д-ра полит. наук : 23.00.04 «Политические проблемы международных отношений и глобального развития» / М. В. Ларионова. – М., 2006. – 40 с.

10. Ничкало Н. Г. Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках / Н Г. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2010. – № 3. – С. 22–29.

11. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капітал [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>.

12. Оболенський О. Ю. Державна служба : навч. посібник / О. Ю. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2003. – 344 с.

13. Пазюра Н. В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть XX століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Пазюра ; АПН України ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – К., 2008. – 22 с.

14. Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности [Электронный ресурс] / О. В. Сагинова. – Режим доступа: <www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html>.

15. Яровий В. І. Новітня історія Центральноєвропейських та Балканських країн. XX століття [Електронний ресурс] : підруч. для ВНЗ / В. І. Яровий. – К. : «Генеза», 2005. – 816 с. – Режим доступу: <http://elise.com.ua/ru/library/istoriya>.

16. Academia Istropolitana [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bratislava-city.sk/academia-istropolitana-bratislava>.

17. Senec – centrum kultúry a vzdelanosti [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.senec.sk/index.php?menu_id=698>.

18. Economics in Slovakia [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gesis.org/knowledgebase/archive/economics/slovakia/>.

19. Encyklopédia slovenska. – Bratislava : Veda, 1981. – 603 s.

20. Historická Trnavská univerzita [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.truni.sk/historia-a-poslanie>.

21. Milan Hodža [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.osobnosti.sk/index.php?os=zivotopis&ID=733>.

22. Najstaršia banská škola na Slovensku [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.slovacivosvete.sk/>.

23. Somr M. Dejiny školstva a pedagogiky. – Praha : SPN, 1987. – 359 s.

24. Unčovský Ladislav: Michal Baluďanský, a Russian Economist of Russinian Origin from Slovakia (in Slovak) [Electronic resource] // Ekonomický časopis. – Vol. 48. – No. 5. – 2000. – Mode of access: <http://www.sav.sk/>.

25. Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach [Electronic resource] / P. J. Univerzity. – Mode of access: <http://www.upjs.sk/univerzita/info/o-univerzite/historia- univerzity/>.

26. Vysoké školstvo na slovensku. Realita – problém – možné riešenia [Electronic resource] / Miroslav Řádek a kolektív. – Mode of access: <http://www.jeneweingroup.com/dokumenty/eppp/Vysoke_skolstvo>.

УДК: 371.3:811:378(477)

ОКСАНА РОГУЛЬСЬКА
м. Хмельницький, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Проаналізовано технології інтерактивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Виявлено особливості інтерактивного навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу задля взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів. Розглянуто доцільність використання інтерактивних методів, що дозволяють зробити заняття більш різноманітним, дають можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички.

Ключові слова: інтерактивність, інтерактивний метод, інтерактивне навчання, інтерактивні технології навчання.

Проанализированы технологии интерактивного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях Украины. Выявлены особенности интерактивного обучения в режиме диалога, во время которого происходит взаимодействие участников педагогического процесса с целью взаимопонимания, совместного решения учебных задач, развития личностных качеств студентов. Рассмотрена целесообразность использования интерактивных методов, позволяющих сделать занятия более разнообразными, дающих возможность студентам проявить речевую самостоятельность, реализовать коммуникативные умения и речевые навыки.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивный метод, интерактивное обучение, интерактивные технологии обучения.

Interactive technologies in teaching foreign languages in higher educational institutions of Ukraine have been analyzed. Peculiarities of interactive training in a form of a dialogue, where participants of pedagogical process for the purpose of mutual understanding, the joint solution of educational tasks and the development of students' personal qualities interact with each other, have been revealed. The usage of interactive methods, which allow to make classes more diverse, give the chance to students to show speech independence, to realize communicative abilities and speech skills, has been considered.

Key words: interactivity, interactive method, interactive training, interactive technologies of teaching foreign languages.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині все більша увага приділяється людині як особистості – її свідомості, духовності, культурі, моральності, а також високо розвиненому інтелекту і інтелектуальному потенціалу. Відповідно, не викликає сумніву надзвичайна важливість, гостра необхідність такої професійної підготовки, при якій вищий навчальний заклад закінчували б освічені інтелектуальні особистості, що володіють знаннями, загальною культурою, вміннями самостійно та гнучко мислити, ініціативно, творчо вирішувати життєві і професійні питання.

Інтерактивні технології навчання стали одним із найефективніших шляхів та способів реалізації цих принципів, які значною мірою є творчими, нетрадиційними і в той же час ефективними. У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не тільки викладач, а й комп'ютер, телевізор, відео. Студенти повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом усього періоду розвитку методики, педагогіки та психології дослідженню навчання із застосуванням інтерактивних методів навчання приділялось багато уваги. Насамперед можна виділити роботи Ю. Бабанського, М. Башмакова, В. Беспалька, І. Бома, Л. Буркової, В. Давидова, Дж.К. Джонса, Д. і Р. Джонсона, Дж. Дьюі, Л. Занкова, Г. Іванова, О. Киричука, М. Кларіна, Л. Лісіна, В. Лозової, Дж. Майера, М. Махмутова, Л. Момота, Є. Пасова, О. Пєхоти, Є. Полат, О. Пометун, Р. Реванса, Г. Селевка, М. Скрипника, К. Стоута, Дж. Шнайдера.

Інтерес до інтерактивного навчання як освітньої інновації з'явився в Україні близько десяти років тому. Методичне підґрунтя досвіду роботи та його практична реалізація базуються на наукових дослідженнях та теоретичних розробках таких відомих педагогів, як О. Пометун, І. Родигіної, Л. Пироженко, Т. Ремех, О. Мокрогуза, І. Якиманської, М. Махмутова тощо.

Формулювання мети статті. Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні особливостей використання інтерактивних технологій навчання на заняттях іноземної мови, аналізі різновидів інтерактивних методів і можливості їх використання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [6]. Разом з цим впровадження нових технологій у сучасну педагогічну практику просувається дуже повільно через недосконаліть сучасних технологій управління освіти в цілому та технологій управління процесом впровадження інновацій зокрема.

Як свідчать наукові дослідження, інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують безперервну діалогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. «Інтерактивне навчання (від англ. Inter – взаємний, act – діяти), за визначенням О. Крюкової – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності для створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» [4, с. 17].

Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. «Сутність інтерактивного навчання, – стверджують Н. Побірченко та О. Кузьменко, – полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів; викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання» [2, с. 130].

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, у якому той, хто навчається, є учасником, тобто здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище.

Н. Муратова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [1].

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [3, с. 19].

Виходячи з викладеного, можна зробити висновок, що сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу з реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації.

Інтерактивне навчання змінює звичні форми ілюстрації на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Можемо відзначити такі методичні

особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Головна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду у ході розв'язання проблемних питань.

Використання технологій інтерактивного навчання значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку студентів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити. Інтерактивні технології навчання на заняттях англійської мови сприяють ефективному розвитку мовленнєвих здібностей, розвитку логічного мислення, розвитку здатності цінувати знання та вміння користуватися ними; усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами колективу задля обговорення спільної проблеми, розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини, формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи, взаєморозуміння і взаємоповаги до кожного індивідуума, вихованню толерантності, співчуття, доброзичливості, почуття, формуванню вміння робити вільний і незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності.

У результаті організації навчальної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій у студентів розвиваються й ускладнюються психічні процеси – сприйняття, пам'ять, увага, уява тощо, виявляються такі мислиннєві операції, як аналіз і синтез, абстракція й узагальнення, формуються воля й характер.

Інтерактивне навчання на уроках англійської мови орієнтоване на:

– розвиток належного мислення, певної самостійності думок, висловлення своєї власної думки, вироблення творчого ставлення, сприйняття іншомовного носія, розвиток правильного мовлення, самостійного осмислення матеріалу, засвоєння лексики, чітке та правильне мовлення;

– розвиток здатності до навіювання думок, зразків поведінки, відстоювання власної думки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок; розв'язання певної проблемної ситуації в умовах інтерактивних технологій, що активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання протирічя, непорозумінь;

– вироблення критичного ставлення до себе, уміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них; розвиток таких умінь, як бачити позитивне і негативне, порівнювати себе з іншими й адекватно себе оцінювати.

Інтерактивне навчання сприяє самопізнанню особистості і на цій основі взаєморозумінню викладача та студента та розумінню студентами вимог і критичних зауважень викладача. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці, діях, навчанні, виникає

критичне ставлення до себе, що конче потрібне насамперед для сприймання вимог інших [4, с. 139–141].

Нині у методиці викладання іноземної мови спостерігається тенденція переходу від комунікативного аспекту до його різновиду – інтерактивного підходу, який був запропонований західними методистами. Перед методистами та викладачами англійської мови стоїть мета посилити інтерактивний бік оволодіння іноземною мовою, перейти від навчання іноземної мови до навчання іноземно мовної діяльності і до навчання спілкування. Інтерактивні методи є дуже ефективним, але оскільки вони лише поступово входять у викладацьку практику, більшість викладачів та методистів спираються на традиційні методики викладання. Інтерактивні методи навчання мотивують студентів вивчати іноземну мову та підвищують інтерес до процесу навчання.

Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів, орієнтованих на діяльність, що стимулює активність та «винахідливість». До них можна віднести наступні: мозковий штурм, метод проектів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, методи типу «мереживна пилка», «обери позицію», «шкала думок» та ін.

Технологія використання таких форм навчання являє собою поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання від простіших до складніших і включає засвоєння ігрових прийомів шляхом введення їх в практику проведення занять; розширення використання на уроках ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми.

Використання рольових ігор, у яких студенти спілкуються в парах або в групах не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлення своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

«Рольові ігри» сприяють не лише розвитку вміння викладати свої думки, а й з повагою ставитися до думок і пропозицій інших. Атмосфера доброзичливості, заохочення під час обговорень зумовлюють розумову й емоційну розкомплексованість студентів, знижують страх перед можливими помилками, сприяють розвитку вміння аргументувати. Рольова гра трактується в педагогічних дослідженнях як метод, у процесі якого студент має вільно імпровізувати в межах заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Використання ролі передбачає додержання певних норм і правил, тому в процесі рольової гри відбувається їх усвідомлення, підвищується рівень загальної культури поведінки, студенти опановують діловим етикетом. Оскільки конкретна роль допускає розмаїття способів її використання, це дає можливість студентам проявити свою індивідуальність і творчі здібності.

Проте, як відзначають більшість дослідників (У. Літтлвуд, Д. Ревел та ін.), на відміну від дітей, студенти часто не висловлюють особливого бажання брати участь у рольовій грі, оскільки бояться показатися смішними одногрупникам. Тому в процесі підготовки і проведення рольової гри необхідно дотримуватися таких правил:

– студентам мають пропонуватися ситуації, що дійсно можуть виникнути в міжкультурній комунікації у реальному житті;

– студентам треба допомогти адаптуватися до певної ролі в ситуації міжкультурної комунікації. Причому в одних випадках вони можуть грати самих себе, в інших – їм доведеться взяти на себе уявну роль, останній надається перевага;

– учасників рольової гри необхідно підготувати до того, що вони мають поводитися так, ніби все відбувалося в реальному житті, тобто їхня поведінка має відповідати виконуваній ролі;

– у процесі рольової гри потрібно концентрувати увагу учасників гри на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці закріплення їх у мові.

Оскільки проведення рольової гри вимагає попередньої підготовки, то кожна рольова гра включає наступні етапи: підготовчий, власне гра і завершальний. Підготовчий етап спрямований на розв'язання таких завдань: введення студентів у рольову ситуацію; знайомство з лінгвістичним напрямом гри; попередня трактовка лексичних одиниць і граматичних структур.

Рольова гра спрямована на формування і вдосконалення окремих мовленнєвих вчинків і рольової поведінки загалом. Завершальний етап полягає в обговоренні рольової гри, в оцінці комунікативної діяльності кожного її учасника.

Висновки результатів дослідження. На нашу думку, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Таким чином, мета інтерактивного навчання – це створення викладачем умов, у яких студент сам буде здобувати знання.

Підбиваючи підсумок, варто вказати, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, а також веде до розвитку професійних і особистісних якостей студентів, у тому числі: росту активності, критичному мисленню, розвитку здібностей до аргументації своєї думки, посиленню відповідальності за ухвалення рішення, формуванню здатності до співробітництва і командної роботи, розвитку здатності до подальшої самоосвіти, тобто всіх тих якостей, які повинен мати сучасний фахівець.

Перспективи подальших розвідок. З огляду на зазначене, перспективою подальшого дослідження є розвідки усвідомлення педагогами доцільності використання інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови для поліпшення якості навчання, оскільки майстерність викладача сьогодні полягає у

творчому підході до конструювання занять, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм.

Література

1. Мурадова Н. С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении [Электронный ресурс] / Н. С. Мурадова. – Режим доступа: <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>.

2. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / за ред. Ю. І. Машбиця ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.

3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. –192 с.

4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – 237 с.

5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

6. Угольков В. В. Компьютерные технологи как средство обучения иностранным языкам в вузе [Электронный ресурс] / В. В. Угольков. – Режим доступа: <http://www-center.univer.kharkov.ua>.

УДК: 378.147:371.134:371.315

СЕРГІЙ БОБРАКОВ
м. Луганськ, Україна

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

REFORMING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION AT GERMAN UNIVERSITIES: PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Розглянуто питання професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини. Висвітлено основні проблеми традиційної моделі підготовки вчителів у Німеччині та визначено пріоритетну орієнтацію ступеневої моделі підготовки вчителів. Проаналізовано зміст практико-орієнтованого підходу як засобу професіоналізації підготовки вчителів. Досліджено особливості змісту практико-орієнтованого підходу в теоретичній та практичній фазах підготовки вчителів. Окреслено перспективи використання позитивного досвіду професійної підготовки вчителів у Німеччині в освітньому просторі України.

Ключові слова: підготовка вчителів у Німеччині, професіоналізація підготовки вчителів, практико-орієнтований підхід.

Рассмотрен вопрос профессиональной подготовки учителей в ВУЗах Германии. Освещены основные проблемы традиционной модели подготовки учителей в Германии и определена приоритетная ориентация последовательной модели подготовки учителей. Проанализировано содержание практико-ориентированного подхода как способа профессионализации подготовки учителей. Исследованы особенности содержания практико-ориентированного подхода в теоретической и практической фазах подготовки учителей. Определены перспективы использования позитивного опыта профессиональной подготовки учителей в Германии в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: подготовка учителей в Германии, профессионализация подготовки учителей, практико-ориентированный подход.

The issue of teacher education at German universities has been considered. The main problems of the traditional system of teacher education have been highlighted. The primary orientation of consecutive model of teacher education has been defined. The content of practice-oriented approach as a way of professionalization of teacher education has been analyzed. The peculiarities of the practice-oriented approach content in theoretical and practical course components have been investigated. Prospects of using positive experience of German teachers' professional training in the educational field of Ukraine have been defined.

Key words: teacher education in Germany, professionalization of teacher education, practice-oriented approach.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В останнє двадцятиріччя в системі педагогічної освіти Німеччини відбуваються процеси модернізації навчального процесу, пов'язані з приєднанням до європейського освітнього простору. Традиційна модель підготовки вчителів (перший державний іспит – референдаріат – другий державний іспит) активно реформується, впроваджуються бакалаврські та магістерські програми підготовки. Основною проблемою традиційної моделі підготовки вчителів німецькі науковці вважають відрив теоретичної підготовки від професійно-практичної діяльності.

Ступеневі моделі підготовки вчителів повинні забезпечити професіоналізацію університетської підготовки, що дозволить майбутнім учителям здійснити поступовий перехід до другої, практичної фази підготовки, а згодом і до професійно-педагогічної діяльності. Більшість центрів педагогічної освіти у Німеччині (Lehrerbildungszentren) визначають посилення практико-орієнтованого підходу в академічній підготовці вчителів основним засобом професіоналізації.

Формулювання мети статті. Мета статті – дослідити особливості змісту практико-орієнтованого підходу як реалізаційного компонента забезпечення професіоналізації підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професіоналізація підготовки вчителів у Німеччині стала предметом дисертаційних досліджень таких науковців, як Д. Гензіке (D. Gensicke), У. Герікс (U. Hericks), А. Ернст-Фабіан (A. Ernst-Fabian), А. Ортенбургер (A. Ortenburger), Б. Фрезе (B. Frese), С. Штайн (S. Stein). Практико-орієнтований підхід у реформованій системі професійної підготовки вчителів досліджували Д. Варнеке (D. Warneke), О. Кюстер (O. Küster), Г. Лінд (G. Lind), С. Пітч (S. Pietsch), Є.-М. Пост (E.-M. Post), Р. Шнайдер (R. Schneider), К. Шумахер (K. Schumacher).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку системи педагогічної освіти Німеччини характеризується впровадженням практико-орієнтованого підходу до змісту навчання, який, в свою чергу, підкреслює його професійну орієнтацію. Професійна орієнтація навчання виступає основою ступеневої моделі підготовки вчителів [4, с. 62–78].

А. Ортенбургер (A. Ortenburger), дисертаційне дослідження якого присвячено професіоналізації університетської підготовки вчителів, зазначає, що усі навички та вміння вчителя повинні бути згруповані навколо його здатності організовувати викладання й навчання, тобто планувати, здійснювати та аналізувати ці процеси. Такий кваліфікаційний профіль містить низку компонентів: викладання, виховання, діагностика, оцінювання, консультування, підвищення кваліфікації. Формування цього профілю являє собою концепцію професіоналізації [4, с. 78–79], за якою окреслюють перелік вимог до студентів педагогічних спеціальностей університету:

– студенти мають отримати знання про структуру, загальний стан, концептуальні принципи функціонування сфери майбутньої професійної діяльності;

– студенти повинні мати фахове уявлення про базові теорії викладання, про особливості й мету виховання дітей та підлітків, про модифікацію освітніх завдань у нових суспільних умовах;

– майбутнім педагогам потрібно мислити й керуватися дидактичними категоріями, уміти виявляти міжпредметні зв'язки, особливо між методикою викладання предметів і власне навчальними дисциплінами;

– студенти мають прогнозувати потенційні проблеми, запобігати конфліктам і труднощам у сфері професійної діяльності та знаходити шляхи вирішення складних ситуацій;

– студенти повинні мати здатність до самоаналізу та педагогічної рефлексії, постійно дбати про професійне зростання;

– студентам потрібно навчитися працювати в колективі, фахово взаємодіяти з іншими, спільно розв'язувати професійні проблеми та опрацьовувати теми [4, с. 83].

Виходячи із зазначеного, можна виділити основне стратегічне завдання ступеневої моделі підготовки вчителів у Німеччині – підготовка компетентного вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує та оцінює свої дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний вирішувати організаційні та індивідуальні проблеми. Ключовими моментами у досягненні цієї мети німецькі науковці називають шкільно-педагогічні та дидактичні елементи практичного характеру, пов'язані з методикою викладання певного предмета [8, с. 67–69; 12, с. 48]; професійне засвоєння та розвиток умінь і навичок індивідуального й колективного планування, проведення, рефлексії та оцінювання навчальної і позанавчальної діяльності в школі [5, с. 30–31]; у разі необхідності – кооперації з іншими ВНЗ (додаткові навчальні курси для поглиблення знань) [6, с. 87–88].

Існують різноманітні можливості забезпечення якості професійно-орієнтованої підготовки вчителів у Німеччині, проте більшість науковців зазначає необхідність впровадження практико-орієнтованого підходу (Praxisbezug) для досягнення цієї мети [5; 6; 8; 12].

Перш, ніж визначити зміст практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів у Німеччині, вважаємо за необхідне надати характеристику основних проблем структури та змісту традиційної моделі підготовки вчителів.

Для цього звернемося до наукових робіт У. Вишкона (U. Wyschkon) та Г. Мехнерта (H. Mehnert) [3]. У першу чергу науковці зазначають, що університетська підготовка вчителів є надмірно «теоретизованою», фахові дисципліни превалюють над практико-методичними. Дослідники ставлять під сумнів принцип структурування предметів, що не є основним з погляду логіки професійної діяльності вчителя. Також науковці наголошують на відсутності розуміння різниці між поняттями «дисципліна для науки» та «дисципліна для викладання». В університетській практиці домінує насамперед поняття дисципліни в значенні «наука в скороченому

обсязі», що призводить до неналежного оцінювання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання [3, с. 5]. Однією з найбільш суттєвих проблем науковці виділяють недостатній зв'язок між елементами в навчанні: теорія не має впливу на практичну діяльність, практична діяльність не відповідає професійним реаліям [6; 8; 11].

Існують і інші, більш критичні погляди дослідників на проблему змісту підготовки вчителів за традиційною моделлю. Так, П. Штрук (P. Struck) акцентує увагу на застарілості традиційної структури підготовки вчителів, її змістовій безперспективності, однобічності знань, які не узгоджуються з реальністю та не відповідають соціальним потребам і сучасним запитам суспільства [10].

Розглядаючи роботи німецьких науковців, можна прослідкувати більшою чи меншою мірою наявність критичних зауважень щодо відсутності зв'язку між першою (теоретичною) та другою (практичною) фазами в традиційній моделі підготовки вчителів [4, с. 52–53; 6, с. 41; 8, с. 24–25; 11, с. 25–27; 12, с. 29–32]. Критика здебільшого обґрунтовується тим, що в освітньому процесі суттєво бракує практичного компонента, внаслідок чого перед студентами-стажистами постають серйозні труднощі професійного характеру. Ситуація загострюється ще й через незначну кількість власне практичних занять, що унеможливлює оперативну фахову адаптацію практиканта-початківця до виробничих реалій.

Слід також акцентувати увагу на експериментальних дослідженнях німецьких науковців. Так, Й. Хорст (J. Horst), здійснивши опитування студентів педагогічних спеціальностей у східних та західних федеральних землях Німеччини, довів, що лише незначна кількість респондентів повністю задоволена процесом свого навчання, більшість же опитаних студентів (50–70 %) має сумніви стосовно адекватності здобутих ними знань, пояснюючи неналежний рівень професійної компетентності браком практичного досвіду роботи в школі [1].

Дослідники В. Захер (W. Sacher), Г.-С. Розенбуш (H.-S. Rosenbusch) і Г. Шенк (H. Schenk) провели аналогічне дослідження, у якому представили міркування 60 % опитаних стосовно того, що прогалини в освітній галузі пояснюються неадекватністю, асиметрією змісту освіти й практичних потреб школи [7].

К. Штельман (K. Steltmann) підкреслює, що 80 % респондентів, за результатами опитування вчителів, кваліфікує теоретичні курси з педагогіки як такі, що йдуть у розріз із практикою [9, с. 361].

Р. С. Йєгер (R. S. Jäger) зазначає, що багато опитаних визнає предметну підготовку важливим елементом у становленні спеціаліста, але, на думку більшості, вона не обов'язково є пріоритетною [2, с. 116].

З огляду на низку недоліків, традиційна система підготовки вчителів потребувала глибинного переосмислення та докорінної структурної й змістової перебудови з обов'язковим урахуванням нових європейських стандартів.

Важливим аспектом є й те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти у Німеччині виникає потреба в організації більш професійно-орієнтованої

підготовки вчителів, ідею якої підтримує більшість німецьких дослідників. В умовах переходу до професійно-орієнтованої моделі навчання особливої актуальності набувають засоби забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів. Одним із можливих засобів посилення професійної орієнтації навчання в університеті німецькі освітяни вважають практико-орієнтований підхід, який забезпечує максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання в університеті.

У роботах С. Пітч (S. Pietsch), Д. Варнеке (D. Warneke), Є.-М. Пост (E.-M. Post) практико-орієнтований підхід представлено як основний компонент процесу підготовки майбутніх учителів, бо саме він дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань.

Практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Відтворення реальних професійних ситуацій у академічній та практичній фазі підготовки вчителів є основною характеристикою практико-орієнтованого підходу. При цьому здійснюється перерозподіл співвідношення теоретичної, практичної та методичної інформації у сферу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Найбільш повне визначення практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів представлено у роботі Д. Варнеке (D. Warneke). Автор зазначає, що практико-орієнтований підхід – це активна форма організації професійної підготовки вчителів, призначена для застосування у теоретичному та практичному компонентах навчання і реалізується за допомогою насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [12, с. 39].

Є.-М. Пост (E.-M. Post) визначає практико-орієнтований підхід як орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування у майбутніх педагогів практичних навичок роботи [6, с. 42].

С. Пітч (S. Pietsch) розглядає практико-орієнтований підхід як систему навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних завдань, спроектованих у професійну підготовку вчителів [5, с. 44–45].

Проаналізувавши роботи німецьких дослідників, ми дійшли висновку, що практико-орієнтований підхід виступає необхідним компонентом як теоретичної, так і практичної фаз підготовки вчителів. Далі зупинимося на змісті практико-орієнтованого підходу у цих фазах.

Теоретична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає наявність необхідних форм організації навчального процесу, які забезпечують засвоєння змісту навчання не шляхом простої передачі інформації, а в процесі власної практичної або дослідницької діяльності [8, с. 70–71]. Практична діяльність

при цьому характеризується відтворенням в аудиторних умовах динаміки реального уроку. Дослідницька діяльність, в свою чергу, поєднує навчальну та професійну діяльність, адже студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування і забезпечує реалізацію принципу навчання впродовж життя [12, с. 65].

Викладання дисциплін фахової, фахово-дидактичної та педагогічної складової підготовки вчителів організовується з обов'язковим відтворенням та подальшим обговоренням реальних професійних ситуацій й фрагментів педагогічної діяльності, що дозволяє сформувати у студентів необхідний для вступу в професійну діяльність рівень компетентності [6, с. 114–115]. Таким чином, зміст теоретичної підготовки майбутніх учителів на засадах практико-орієнтованого підходу формується не тільки з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності.

Що стосується *практичної підготовки* вчителів, то в першу чергу слід вказати на той факт, що з переходом до ступеневої моделі вона стала основною для реформування. Як було зазначено вище, «розрив теорії з практикою» у підготовці вчителів у Німеччині наявний не лише між навчанням та професійною діяльністю, а й між першою (університет) та другою (референдаріат) фазами підготовки вчителів. Тому за рекомендацією Ради з питань науки від 2001 року (Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2001) було подовжено існуючі та впроваджено нові практичні компоненти підготовки вчителів [11]. Серед нових видів практичних компонентів слід виділити наступні:

– практика на профпридатність (Eignungspraktikum) – від 10 до 20 днів перед початком навчання;

– практичний семестр (Praxissemester) – п'ятимісячна практика з відривом від навчання, проводиться у другому або третьому семестрі магістерської фази;

– інтегрована практика в школі впродовж семестру (integriertes semesterbegleitendes Schulpraktikum).

Також було суттєво скорочено референдаріат (з 24 місяців до 18, а у деяких федеральних землях і до 12 місяців), адже тепер значна частина практичної підготовки відбуватиметься під час навчання в університеті.

Беззаперечним є те, що вже тільки за рахунок розширення практичного компонента можна досягти підвищення рівня професіоналізації підготовки вчителів, адже студенти-майбутні вчителі зможуть отримати в достатньому обсязі навички практичного застосування навчальної та наукової інформації у власній навчально-професійній діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості поступової адаптації до майбутньої професійної діяльності [12, с. 37]. Однак практична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає не лише відтворення одержаних під час лекцій знань. Студенти-практиканти також повинні визначитись із власною педагогічною

позицією, вміти коректувати (за співпраці вчителів-менторів) власну професійно-педагогічну діяльність та діяльність інших практикантів під час проведення та після уроку, здійснювати розбір конкретних методичних ситуацій з наданням їм оцінки з різних позицій – учителя та учня. Таким чином забезпечується основний принцип професійної підготовки вчителів у Німеччині – педагогічна рефлексія, яка сприяє поєднанню теорії з практикою, формуванню професійних умінь та навичок, розвиває дослідницький інтерес до майбутньої педагогічної діяльності [12, с. 49]. Педагогічна рефлексія передбачає глибокий аналіз та осмислення помилок, що знижує ймовірність їх повторення в реальній діяльності. Це сприяє скороченню строку адаптації вчителя для повноцінного виконання професійної діяльності, а практико-орієнтований підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату.

Висновки результатів дослідження. Стратегічним завданням педагогічної освіти Німеччини є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Цьому сприяє впровадження практико-орієнтованого підходу в теоретичну та практичну фази підготовки вчителів як концептуальної основи забезпечення професіоналізації навчального процесу.

Зміст практико-орієнтованого підходу передбачає проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційної і практичної складових освітнього процесу, відбір і структурування курикулуму для забезпечення інтеграції навчальної інформації з фахових, фахово-дидактичних та педагогічних дисциплін з їх безпосереднім застосуванням у практичній діяльності.

Основними характеристиками практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації навчального процесу та передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки вчителя у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення досвіду розробки і впровадження засобів забезпечення практико-орієнтованого навчання в університетах Німеччини.

Література

1. Horst J. Lehrerausbildung im Urteil ost-westdeutscher Studierender / J. Horst // Pädagogik und Schulalltag. – 1994. – № 49. – S. 119–125.

2. Jäger R. S. Weiterentwicklung der Lehrerbildung (Schulversuche und Bildungsforschung) / R. S. Jäger, U. Behrens. – Mainz : Hase & Koeter, 1994. – 380 s.

3. Mehnert H. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / H. Mehnert, U. Wyschkon // Lehrerausbildung. – Opladen : Leske + Budrich. – 1997. – 411 s.

4. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von

Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie / A. Ortenburger. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – 265 s.

5. Pietsch S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. – Kassel : Kassel University Press, 2010. – 294 s.

6. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. – Leipzig : Univ. Diss., 2010. – 791 s.

7. Rosenbusch H.-S. Schulfrei? Die neue bayerische Lehrerausbildung im Urteil ihrer Absolventen / H.-S. Rosenbusch, W. Sacher, H. Schenk. – Frankfurt : Lang, 1988. – 278 s.

8. Schneider R. Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins «Schulentwicklung»: Eine empirischqualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale / R. Schneider. – Dortmund, 2009. – 398 s.

9. Steltmann K. Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung / K. Steltmann // Pädagogische Rundschau. – 1986. – № 40. – S. 353–366.

10. Struck P. Neue Lehrer braucht das Land / P. Struck. – Darmstadt, 1994. – 356 s.

11. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. – Weinheim und Basel : Beltz, 2000 – 160 s.

12. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 s.

УДК: 378.4

МАРИНА ВЕЛУЩАК
м. Чернівці, Україна

СТРУКТУРА ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В США

THE STRUCTURE OF HIGHER ECONOMIC EDUCATION IN THE USA

Проаналізовано структуру вищої економічної освіти США. Охарактеризовано академічні ступені, які отримають випускники після закінчення вищого навчального закладу. Розкрито специфіку бізнес-освіти. Досліджено особливості підготовки фахівців економічного профілю. Проаналізовано характерні ознаки вищої економічної освіти в США. Визначено переваги МВА-освіти та охарактеризовано особливості навчання в американських бізнес-школах. З'ясовано позитивні аспекти вищої економічної освіти у США, які заслуговують на адаптацію та використання в освітньому просторі України.

Ключові слова: фахівець, економічна освіта, бізнес-освіта, магістр, бакалавр.

Проанализирована система высшего экономического образования США. Охарактеризованы академические степени, получаемые випускниками после окончания высшего учебного заведения. Раскрыта специфика бизнес-образования. Исследованы особенности подготовки специалистов экономического профиля. Проанализированы особенности высшего экономического образования США. Определены преимущества МВА-образования и охарактеризованы особенности обучения в американських бизнес-школах. Установлены позитивные аспекты высшего экономического образования в США, заслуживающие адаптации и использования в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: специалист, экономическое образование, бизнес-образование, магистр, бакалавр.

The system of higher economic education in the USA has been analyzed. Academic degrees of economists after graduation from universities have been characterized. Specific features of business-education have been determined. The peculiarities of future economists' professional training have been investigated. Characteristic features of higher economic education in the USA have been analyzed. Advantages of MDA-education have been defined and peculiarities of studying at American business-schools have been characterized. Positive aspects of higher economic education in the USA that are worth adaptation and usage in the education field of Ukraine have been determined.

Key words: specialist, economic education, business-education, master, bachelor.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Суттєві соціально-економічні зміни, що відбуваються під час переходу України на інноваційний шлях розвитку, висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема кадрів вищої кваліфікації для роботи в умовах ринкової економіки. Для наближення якості освіти до міжнародних стандартів важливим є вивчення досвіду розвинених країн у цій сфері. Тому дослідження становлення та розвитку економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки як світового лідера в зазначеній галузі, досвіду підготовки економічних кадрів американськими ВНЗ в сучасних умовах становить особливий інтерес для України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Вища економічна освіта США завжди була в центрі уваги дослідників. Основні тенденції розвитку вищої економічної освіти США в сучасних умовах висвітлено в дослідженнях Е. Каверної [2], В. Кудіна, Н. Ничкало [3] Становлення та розвиток вищої економічної та бізнес-освіти США в сучасних умовах розглядаються в працях В. Волстеда [5], П. Деноса [6], В. Ільїної [1], у дослідженнях американських учених. Історії становлення й розвитку американської економічної та бізнес-освіти присвячено роботи С. Ааронсон, Л. Бартолома, С. Кохлера, Дж. Холстер. Сучасний стан цієї галузі освіти в США досліджують Т. Бучхолц, Т. Давенпорт, Джонстоун, Дж. Зіммерман, Н. Какареллі, Дж. Сігфрід. Методичні аспекти підготовки вищих кадрів економічного профілю в США відображено в працях У. Беккера, М. Векріса, Р. Гемінхардт, Р. Егарвела, К. Сосін, М. Уаттса, що дають уявлення про тенденції розвитку американської економічної та бізнес-освіти в сучасних умовах. Економічна і бізнес-освіта США вивчалася дослідниками за такими напрямами: проблеми організації, управління та міжнародної співпраці у сфері бізнес-освіти (Л. Євенко), соціологічний аспект економічної освіти в школах США (С. Пястолов), стан економіки як навчального предмета в коледжах та університетах США (Т. Суспіцина).

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати сучасну систему вищої економічної освіти США, визначити особливості бізнес-освіти та виокремити тенденції, що заслуговують на адаптацію в освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища економічна освіта у США представляє різноманітну, масштабну, розгалужену систему. Є чотири академічних ступені, які отримують випускники економічних ВНЗ. Нижчий економічний ступінь – це ступінь асоціанта, що надається після закінчення дворічного коледжу. Цей ступінь еквівалентний дворічному навчанню в чотирирічному економічному коледжі або університеті. Після чотирьох років навчання у вищому економічному навчальному закладі, що здійснює підготовку за широким спектром економічних дисциплін та неорієнтований на вузьку професійну підготовку, надається ступінь економіста-бакалавра. Два роки навчання після одержання ступеня бакалавра й захист дисертації дає можливість отримати ступінь магістра економіки. Вступникам на магістерські програми необхідно витримати тест GRE (Graduate

Record Examination), а тим, хто планує вивчати менеджмент та бізнес-адміністрування, – тест GMAT (Graduate Management Admission Test).

Вищим академічним ступенем у США є доктор з економіки. Для одержання цього ступеня потрібно два роки навчатися після одержання магістерського ступеня й захистити докторську дисертацію. Всі економічні університети США відповідно до класифікації Комісії Карнегі за профілем економічної діяльності, масштабами проведених наукових досліджень, рівнем навчання та профілем економічної підготовки поділяють на декілька категорій. Науково-дослідні економічні університети першого розряду, до яких належить десять ВНЗ, що одержують найбільше фінансування від федерального уряду, мають магістратуру й докторантуру з кількістю захистів не менш 50 докторських дисертацій у рік. Науково-дослідні економічні університети другого розряду входять у сотню ВНЗ, що мають найбільший обсяг державних асигнувань із кількістю захистів у докторантурі не менше 50 докторських дисертацій та з проведенням навчання за бакалаврськими навчальними програмами з економіки. До наступної категорії відносять економічні університети першого розряду, що присуджують не менш 40 докторських економічних ступенів з п'яти наукових економічних напрямів і здійснюють навчання за бакалаврськими програмами з економіки. Економічні університети другого розряду здійснюють навчання бакалаврів і присуджують щорічно більше 20 докторських економічних ступенів з одного або трьох напрямів економіки. Другою групою ВНЗ є багатогалузеві економічні університети й коледжі. Їх відносять до групи загальних економічних університетів і коледжів. До першого розряду серед цих ВНЗ належать ті, що здійснюють підготовку за програмами бакалаврів, а також ті, що мають магістратуру за економічними спеціальностями. Число студентів не менш 2,5 тис. осіб.

До другого розряду відносять економічні ВНЗ, що відповідають тим же вимогам, але із числом студентів 1,5–2 тис. осіб. До третьої групи економічних ВНЗ відносять коледжі гуманітарних і природничих наук (у США їх називають коледжами вільних мистецтв). Ця група також ділиться на перший та другий розряди. До четвертої групи економічних ВНЗ відносять професійні школи (бізнес-школи) і спеціалізовані економічні ВНЗ. У них здійснюється навчання як за загальноосвітніми, так і за професійними курсами два роки і менше. Дворічне навчання надає право на одержання ступеня асоціанта або посвідчення економіста. При паралельному проходженні загальноосвітньої програми, що відповідає базовій групі предметів бакалаврату, випускникові привласнюється перехідний ступінь асоціата, і він може вступити на третій курс економічного коледжу й університету в ряді штатів Америки. Перевагою вищої економічної освіти США є забезпечення доступу до елементів цієї системи практично всім, хто бажає підвищити свій рівень підготовки протягом усього життя. Характерною рисою вищої економічної освіти США є тісне співробітництво освітніх установ, виробництва і бізнесу [7, с. 34–36].

Більшість американських університетів мають розвинену дослідну структуру на рівні докторських програм, решта – багатопрофільні університети з великою кількістю програм підготовки фахівців на ступінь бакалавра та магістра [3, с. 122].

Таким чином, система освіти у Сполучених Штатах Америки має комплексну структуру, компоненти якої пов'язані з різними рівнями і формами навчання. Умови вступу, зміст програм, документальне підтвердження отриманої освіти мають свої відмінності у кожному зі штатів, але орієнтуються на потреби і вимоги насамперед місцевого ринку праці, що відповідає місцевій економічній та соціальній інфраструктурі [2, с. 63].

Згідно з даними Національного центру освітньої статистики США, близько 85 % всіх магістерських ступенів в США присвоюються у тій чи іншій професійній прикладній галузі (причому 2/3 з них – у галузі економічних наук та бізнесу) і лише 15 % – у галузі гуманітарних та загальноосвітніх наук [4].

Досліджуючи особливості підготовки фахівців економічного профілю в США, слід розрізняти поняття економічної освіти та бізнес-освіти. Економічна освіта має більш теоретичний характер і забезпечує підготовку фахівців для роботи в державних структурах, у той час як бізнес-школи навчають практиків для роботи у приватному секторі.

В американській системі економічної та бізнес-освіти базовим вважається чотирьохрічне навчання із присвоєнням ступеня бакалавра, однак у системі магістерських ступенів у цій структурі вищої освіти США є ще одна важлива особливість. Після отримання кваліфікації бакалавр має можливість продовжити навчання за програмою «спеціалізованого магістра» – *Specialized Master* (цей ступінь відповідає ступеневі магістра у вітчизняних ВНЗ), після закінчення якої йому присвоюється кваліфікація магістра в тій галузі, яку студент обрав як фахову [1, с. 45].

Існує ще одна особливість економічної та бізнес-освіти США, яка полягає в тому, що спеціалізовані магістри навчаються в університетах, інститутах і коледжах, а магістрів ділового адміністрування в різних функціональних сферах бізнесу готують бізнес-школи [1, с. 51].

Системі вищій освіти США притаманні певні характеристики, одна з яких – самостійність вищих навчальних закладів, яка проявляється у підходах до формування їх організаційної структури, визначення мети діяльності та розробки навчальних планів підготовки і робочих навчальних програм дисциплін [3].

За 4 роки студент повинен освоїти близько 30 дисциплін. Перший і другий курси приділяють увагу одержанню базових знань, третій та четвертий – вивченню спеціальних дисциплін. Навчальні плани американських ВНЗ відрізняє можливість максимально широко комбінувати предмети на вибір. Для одержання ступеня необхідно набрати певну кількість залікових аудиторних годин (кредитів), а також мати середній бал (Graduate Points Averiage, GPA) не нижчий від певного рівня.

США – батьківщина ступеня MBA (Master of Business Administration), що сьогодні користується надзвичайним попитом у всьому світі. Програми цього типу американських бізнес-шкіл дуже популярні. В США близько 60 % провідних бізнес-шкіл світу, які загалом пропонують 700 програм навчання. Іноземні студенти також бажають вивчати в Америці менеджмент, економіку – тобто дисципліни, у яких американці є безперечними лідерами. Великим попитом користуються також право, медицина, фізика, інженерні та природничі науки, математика й інформатика. MBA (Master of Business Administration) – найбільш популярний ступінь в менеджменті і управлінні. Ступінь MBA з'явився у 1902 р. і з того часу користується незмінною популярністю як мінімум на території США. Пік популярності і всесвітнього визнання припадає на 1990-ті рр. MBA – програми для бізнесменів із досвідом роботи три–п'ять років. При цьому неважливо, за якою спеціальністю отримано раніше диплом про вищу освіту. Незважаючи на той факт, що сьогодні лідерами MBA-освіти, як і раніше, залишаються американські бізнес-школи, останніми роками розрив між Європою і США поступово скорочується [4].

Навчальний процес підготовки економічних кадрів у вищих навчальних закладах США характеризується тим, що навчання здійснюється за кредитно-модульною системою; початковим ступенем вищої освіти є дворічне навчання у ВНЗ; кваліфікація бакалавра присвоюється після чотирьох років навчання, причому протягом перших двох років студенти вивчають переважно загальноосвітні та гуманітарні дисципліни, а з третього року починається спеціалізація з правом вибору дисциплін спеціалізації; наступним ступенем освіти є магістратура або докторантура. Магістрів готують як у бізнес-школах за умови наявності досвіду практичної роботи, так і в університетах, де попередній досвід роботи не є обов'язковим. Програмам магістрів ділового адміністрування (MBA), які пропонуються тільки бізнес-школами, властива різноманітність, на відміну від університетських магістерських програм, які включають кваліфікаційні напрями Specialized Master (спеціалізований магістр у певній галузі економічних наук) і MIBS (магістр міжнародного ділового адміністрування).

Зміст вищої економічної та бізнес-освіти США визначається стандартами, що регламентують тематичне наповнення курсів і нормативні професійно-кваліфікаційні характеристики з кожної предметної галузі. У навчальному процесі комплексно використовуються різноманітні форми й методи організації навчання, які ґрунтуються на сучасних технологічних досягненнях, однак при цьому роль викладача залишається головною.

Відтак академічний рік (вересень-кінець травня) поділяється на два семестри з тривалістю від 14 до 18 тижнів кожен. Одночасно студенти вивчають чотирьох–п'яти предметів, складаючи після виконання програми екзамени.

У Сполучених Штатах існують організації, основною метою яких є просування економічної освіти. Серед них – Національна Рада з Економічної Освіти із своєю всесвітньою мережею рад і центрів, Фонд Викладання Економіки

та Junior Achievement, Американський Національний центр наукових досліджень з економічної освіти. Серед більш вагомих американських організацій, які вкладають значні ресурси на економічну освіту, є Федеральна резервна система [4].

Висновки результатів дослідження. Справедливим буде твердження про те, що система вищої освіти США – це сукупність навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців економічного профілю до професійної діяльності за всіма напрямами на базі середньої освіти. Системі вищій освіти США притаманні певні характеристики, одна з яких – самостійність вищих навчальних закладів, що виявляється у підходах до формування їх організаційної структури, визначення мети діяльності та розробки навчальних планів підготовки і робочих навчальних програм дисциплін.

Перспективи подальших розвідок. Процеси глобалізації в європейській і світовій освіті дедалі більше залучають Україну та наголошують на значенні економічної освіти у сучасному суспільстві. Нові правила й умови життя вимагають перегляду рівня професійності фахівців, їх кваліфікації, способу мислення й професійних умінь. Кожна країна повинна підтримувати і заохочувати прагнення отримати високу професійну підготовку. Позитивний досвід перетворень змісту й методики викладання економіки у вищих навчальних закладах США може бути корисним для України і допомогти у забезпеченні високої якості економічної освіти в нашій країні.

Література

1. Ільїна В. Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Ю. Ільїна – Ялта, 2009. – 237 с.

2. Каверина Э. Ю. Тенденции развития высшего образования США : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.14 / Элина Юрьевна Каверина. – М., 2007. – 246 с.

3. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

4. Comparative Indicators of Education in the United States and other G8 Countries : 2006 [Electronic resource] // National Center for Education Statistics. – 2007. – Mode of access: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007006>.

5. Danos P. Changing with the times. Business education must transform in response to global business needs / P. Danos // Business India. – 2010. – P. 128.

6. William B. Economic Education in U.S. High Schools / B. Walstad William // Journal of Economic Perspectives. – 2001. – 15:3. – P. 195–210.

7. Набока О. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежем / О. Набока // Вища школа. – Слов'янськ, 2010. – С. 91–96.

УДК: 377.8:81’25(430)

НАТАЛІЯ ЛЕВИЦЬКА
м. Хмельницький, Україна

РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

REFORMATION OF TRANSLATORS’ PROFESSIONAL TRAINING AT GERMAN UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS

Розглянуто особливості реформування професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини в умовах реалізації Болонського процесу. Проаналізовано проблеми, пов’язані з введенням нової дворівневої системи вищої освіти і пристосуванням її до традиційної німецької структури професійної підготовки перекладачів. Охарактеризовано перспективи розвитку вищої перекладацької освіти в університетах Німеччини завдяки впровадженню нових кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр».

Ключові слова: професійна підготовка, перекладач, перекладацька спеціальність, ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень), «бакалавр», «магістр».

Рассмотрены особенности реформирования профессиональной подготовки переводчиков в условиях реализации Болонского процесса в университетах Германии. Проанализированы проблемы, связанные с введением новой двухуровневой системы высшего образования и применением ее к традиционной немецкой структуре профессиональной подготовки переводчиков. Охарактеризованы перспективы развития высшего переводческого образования в университетах Германии благодаря введению новых квалификационных уровней «бакалавр» и «магистр».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, переводчик, переводческая специальность, степень (образовательно-квалификационный уровень), «бакалавр», «магистр».

The peculiarities of translators’ professional training at the universities of Germany under the realization of Bologna process have been considered. Problems related to the introduction of a new two level system of higher education and its application to traditional German structure of translators’ professional training have been analyzed. Prospects of translators’ higher education at the universities of Germany due to the introduction of new qualification degrees – Bachelor’s degree, Master’s degree – have been characterized.

Key words: professional training, translator, translator's speciality, degree, Bachelor's degree, Master's degree.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграційні та глобалізаційні процеси у світі зумовлюють потребу в реформуванні вищої освіти в Україні, зокрема входження до міжнародного європейського простору, та висувають завдання суттєвого оновлення вітчизняної системи університетської освіти. Водночас зважені ефективні рішення неможливі без ретельного вивчення й аналізу педагогічного досвіду передових європейських держав, урахування якого не лише сприяє збагаченню української системи освіти, але й дозволяє, враховуючи виявлені переваги й недоліки, визначити пріоритети щодо впровадження змін та шляхів реформування національної освітньої стратегії у контексті загальноєвропейської інтеграції. Особливий інтерес для України становить досвід системи вищої освіти Німеччини, адже наші країни рухаються у загальносвітовому напрямі розвитку освіти, постійно йдуть шляхом її вдосконалення, підвищення якості підготовки висококваліфікованих кадрів; їх також об'єднують давні культурні відносини.

Нині Німеччина є однією з центральних європейських держав, яка межує з дев'ятьма країнами і має багатовікові освітні традиції. Система вищої освіти ФРН, історія якої бере початок у середньовіччі (XIV–XV ст.), сьогодні відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти реформування вищої освіти в Німеччині висвітлено у статтях Н. Воробйова, В. Зубенко, Н. Кузьменко, Л. Можаєвої. Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшли своє відображення у низці публікацій П. Векса, Х. Лайнера, О. Маасена, А. Ханфта. Проблеми розвитку професійної підготовки перекладачів в університетах Німеччини на основі Болонського процесу привертають увагу таких німецьких дослідників, як Ф. Майєр, К. Норд, К.-Г. Штольц.

Формулювання мети статті. Мета цієї статті – висвітлення реформування особливостей університетської підготовки перекладачів у Німеччині, аналіз проблем та перспектив університетської перекладацької освіти в університетах ФРН, пов'язаних із введенням нової дворівневої системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. 25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Німеччини, Великобританії та Італії підписали так звану Сорбонську декларацію, яка стала першим кроком для створення спільних для цих країн концептуальних засад вищої освіти. Метою цієї декларації було підвищення мобільності студентів та досягнення єдності в спеціальностях та навчальних програмах у вищих навчальних закладах. Вже через рік, 19 червня 1999 року в Болоньї до цього проекту приєдналися 25 європейських країн, підписавши спільну декларацію про «Європейський простір вищої освіти», яка стала відправним пунктом Болонського процесу. Цим актом країни-учасниці

узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовились про створення єдиного європейського освітнього і наукового простору до 2010 року та поліпшення працевлаштування завдяки забезпеченню мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне – підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи.

У зв'язку з Болонським процесом федеральний уряд Німеччини вирішив упровадити ступеневу систему вищої освіти за англосаксонським зразком на всій території Німеччини до 2010 р., за якою студенти протягом три–чотирирічної фахово-орієнтованої програми навчання здобувають ступінь бакалавра. Для тих випускників, які поглиблено вивчали предмети гуманітарного циклу, було введено ступінь бакалавра гуманітарних наук (Bachelor of Arts (B.A.)). Після завершення навчання на другому рівні, який триває один або два роки і приводить до здобуття ступеня магістра, та після захисту наукової роботи студенти отримали можливість здобути академічний ступінь магістра – «Магістр гуманітарних наук» (Master of Arts (M.A)).

Бакалаврські та магістерські програми поділяють на модулі, які складаються з лекцій, семінарів, практичних робіт і передбачають академічне навантаження від 6 до 10 годин на тиждень. За кожен модуль нараховують кредитні одиниці ETCS. Для закінчення навчання необхідно набрати визначену кількість кредитних одиниць [1, с. 62].

Прагнучи зберегти національні освітні традиції, Німеччина реформує систему вищої освіти досить обережно. Упровадження нової дворівневої системи на перекладацьких спеціальностях супроводжується багатьма дискусіями та проблемами. Однією з проблем, яку необхідно вирішити в рамках реформ вищої освіти Німеччини, є несумісність традиційної німецької структури ступенів з міжнародною практикою, особливо якщо зіставляти її з англо-американською диференціацією ступенів бакалавра і магістра. Ця проблема викликає стурбованість у політиків і у самих вищих навчальних закладів.

Німецький науковець К. Г. Штоль, досліджуючи проблеми реформування професійної підготовки перекладачів в Німеччині, вказує на неузгодженість та некомпетентність дій політиків щодо впровадження нових реформ. Пропозиції політиків щодо структурного реформування спеціальностей постійно змінюються та відрізняються в кожній федеральній землі. Наслідком цього є виникнення нових, не схожих між собою, спеціальностей у галузі перекладу: одні спеціальності є суто перекладацькими, інші мають додаткову спеціалізацію; в одних землях магістерські програми є закономірним продовженням бакалаврських програм, в інших – навчальними програмами для найуспішніших студентів. Щодо вимог до абітурієнтів, які вступають на бакалаврські програми, теж немає домовленості [4].

Побоювання науковців щодо втрати перекладацькою освітою традиційного наукового змісту та академічної свободи теж спричиняють дискусії серед науковців. Головним принципом вищої освіти в Німеччині завжди була «академічна свобода».

Таким чином, будь-якому студентові в рамках обов'язкових напрямів, визначених розпорядком іспитів (Prüfungsordnung), було дозволено самостійно обирати і визначати перелік дисциплін, що вивчаються, які увійдуть до його диплома, а також поєднувати навчальний процес з науковими дослідженнями.

Упродовж багатьох років спостерігалося прагнення німецьких науковців довести важливість наукової академічної освіти на перекладацьких спеціальностях. Прихильники філософії Гумбольдта, засновника Берлінського університету, та його ідеалів лібералізму і необмеженої свободи студентів в університеті, вважають, що нові бакалаврські перекладацькі програми нівелюють успішні результати прагнення надання перекладацькій підготовці наукової орієнтованості і впровадженню більшої кількості трансляторних дисциплін у навчальному плані на перекладацьких спеціальностях. Це прихильники так званого «духу старої німецької університетської традиційної освіти».

З іншого боку існує думка, що підготовка професійних перекладачів за старими традиційними принципами здійснювалася так, ніби всі студенти перекладацьких спеціальностей мають намір стати лише науковцями або дослідниками. Вважається, що академічні трансляторні дисципліни на перекладацьких спеціальностях, в основу викладання яких закладено такі провідні категорії, як плюралізм та лібералізм, почали втрачати їхні спільні компоненти та стали методологічно непов'язаними. Велика кількість студентів не в змозі самостійно правильно користуватися свободою вибору та розробляти правильний напрям свого навчання. У цій ситуації необхідною стала реформа вищої перекладацької освіти, а саме: реформування змісту навчання, відмова від ілюзії щодо однакових здібностей та можливостей студентів, підготовка студентів до практичної професійної діяльності в ролі перекладача, а не тільки науковця. Отже доцільно розділені дисципліни зі спільними модулями та спеціалізована підготовка перекладачів на першому рівні, поглиблена науково-орієнтована підготовка в сфері перекладу на другому рівні, до якого допускаються найуспішніші студенти, стали першими кроками реформування системи професійної підготовки перекладачів в Німеччині. Вершиною системи є, як і раніше, докторантура, яка готує наукову та політичну еліту держави [5].

Німецький науковець Вернер Роггауш вважає, що ні скорочення тривалості навчання до трьох років, ні спеціалізована спрямованість бакалаврських програм не спричиняють погіршення рівня наукових знань випускників. На його думку, дворівнева система передбачає надання якісної освіти у спеціалізованій галузі знань, яка відповідає актуальним вимогам ринку праці. Науковець наголошує, що введення модульної системи зробило навчальний план більш прозорим. Навчальні плани з усіх спеціальностей стали більш чітко структурованими, що полегшило планування й організацію навчання.

Але для досягнення основної мети реформування професійної підготовки перекладачів недостатньо лише структурних перетворень, створення нових

спеціальностей і оновлення змісту навчальних програм, вимогою є також глибокі зміни в постановці мети навчання, у ставленні викладачів вищих навчальних закладів до впровадження реформ [3].

Актуальною проблемою є також досягнення мобільності студентів, що є однією з вимог Болонського процесу. У деяких університетах семестр перебування студента за кордоном став обов'язковим та інтегрованим у навчальний план. Ці вищі навчальні заклади мають домовленість із закордонним партнерським університетом щодо регулярного обміну студентами на певних спеціальностях. В інших університетах – це можливість навчання за кордоном після здобуття ступеня бакалавра для підвищення кваліфікації або навчання на магістерській програмі в закордонному університеті. Починаючи з 2005 року, усі випускники вищих навчальних закладів безкоштовно отримують європейський додаток до диплома як додаткову інформацію до традиційного пакета документів про отримання вищої освіти, що уможливлює навчання в різних навчальних закладах, зокрема за кордоном, та взаємне визнання кваліфікацій і термінів навчання.

Незважаючи на низку проблем, на сьогоднішній день в університетах Німеччини створено 33 бакалаврських та магістерських перекладацьких програми. Узгодження щодо назви магістерських програм з усного перекладу здебільшого досягнуто, тому що майже всі перекладацькі магістерські програми мають назву «Конференційний переклад». Спеціальності з письмового перекладу не мають такої єдності в найменуваннях. У кожному університеті вони називаються по-різному: «Міжкультурна/або багатомовна комунікація», «Технічний переклад/технічна комунікація», «Перекладознавство/або транслятологія» або в назві перераховуються лише компоненти «Мова, культура та переклад», «Мова, техніка, економіка».

У межах країни мобільність студентів досягається завдяки домовленості всіх вищих навчальних закладів щодо спільності структури навчальних програм на перекладацьких спеціальностях [2, с. 35].

Висновки результатів дослідження. Підсумовуючи сказане, варто зазначити, що в Німеччині проводяться активні дискусії щодо «євростандарту» вищої перекладацької освіти. З одного боку, як один з ініціаторів Болонського процесу, країна активно підтримує і просуває загальноєвропейську концепцію вищої освіти, з іншого, – частина німецьких науковців сприймає її як нав'язану ззовні й налаштовані критично. Основні проблеми реформування перекладацької освіти в Німеччині пов'язані з введенням нової дворівневої системи навчання, зі структурними перетвореннями перекладацьких спеціальностей та з узгодженням щодо змісту навчання на цих спеціальностях між різними університетами. Незважаючи на низку проблем, Німеччина є на правильному шляху і подає приклад успішної та ефективної модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, що підвищує конкурентні переваги класичної традиційної німецької системи освіти та сприяє оновленню сфери вищої освіти, що в цілому зумовлює поліпшення соціально-економічного добробуту країни.

Перспективи подальших розвідок. Подальшим доцільним напрямом дослідження є детальне вивчення особливостей реформування професійної підготовки перекладачів в Україні та здійснення порівняльно-педагогічного аналізу змісту та форм перекладацьких програм в університетах України та Німеччини.

Література

1. Отрощенко Л. С. Реформування вищої освіти Німеччини у контексті Болонського процесу / Л. С. Отрощенко // Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конференції. Наук. праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 5 (155). – С. 62–66.

2. Полупанова Е. Инновации в высшем образовании западных стран : организационный уровень / Е. Полупанова // Alma Mater. – 2005. – № 3. – С. 35.

3. Mayer F. Konzeptionelle Ausgestaltung der Ausbildung der Dolmetschern und Übersetzern [Elektronische Ressource] / F. Mayer. – 2012. – Zugriffsart: <http://www.transforum.de/download/ Mayer_BA-MA_in _Europa. pdf>.

4. Stoll K-H. Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen [Elektronische Ressource] / K-H. Stoll. – 2012. – Zugriffsart: <http://www.fachportal-paedagogik.de/.../fis_set.ht>.

5. Christiane N. Nach Bologna (nichts) Neues? [Elektronische Ressource] / N. Christiane. – Zugriffsart: <http://www.daad.ru/wort/wort2009/Nord_Nach_ %20Bologna _%20(nichts)_ %20Neues.pdf>.

УДК: 378 (62)

МАРИНА МИХАЙЛЮК
м. Луганськ, Україна

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ НАНОЭЛЕКТРОНИКИ (НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

FOREIGN EXPERIENCE OF ENGINEERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF NANOELECTRONICS (ON THE EXAMPLE OF GREAT BRITAIN)

Проаналізовано особливості програм професійної підготовки майбутніх інженерів у галузі наноэлетроніки на прикладі університетів Великої Британії. Визначено основні напрями і завдання освітніх програм з наноелектроніки, перспективні напрями розвитку наноелектроніки як науки. Визначено галузі застосування нанотехнології і перспективи розвитку нанонауки та електронної промисловості. З'ясовано можливості використання позитивного досвіду Великої Британії щодо професійної підготовки майбутніх інженерів у галузі наноелектроніки у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: наноелектроніка, нанотехнології, університет, Велика Британія, фахівці з наноелектроніки, інженер.

Проанализированы особенности программ профессиональной подготовки будущих инженеров в сфере наноэлетроники на примере университетов Великобритании. Определены основные направления и задания образовательных программ по наноэлектронике, перспективные направления развития наноэлектроники как науки. Установлены области применения нанотехнологии и перспективы развития нанонауки и электронной промышленности. Определены возможности использования позитивного опыта Великой Британии относительно профессиональной подготовки будущих инженеров в области наноэлектроники в отечественных ВУЗах

Ключевые слова: наноэлектроника, нанотехнологии, университет, Великобритания, специалисты по наноэлектронике, инженер.

Peculiarities of future engineers' professional training programs in nanoelectronics have been analyzed on the example of Great Britain. Main trends and tasks of educational programs in nanoelectronics and prospective directions of developing the science of nanoelectronics have been defined. The spheres of nanotechnologies usage and prospects of nanoscience and electronics industry development have been defined. Prospects of using positive British experience concerning future engineers' professional training in home higher education establishments have been substantiated.

Key words: nanoelectronics, nanotechnologies, university, Great Britain, specialists in nanoelectronics, engineer.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Современные процессы реформирования экономики и политические изменения в Украине сопровождаются динамичными изменениями в системе образования. За последние годы в отечественной педагогической науке произошли существенные изменения, связанные с появлением новых учебных заведений, с новыми программами и новыми специальностями.

Согласно постановлению Кабинета Министров Украины № 787 от 27.08.2010 «Об утверждении перечня специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по образовательно-квалификационным уровням специалиста и магистра» и приказа Министерства образования и науки Украины № 1067 от 09.11.2010 г. с 2011–2012 учебного года в перечень профессий введены новые специальности 7.05080101 «Микро- и наноелектронные приборы и устройства», 7.05080102 «Физическая и биомедицинская элекроника», 7.05080103 «Микроэлектронные информационные системы» направления подготовки «Микро- и наноэлектроника», отрасль знаний «Электроника» по образовательно-квалификационным уровням специалиста и магистра.

Микро- и наноэлектроника – отрасли электроники, занимающихся разработкой физических и технологических основ создания электронных интегральных схем с характерными топологическими размерами элементов меньших 100 нанометров. Малый размер наночастиц позволяет внедрять их практически в любой организм, заставляя его подчиняться и изменять свою функциональность. Развитие нанотехнологий в дальнейшем сделает жизнь совершенно другой, полной комфорта и массы интересного. Нанотехнологии являются будущим направлением науки и техники, которая нуждается в высококвалифицированных специалистах и в соответствии ставит новые требования к их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Украины.

Современному производству нужен специалист, который должен глубоко владеть теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, готовый к деятельности в сложных условиях конкуренции, способен к самообучению, самосовершенствованию. Высшее инженерное образование, которое сейчас реформируется, должно готовить таких специалистов. При подготовке инженеров по новым направлениям, остается много нерешенных проблем, которые имеют место в высшем инженерном образовании, в частности: недостаточное количество знаний о новейших инженерных технологиях и своевременность их включения в содержание обучения; несоответствие между существующей системой инженерного образования и требованиями Европейского сообщества относительно вхождения в единую систему непрерывного образования; устарели формы, методы, средства подготовки и потребности высших технических учебных заведений в применении

инновационных технологий. В соответствии с этим значительный интерес для педагогической общественности высших учебных заведений представляет опыт разных стран мира и особенно Великобритании, где высшее образование, в частности инженерное, имеет новейшие научные достижения, разработки и опыт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. К проблеме подготовки инженеров в Украине и зарубежью обращалось много исследователей. На уровне докторских диссертаций проблемы подготовки будущих инженеров исследовали Е. Коваленко (методика профессионального обучения), М. Лазарев (моделирование содержания общеинженерных дисциплин), Е. Лузик (общенаучная подготовка инженеров), О. Романовский (подготовка инженера к управленческой деятельности), П. Яковишин (обучение будущих специалистов методом анализа и синтеза механизмов и машин), А. Демин (технология отбора содержания обучения инженерно-технических дисциплин) и другие. Обоснованные учеными технологии и методики подготовки современного инженера имеют общий характер и с успехом используются в практике подготовки инженера-электронщика.

Результаты анализа научных трудов ученых Великобритании по данной проблеме (Marcea Dragoman, Daniela Dragoman, George W. Hanson, Vladimir V. Mitin), учебных программ, учебников и пособий показали, что эта проблема является достаточно актуальной в британском обществе и обсуждаемой на всех уровнях: концептуальном, организационно-педагогическом, законодательном и международном. Изучение особенностей профессиональной подготовки будущих инженеров в области наноэлектроники в Великобритании свидетельствует о наличии позитивных подходов, идей, конструктивное использование которых в отечественной практике может существенно улучшить ситуацию обучение специалистов данной отрасли.

Формулювання мети статті. Цель статьи – раскрыть особенности образовательных программ подготовки специалистов в области наноелектроники в университетах Великобритании.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сейчас более чем в 30 странах мира существуют программы по развитию нанотехнололгий. Объем финансирования нанотехнологий в этих странах за последние годы увеличился в 5 раз. В учебный процесс британских университетов были введены программы по нанонауке и нанотехнологии, которые рассчитаны на подготовку бакалавров и магистров. Нанотехнологии нашли применение в самых различных областях. Среди них: информационные технологии (полупроводниковые устройства), машиностроение (конструкционные материалы), энергетика (новые источники энергии), медицина (диагностика) и т.д.

Основными задачами наноэлетроники являются:

– разработка физических основ работы активных приборов с наметровыми размерами;

– разработка физических основ технологических процессов;

– разработка приборов и технологий их изготовления;

– разработка интегральных схем с нанометровыми технологическими размерами и изделий электроники на основе наноэлетронной базы.

Подготовка специалистов в области наноелектроники проводиться в таких университетах Великобритании: Университет Оксфорда (University of Oxford); Университет Кембриджа (Cambridge University); Университет Манчестера (Manchester University); Университет Лондона (London University); Университет Кренфилда (Cranfield University); Университет Ноттингема (University of Nottingham); Университет Саутгемптон (University of Southampton); Университет Сассекса (University of Sussex); Университет Суррея (University of Surrey); Университет Суонси (University of Swansea).

Программа подготовки специалистов в области нанотехнологии образовательно-квалификационного уровня бакалавр длится три года, магистра – один год. Проанализируем, как ведется подготовка специалистов в некоторых из выше указанных университетах.

Университет Оксфорда (University of Oxford) является независимым и самоуправляемым учебным учреждением, который состоит из центрального университета и колледжей. Тридцать восемь колледжей образуют основной элемент университета. Преподаватели более чем из 100 стран мира преподают в университете. Сотрудники из США, Германии, Италии, Китая и многих других стран работают в университете. Около трети студентов, а это около 8100 студентов, являются гражданами зарубежных стран, в том числе 16 % студентов и 61 % аспирантов. Штат преподавателей это почти 4тысячи человек. Из них 70 – это члены Королевского общества, более 100 – члены Британской Академии [5; 6]. Научно-исследовательская деятельность Оксфорда состоит из более 1600 научных сотрудников, более 3800 научного и вспомогательного персонала и более 5300 аспирантов. Оксфорд входит в десятку лучших университетов мира.

Образовательные программы в области нанотехнологий разработаны так, чтобы сконцентрировать внимание слушателя на фундаментальных проблемах – основах нанотехнологии. Учебный год делиться на три семестра (триместра) – Миклмасс (осенний), Хилари (зимний), Тринити (весенний). В течении года студенты посещают лекции, практические занятия, семинары, лабораторные занятия, а также тьюториалы – индивидуальные занятия с преподавателем. На одного преподавателя приходиться четыре–пять студентов. Третий модуль включает проведение исследований и работу в научно-исследовательской группе.

Курс магистратуры по нанотехнологии включает разработку новых продуктов на основе новых технологий, наноструктуры, применение наноразмерных структур. Курс аспирантуры по нанотехнологи включает разработку наноматериалов для квантовой обработки информации, молекулярных кристаллов, углеродных нанотрубок, керамических нанокомпозитов, полупроводниковых нанокристаллов.

Университет Кембриджа (Cambridge University) – второй после Оксфорда университет, основанный в 1209 г. группой студентов и преподавателей, которые бежали из Оксфорда после конфликта с населением. Университет включает 31 колледж и более 150 кафедр, факультетов, школ и других образовательных подразделений [3]. Сейчас в нем обучается 18000 студентов, 17 % составляют иностранные студенты. Ученые Кембриджа получили 82 Нобелевских премии начиная с 1904 г. Научные исследования в области нанотехнологии в Кембридже проводятся согласно Междисциплинарного Исследовательского Сотрудничества по нанотехнологии (2003). Основные цели: производство трехмерных структур; рост мягких слоев для самосборки наноструктур на подложках; определение механических и электронных свойств наноразмерных границ раздела; коммерциализация проектов; подготовка персонала в области междисциплинарных исследований [6].

В 2003 г. в университете был создан центр нанонауки. Центр снабжен уникальным оборудованием для более 300 исследователей. Центр занимается разработкой наноматериалов, исследует социальные аспекты нанотехнологии, занимается теорией моделирования транспортровки заряда в проводящих полимерах и биологических системах, занимается разработкой методик измерения характеристик нанообъектов.

Начальное профессиональное образование начинается со школы это основные представления о наномире. Курс бакалавра по нанотехнологии – микро- и аннотехнология. Курс магистратуры по нанотехнологии включает методы нанопроизводства, наноматериалы, нанохимия, физика на нанометровом масштабе бионанотехнология. Также возможно получить дополнительное профессиональное образование по нанотехнологии, которое включает изучение наноструктур и происходящих в них процессов.

Университет Манчестера (Manchester University). Продолжительность обучения, чтобы получить степень магистра в области нанотехнологии составляет один год.

Целями программы по этому направлению являются:

– предоставить современные знания по органическим и неорганическим полупроводникам, подчеркивая их физические принципы и практическое применение;

– обеспечить практическую подготовку на различных стадиях изготовления наноэлектронных компонентов, от синтеза переработанного сырья до изготовления конечного продукта;

– дать студентам возможность получить исчерпывающие теоретические и практические знания в области нанотехнологии благодаря, тщательному сбалансированному сочетанию лекций с использованием моделирования программного обеспечения и лабораторных занятий [4].

Дисциплины, по которым проводятся модули: физика полупроводников; электронные материалы и нанометрология, электронные приборы; фотонные устройства; микроэлектронная и наноэлектронная обработка технологий; электронные устройства, материалы и системы.

Нанотехнологии во всем мире быстро растут и развиваются. Великобритания, безусловно, имеет весомый вес в мире по подготовке бакалавров, магистров инженерии в области нанотехнологий.

Висновки результатів дослідження. Анализ учебных программ дает нам возможность развития нових курсов в области микро- и наноэлектроники. Подготовка инженеров в области наноелектроники ведется согласно потребностей отрасли, уделяя большое внимание малым и средним предприятиям. Образовательные программы по наноэлектроники направлены на перспективу наноэлектроники. Все программы можно разделить на три направления. Одни программы в своей основе имеют систему проектирования и основные курсы по проектированию. Другие программы – микроэлектроника и нанотехнологии – являются перспективними. Такие программы направлены на изучение технологий в области электроники и теории электрических цепей. В программах с направленнием наноэлектроники особое внимание уделяется технологиям разработки электронных приборов и микро-электро-механических приборов и устройств. Программа направлена не только на знание физических и электрических характеристик наноэлектронных приборов и устройств, а также применение этих приборов и устройств в электронных цепях и в системах. Третье направление – нанофизика – считается самым перспективным. Программы по нанофизике состоят из курсов, направленнях на изучение физики наноэлектронных приборов. Она также включает фундаментальные исследования в области физики.

Перспективи подальших розвідок. Перспективными направлениями последующих исследований есть формы организации и инновацыонные технологии подготовки инженеров в области наноэлектроники.

Література

1. Nielsen Ivan Ring. Description of nanoelectronics courses and syllabuses from selected universities / Ivan Ring Nielsen // Technoconsult ApS. – 2008. – P. 32.

2. Mitin Vladimir V. Introduction to Nanoelectronics: Science, Nanotechnology, Engineering, and Applications / Vladimir V. Mitin, Viatcheslav A. Kochelap, Michael A. Stroscio. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – P. 348.

3. University of Cambridge [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.admin.cam.ac.uk>.

4. University of Manchester [Electronic resource]. – Mode of access: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/50372>.

5. University of Oxford [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ox.ac.uk>.

6. Булакина М. Б. Обзор зарубежного опыта по подготовке кадров в области нанотехнологий : метод. пособ. для преподавателей и аспирантов / М. Б. Булакина, А. И. Денисюк, А. О. Кривошеев. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2009. – 92 с.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

УДК: 377.8(438)

EWA WIŚNIEWSKA
м. Плоцьк, Польща

ROLA PLACÓWEK DOSKONALENIA W PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI DO WSPÓŁCZESNYCH WARUNKÓW PRACY W POLSCE

THE ROLE OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT INSTITUTIONS IN MODERN WORKING CONDITIONS OF POLAND

Акцентовано увагу на тому, що сучасна система перепідготовки вчителів повинна дати можливість кожному вчителю отримати додаткові знання і повноваження, які дозволяють йому ефективно функціонувати на сучасному ринку праці. Визначено основні завдання у цій галузі: розширення доступу до освіти та підвищення рівня впровадження в освітній процес економічних, соціологічних, технологічних, інформаційних і комунікаційних технологій, а також розвиток підприємницьких здібностей. З'ясовано, що доцільним у цьому є розробка індивідуальних схем допомоги вчителю у його професійному розвитку. Охарактеризовано форми та методи професійного вдосконалення вчителів у сучасних умовах праці.

Ключові слова: вчитель, освіта, професійне вдосконалення, професійний розвиток, ринок праці, творчість, результати навчання.

Акцентировано внимание на том, что современная система переподготовки учителей должна дать возможность каждому учителю получить дополнительные знания и полномочия, позволяющие ему эффективно функционировать на рынке труда. Определены основные задания в этой области: расширение доступа к образованию и повышение уровня внедрения в образовательный процесс экономических, социологических, технологических, информационных и коммуникационных технологий, а также развитие предпринимательских способностей. Установлено, что целесообразным в этом является разработка индивидуальных схем помощи учителю в его профессиональном развитии. Охарактеризованы формы и методы профессионального совершенствования учителей в современных условиях труда.

Ключевые слова: учитель, образование, профессиональное совершенствование, профессиональное развитие, рынок труда, творчество, результаты обучения.

The fact that the current system of teacher retraining is to enable every teacher to gain additional knowledge and authorities to function effectively in the labor market has been stressed. The main objectives in this sphere, namely increasing access to education and improving the level of implementation of economic, sociological, technological, information and communication technology into the educational process as well as the development of entrepreneurial skills, have been defined. It has been determined that the development of individual schemes to help the teacher in his professional development is appropriate in this case. Forms and methods of professional development for teachers in the present conditions of work have been characterized.

Key words: teacher, education, professional development, labor market, art, effects of training.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Zawód nauczyciela, jak żaden inny, wymaga systematycznego doskonalenia i dokształcania. Warunkiem utrzymania sprawności zawodowej jest bowiem systematyczna aktualizacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych, zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami w dziedzinie kształcenia i wychowania. Ponadto na rynku pracy następują bardzo szybko zmiany i to wymaga odpowiedniego przygotowania zawodowego człowieka. Intensywna globalizacja, międzynarodowa integracja, innowacje w organizacji pracy, wdrażanie nowych technologii powodują potrzebę wniesienia zmian do systemu edukacyjnego. Współczesny rynek pracy oczekuje pracowników o wysokim poziomie aktywności w działalności zawodowej, świadomych potrzeby własnego rozwoju zawodowego na zasadzie uczenia się przez całe życie, przygotowania się do systematycznego opanowania nowych ról społeczno-ekonomicznych, dodatkowych kompetencji, podwyższania swoich kwalifikacji lub całkowitego przekwalifikowania się. Nauczyciele zawsze mieli tego pełną świadomość i uznawali dokształcanie i doskonalenie zawodowe za ważny czynnik własnego rozwoju. Celem dokształcania i doskonalenia jest nie tylko zapobieganie inflacji wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz utrzymanie ich na pewnym pułapie uznawanym w danej chwili jako wystarczający, ale przede wszystkim podwyższanie kwalifikacji i przygotowywanie ich do nowych warunków pracy. W związku z tym doskonalenie należy wiązać z kształceniem, gdyż stanowi jego kontynuację i rozwinięcie. Doskonalenie nauczycieli nie jest działalnością jednorodną, spełniają tę funkcję rady pedagogiczne, ogniwa związków zawodowych, organizacje społeczne, partie polityczne, wreszcie również instytucje specjalnie do tego powołane jak np. placówki doskonalenia nauczycieli. Tymi ostatnimi zajęto się głównie w niniejszej pracy.

Виклад основного матеріалу дослідження. Wincenty Okoń wyróżnił dwie zasadnicze fazy doskonalenia, a mianowicie: okres pierwszych kilku lat pracy nauczycielskiej, kiedy to krystalizują się umiejętności pedagogiczne i kształtuje się

postawa nauczyciela oraz następną fazę doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli przyjmującą postać kształcenia ustawicznego [8]. Obie te fazy doskonalenia są różnie realizowane w różnych krajach. W większości krajów dąży się do utworzenia systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Opiekę czy też udział w procesie doskonalenia nauczycieli podejmują raporty oświatowe, specjalne instytucje doskonalenia, uczelnie wyższe, organizacje nauczycielskie, środki masowego oddziaływania, czasopisma pedagogiczne itd.

W Polsce przykładano również dużą wagę do problemu doskonalenia nauczycieli. Podobnie jak w innych krajach, próbowano stworzyć system doskonalenia nauczycieli, który był przedmiotem wielu analiz i polemik. W okresie Polski Ludowej instytucje doskonalenia nauczycieli zmieniały się wielokrotnie, różne były tego przyczyny i dzisiaj, z dość znacznej perspektywy trudno niekiedy dopatrzyć się zasadności tych licznych zmian w dziedzinie doskonalenia nauczycieli. Po roku 1989 edukacja nauczycielska w Polsce znalazła się w zupełnie nowej sytuacji konieczności dokonania zasadniczych i niezbędnych zmian. Spowodowały to zmieniające się warunki społeczne, polityczne, gospodarcze, kulturowe, a także naukowe. W tym okresie nastąpiły także zmiany jakościowe w edukacji nauczycieli, zmierzające do nadania jej nowego wymiaru.

Czynnikami determinującymi te zmiany były podjęte w kraju reformy oświatowe. Wprowadzona w Polsce Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku ograniczyła centralizm edukacyjny i zwiększyła stopień demokratyzacji szkoły i jej uspołecznienia [2, s. 425]. W związku z tym zwiększyła się autonomia nauczycieli, wyrażona swobodą w decydowaniu o poszczególnych elementach systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Wszystko to spowodowało, że nauczycielom stawiano coraz większe wymagania. Zarysowała się więc wyraźnie potrzeba innego nauczyciela, a więc i innego jego kształcenia. Ważnym elementem edukacji nauczycielskiej stało się kształcenie do samodzielności, refleksyjności i twórczości. Rozpoczęta w 1999 roku wieloletnia i kompleksowa reforma programów i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz struktury szkolnictwa miała na celu «poprawę jakości formalnego systemu edukacji i dostosowania go do wymagań gospodarki opartej na wiedzy, zakładała dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy, podnoszenie jakości kształcenia i upowszechnianie wśród młodzieży, a także osób dorosłych, wykształcenia na poziomie średnim i wyższym». Wprowadzona w życie z dniem 1 stycznia 1999 r., reforma samorządowa [3, s. 603] gruntownie przebudowała władze publiczne i układ terytorialny kraju także w sferze oświatowej, co oznaczało, że kuratoria oświaty przestały być organem prowadzącym dla placówek oświatowych a zadania te przejęły samorządy terytorialne. Publiczne zakłady kształcenia i doskonalenia nauczycieli znalazły się odtąd w gestii samorządów wojewódzkich.

Kolejną falę modernizacji w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli spowodowało wstąpienie Polski do Unii Europejskiej. W dokumencie przyjętym 14 lutego 2002 roku za cel strategiczny nr 1 została uznana poprawa, jakości i efektywności systemów edukacji w UE natomiast pierwszym celem szczegółowym w tym obszarze obrano podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego

nauczycieli uzasadniając to następująco: «W strategii budowania społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy kluczową rolę odgrywają nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia. W większości krajów europejskich, w których jednym z priorytetów krótko- i średnioterminowej strategii jest zachęcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego, potrzebna jest masowa rekrutacja, a także zatrzymanie w tym zawodzie osób wysoko wykwalifikowanych i charakteryzujących się silną motywacją do pracy. W Europie należy przygotowywać nauczycieli i osoby prowadzące szkolenia do zasadniczo zmieniającej się roli, jaką będą pełnić w społeczeństwie wiedzy oraz zapewnić im odpowiednie wsparcie. Konieczność zmian w tym zakresie wynika również ze społecznego odbioru zawodu nauczycielskiego oraz ogólnych oczekiwań społeczeństwa względem szkoły i edukacji» [1]. Do kluczowych działań, jakie należy podejmować, aby osiągnąć ten cel należy:

– określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie wiedzy;

– stworzenie warunków, które ułatwią nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenia wypełnianie zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, m.in. poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe w kontekście zasady uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego);

– zapewnienie odpowiedniego naboru do zawodu nauczycielskiego - do wszystkich przedmiotów, na wszystkich szczeblach nauczania, a także uatrakcyjnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego;

– pozyskanie do procesu nauczania i szkolenia osób, które uzyskały doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach [1].

Polska wstępując do Unii Europejskiej wkroczyła na drogę Strategii Lizbońskiej [7], zgodnie, z którą wszystkie państwa członkowskie powinny dołożyć starań, aby gospodarka europejska stała się «najbardziej konkurencyjną i dynamiczna gospodarką w świecie, opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną» [7]. W Polsce starania te uwzględnione zostały w Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013. W zakresie wykształcenia nauczycieli w strategii sformułowano działania służące przede wszystkim podniesieniu jakości ich kształcenia, gdyż nauczyciele powinni być tak przygotowani do pracy zawodowej, aby sprostać głównym kierunkom strategii edukacyjnej, a więc: ułatwiać każdemu realizację aspiracji oraz rozwój własny i wykorzystanie możliwości; przygotowywać do aktywnego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym; w wymiarze lokalnym, narodowym i globalnym; skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu i marginalizacji osób oraz grup społecznych; reagować na zmiany związane z rozwojem nauki, nowoczesnych technologii i globalizacją; szybko i elastycznie dostosowywać się do zmian zachodzących na rynku pracy [7, s. 28]. System kształcenia, rekrutacji i rozwoju zawodowego nauczycieli powinien równomiernie rozwijać wiedzę, umiejętności i kształtować postawy. W kształceniu nauczycieli powinny się znaleźć nowe umiejętności związane z realizacją dodatkowych zadań szkoły (m.in. prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, metodyka pracy wychowawcy klasy,

metodyka wychowania pozaszkolnego), umiejętności w zakresie TIK i języka obcego, zagadnienia dotyczące współczesnych przemian cywilizacyjnych, a także problematyki etycznej (filozoficznej). Z podnoszeniem jakości kształcenia bezpośrednio związany jest system doskonalenia zawodowego nauczycieli, który powinien być prowadzony przede wszystkim przez placówki doskonalenia nauczycieli [9, s. 43].

Nauczyciele są «twórcami edukacji» – ich status, kwalifikacje, działania stanowią o jakości kształcenia. Kompetentna kadra nauczycielska umiejętnie wprowadza innowacje i ocenia ich efekty. Podstawowe zadania oświaty w obszarze edukacji nauczycielskiej to przede wszystkim poprawa efektywności systemu kształcenia, doskonalenia oraz zatrudniania nauczycieli a w obszarze kształcenia ustawicznego – dążenie do kształtowania postaw proedukacyjnych nauczycieli oraz upowszechnianie kształcenia ustawicznego związanego z nabywaniem i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych oraz kompetencji ogólnych. Nabywa znaczenia kształtowanie odpowiednich kompetencji dotyczących zwiększenia elastyczności i wszechstronności przygotowania zawodowego, gotowości przyszłych pracowników do efektywnej działalności zawodowej.

Od drugiej połowy 1989 roku rozpoczął się w Polsce okres zmian i transformacji w obszarze edukacji nauczycieli, w tym także w zakresie ich doskonalenia zawodowego. Zapoczątkował to opracowany przez MEN projekt zmian doskonalenia nauczycieli, przewidujący gruntowne przemodelowanie dotychczas funkcjonującego systemu. Instytut Kształcenia Nauczycieli działający na szczeblu centralnym w latach 1985–1989 został przemianowany w Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego. Po licznych reorganizacjach w 1989 roku powołano Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne, które przejęły nauczycieli metodyków a filie Oddziałów Centrum Doskonalenia w Warszawie doskonaliły już tylko nauczycieli w pełnym zakresie. Zarządzeniem MEN z dnia 21 listopada 1990 roku [4, s. 52] zniesione zostało Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie i jego oddziały terenowe. Na jego miejsce, z dniem 1 stycznia 1991 roku, powołano Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli jako publiczną placówkę oświatową o zasięgu ogólnokrajowym, wyspecjalizowaną w dziedzinie dokształcania i doskonalenia kadr oświatowych oraz informacji pedagogicznej. Podstawą jej działania było uznanie kluczowej roli nauczyciela w budowaniu społeczeństwa wiedzy i przeświadczenie, że jest on osobą uczącą się przez całe życie a najważniejszym jej celem – wspieranie nauczycieli w rozwoju zawodowym.

Niebawem powstała w Warszawie kolejna, obok w/w Ośrodka centralna placówka doskonalenia nauczycieli powołana przez MEN tj. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Centrum to wspierało politykę oświatową państwa, inicjując i kreując rozwiązania systemowe w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wychowania, promocji zdrowia, profilaktyki i resocjalizacji poprzez doskonalenie kadr.

Obecnie placówką o zasięgu centralnym jest Ośrodek Rozwoju Edukacji. Ta publiczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej powstała 1 stycznia 2010 roku w wyniku połączenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Celem ORE jest działanie na rzecz

podnoszenia jakości edukacji, w szczególności przez wspieranie szkół i placówek w realizacji ich zadań oraz wspieranie zmian wprowadzanych w systemie oświaty w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Organizację i działalność placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po 1989 roku określiło rozporządzenie MEN z 1992 roku, które zostało zmodyfikowane w 2003 oraz 2009 roku [5, s. 1537]. Rozporządzenia te określały warunki i tryb tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizację i sposób działania placówek doskonalenia nauczycieli w nowych warunkach ustrojowych i w obliczu reformy edukacji. Doskonaleniem nauczycieli w Polsce zajmują się zatem obecnie placówki publiczne i niepubliczne. Publiczne placówki o zasięgu ogólnopolskim tworzy, prowadzi, przekształca i likwiduje Minister Edukacji Narodowej. Publiczne placówki o zasięgu działania regionalnym, wojewódzkim i międzyszkolnym tworzą, prowadzą, przekształcają i likwidują kuratorzy oświaty. Dla powiatowych placówek doskonalenia nauczycieli jednostką organizacyjną jest powiat, organem prowadzącym - rada powiatu a organem sprawującym nadzór pedagogiczny - kuratorium oświaty. W celu doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych oraz nauczycieli przedmiotów zawodowych placówki publiczne mogą również tworzyć właściwi ministrowie. Placówki niepubliczne mogą tworzyć , prowadzić, przekształcać i likwidować osoby prawne i fizyczne. Nadzór nad placówkami publicznymi sprawuje odpowiednio – nad placówkami o zasięgu ogólnopolskim – minister edukacji narodowej lub ministrowie właściwi, – nad placówkami o zasięgu regionalnym – właściwy kurator oświaty , natomiast na placówkami niepublicznymi – organ wskazany przez ministra edukacji narodowej. Celem działania tych placówek jest wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli, podtrzymywanie i podnoszenie ich umiejętności zawodowych oraz wspieranie ich samokształcenia i samodoskonalenia., a więc niezbędnych w obecnych czasach umiejętności i właściwości nauczycielskich [6].

Do podstawowych zadań wszystkich tych placówek należy:

1. Diagnozowanie stanu kwalifikacji nauczycieli i określenie potrzeb w zakresie ich doskonalenia, opracowywanie, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli.

2. Przygotowanie i realizacja ogólnokrajowych i lokalnych (regionalnych, wojewódzkich, powiatowych) programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, opracowywanie materiałów edukacyjnych oraz przygotowanie osób realizujących te programy w zakresie pedagogiczno-metodycznym i specjalistycznym (kierunkowym) oraz doskonalenie nauczycieli-doradców metodycznych, kadry kierowniczej i pracowników sprawujących nadzór pedagogiczny.

3. Organizowanie i prowadzenie, stosownie do potrzeb, doradztwa metodycznego dla nauczycieli, w tym szczególnie sprawowanie opieki metodycznej nad nauczycielami rozpoczynającymi pracę, wspieranie metodyczne nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku polskim za granicą oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych i oraz przedmiotów zawodowych; współpraca z organami prowadzącymi szkoły i placówki w zakresie doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

4. Gromadzenie, opracowywanie i upowszechnianie informacji pedagogicznej w tym gromadzenie i udostępnianie informacji dotyczących dostępnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli; opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych oraz promowanie działalności innowacyjnej i eksperymentalnej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym prowadzenie działalności wydawniczej.

5. Organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów, dla nauczycieli poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek; organizowanie współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami i szkołami w zakresie upowszechniania nowych metod, technik i środków kształcenia.

6. Wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie ich samokształcenia i doskonalenia zawodowego; organizowanie działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli, w szczególności we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny; współpraca z partnerami krajowymi i zagranicznymi , w tym również z ogólnymi stowarzyszeniami nauczycielskimi w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

7. Organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli; współpraca z Centralną Komisją Egzaminacyjną oraz okręgowymi komisjami.

8. Wspieranie kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół polskich za granicą [5, s. 1537].

Zachodzące w kraju zmiany ekonomiczno – gospodarcze zmuszają szkoły do reorganizacji, zwiększenia ich konkurencyjności. Od nauczycieli oczekuje się więc nie tylko profesjonalizmu, ale także większej inicjatywy, samodzielności i kreatywności. Autonomia jest szansą do tworzenia nowych planów, wdrażania programów własnych (autorskich), co pociąga za sobą konieczność dokształcania i doskonalenia się, poznawania nowych, atrakcyjnych i skutecznych metod nauczania. Istotna jest umiejętność sprawnego korzystania z technologii komputerowej i informatycznej gdyż znajomość programów komputerowych, Internetu umożliwia atrakcyjniejsze nauczanie. Kolejnym wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela jest niekontrolowana inflacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych, które z upływem czasu tracą na wartości. Nauczyciel przestaje być gotowym źródłem informacji «... staje się przewodnikiem po świecie wiedzy, człowiekiem, który uchyla przed uczniem wielkie wrota do świata wartości, świata idei, postaci, myśli, słów i czynów, świata odkryć naukowych» [7, s. 96].

Висновки результатів дослідження. Uważamy, że współczesny system doskonalenia nauczycieli powinien umożliwić każdemu nauczycielowi zdobywanie dodatkowych kompetencji, które pozwolą mu efektywnie funkcjonować na współczesnym rynku pracy. Dlatego głównym celem w tym obszarze jest rozszerzanie dostępu do edukacji i poprawy jej poziomu, włączanie w proces edukacji wiedzy ekonomicznej, socjologicznej, technicznej, technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Istotnym jest podnoszenie kwalifikacji, promocja edukacji w zakresie przedsiębiorczości i promocji elastycznych form pracy. Naszym zdaniem istotnym w tym jest również

projektowanie indywidualnych programów pomocy nauczycielowi w jego rozwoju zawodowym na zasadach kształtowania własnego doświadczenia oraz osobistego wizerunku zawodowego jako podstawowych wartości na współczesnym rynku pracy. Taka pomoc powinna odbywać się w kontekście współczesnych wymagań społeczno-ekonomicznych podkreślających rolę własną w osobistym rozwoju zawodowym, rolę wewnętrznej motywacji do pracy i własnego sukcesu zawodowego, oraz potrzebę kreatywności i samodzielności w rozwoju.

Dopasowanie ofert edukacyjnych dla nauczycieli do współczesnych warunków pracy oraz do zapotrzebowań, możliwości i uzdolnień człowieka w oparciu na konkretne efekty kształcenia są to główne zasady współczesnej edukacji nauczycielskiej.

Źródła

1. Kolanowska E. Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010, tłum / E. Kolanowska // Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. – Warszawa, 2003.

2. Ustawa z dnia 7 września 1991r o systemie oświaty. – Dz. U. z 1991r. – Nr 95. – S. 425.

3. Ustawa z 24 lipca 1998 r o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa. – Dz. U. z 1998r. – nr 96. – S. 603.

4. Zarządzenie MEN z 21 listopada 1990 r w sprawie zmian w organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli i wychowawców. – Dz. Urz. MEN. – nr 8. – S. 52.

5. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli. – Dz. U. z 2009 r. – nr 200. – S. 1537.

6. Kuźma J. Nauczyciel szkoły przyszłości – różne orientacje, koncepcje i opinie / J. Kuźma // Współczesność a kształcenie nauczycieli. – Warszawa, 2000.

7. Miłkowska – Olejniczak G. Edukacja nauczycieli a reforma oświaty / G. Miłkowska – Olejniczak // «Kultura i Edukacja». – 1998. – nr 4. – S. 28–96.

8. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli / W. Okoń. – Warszawa, 1991.

9. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013. – Warszawa : MENiS, 2005. – S. 43.

УДК: 65.01–057

НАТАЛІЯ ПАЗЮРА
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ВНУТРІШНЬОФІРМОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ

THE PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION IN CORPORATE TRAINING OF PRODUCTION PERSONNEL

Досліджено та охарактеризовано основні принципи освіти дорослих, за якими здійснюється внутрішньофірмова підготовка. Здійснено аналіз наукових праць щодо питання розвитку людських ресурсів як на загальнодержавному рівні, так і на рівні організації. Окреслено актуальні проблеми корпоративної підготовки виробничого персоналу. Звернено увагу на необхідність дотримання принципів освіти дорослих під час професійного навчання на підприємстві з урахуванням усіх особливостей такого типу неформальної освіти. Обґрунтовано важливість професійного розвитку персоналу підприємств.

Ключові слова: освіта дорослих, внутрішньофірмова підготовка, виробничий персонал, розвиток людських ресурсів.

Изучены и охарактеризованы основные принципы образования взрослого населения, которые применяются в корпоративной подготовке. Проведен анализ научных робот по вопросу развития человеческих ресурсов, как на государственном уровне, так и на уровне организации. Обозначены актуальные проблемы корпоративной подготовки. Особенное внимание уделено необходимости выполнения принципов образования взрослых при профессиональном обучении персонала на предприятии, с учетом всех особенностей данного типа неформального образования. Обоснована важность профессионального развития персонала предприятий.

Ключевые слова: образование взрослых, корпоративная подготовка, рабочая сила, развитие человеческих ресурсов.

The main principles of adult education according to which corporate training is provided have been studied and characterized. Scholars' works on the development of human resources either on state or corporate levels have been analyzed. Urgent issues of corporate training have been stressed. Special attention has been paid to the importance of adult education principles fulfillment while training production personnel at companies with consideration of all peculiarities of this type of informal education. The importance of professional development of enterprise personnel has been substantiated.

Key words: adult education, corporate training, production personnel, development of human resources.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Посилення в суспільстві уваги до необхідності всебічного розвитку виробничого персоналу та набуття ним високої кваліфікації виводе на пріоритетне місце питання значення людського капіталу у соціально-економічному відродженні країни. Освіта і професійна підготовка сприяє накопиченню сукупних людських ресурсів, які є джерелом економічного потенціалу, дієздатності економіки. Внутрішньофірмова підготовка як додаткове та неформальне навчання може виступати потужним засобом розвитку, сприяти забезпеченню соціальних гарантій економічно активного населення. Необхідність якісних змін у конкурентоспроможності вітчизняних товарів на світових ринках збуту спонукає шукати нові підходи до підготовки виробничого персоналу, й внутрішньофірмове навчання є одним з ефективних шляхів підготовки фахівців. В Україні вона повинна стати сучасною формою розвитку людських ресурсів, що можливо за рахунок впровадження процесу навчання протягом економічно активного періоду людини, реалізації програм корпоративної підготовки різного рівня та спрямування, постійного єднання теоретичної і практичної професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток людських ресурсів в умовах підприємства привертав увагу багатьох учених світу. Серед вітчизняних дослідників можна виокремити роботи науковців Н. Артеменко, І. Бондаренка, А. Гошка, Г. Дмитренка, А. Козаченко, В. Колпакова, В. Красношапки, які розглядають питання управління людськими ресурсами як на загальнодержавному рівні, так і на рівні організації. Соціально-економічні аспекти розвитку підприємств та їх соціальної політики вивчалися В. Вовком, О. Кириленко, О. Козиревою, В. Решетовим, проблема формування людського капіталу та його менеджменту в системі професійної підготовки як чинника конкурентоспроможності підприємства були об'єктом дослідження О. Грішнової, В. Кірьян, І. Кочуми, З. Магамедінової, О. Попова, Т. Синиці, питання організаційно-економічні механізми реалізації інноваційних методів професійного навчання економічно активного населення порушувались І. Заюковим, регулювання якості робочої сили – В. Кравченко, Н. Шульгою.

Значний інтерес становлять результати досліджень науковців світу і Східної Азії, а саме Японії та Південної Кореї з проблеми розвитку людського ресурсів (Джі Лін, Сун Ім, Сокон Кім, Шігеру Накаяма, Танака Казутоші). Серед інших провідних учених, які присвятили свої роботи цьому питанню, необхідно назвати А. Джілл, Х. Кок, П-Е. Еллстром, К. Рубенсона, Д. Вілмса, С. Ларсон, К. Іллеріс та інших. Але багато аспектів цього складного явища все ще залишається поза увагою, що і зумовило вибір теми дослідження.

Формулювання мети статті. Здійснення поставлених завдань неможливе без ретельного педагогічно-порівняльного аналізу процесу розвитку людського

капіталу шляхом внутрішньофірмової підготовки в різних країнах світу. Реалізація цього завдання потребує виявлення прогресивних ідей та стратегій у зарубіжному досвіді, чіткого визначення теоретико-методологічних засад дослідження тенденцій розвитку, концептуальних підходів до аналізу цього соціально-економічного явища. Мета цієї статті – виявлення основних принципів освіти дорослих, за якими здійснюється внутрішньофірмова підготовка в світі, важливості їх дотримання під час професійного навчання виробничого персоналу на підприємстві з урахуванням усіх особливостей такого типу неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідно зазначити, що дослідження розвитку людських ресурсів проводяться у двох напрямах. Перший напрям передбачає вивчення вимог до компетенцій працівників, особливостей процесу формування навичок, заходів для створення мотивації для надбання знань і вмінь, типів моделей кар'єрного просування для працівників. Другій напрям – порівняльні дослідження менеджменту та моделей розвитку людських ресурсів [11, с. 17]. Погоджуємося з думкою Н. Ничкало, що проблеми розвитку систем професійної освіти і навчання охоплюють великий комплекс питань, що перебувають на межі психології, педагогіки, психофізіології, економіки, ергономіки, соціології, статистики та інших галузей наукового знання. Вони потребують здійснення дослідження на основі міждисциплінарного підходу [3, с. 36–37].

Забезпечення виробничого персоналу професійним навчанням є важливим завданням розвитку людських ресурсів, тому компанії, які реалізували цей принцип, є більш продуктивними та ефективними. Навчання на виробництві є складовою розвитку людських ресурсів як «галузі теоретичних досліджень та практичних дій для виховання довгострокового, професійного потенціалу на індивідуальному, груповому та організаційному рівні компанії» (К. Воткінс). Таким чином, розвиток людських ресурсів має безпосереднє відношення до «підвищення потенціалу індивідуумів, колективів і організації шляхом запровадження навчальних заходів для оптимізації процесу індивідуального та корпоративного розвитку, підвищення ефективності діяльності» (Н. Чалофські). А теорія освіти дорослих визнається однією з теоретичних засад внутрішньофірмової підготовки, яка проводиться з урахуванням принципів андрагогіки [10, с. 348].

Внутрішньофірмова підготовка набула особливої важливості за останні роки як ефективний засіб розвитку знань і навичок виробничого персоналу. Для того, щоб вижити в сучасних умовах зростаючої конкуренції, підприємства повинні постійно розвивати та удосконалювати навички виробничого персоналу, підвищувати продуктивність, намагатися досягти міжнародних стандартів, додавати собівартість до продуктів та послуг, знаходити нові ринки збуту та ефективно використовувати зовнішніх провайдерів підготовки, особливо для малих і середніх підприємств [12, с. 7].

Увага до підготовки персоналу шляхом неформальної освіти на підприємстві посилилась у 70-х рр. минулого століття у всьому світі. У Радянському Союзі академік С. Батишев, який увійшов в історію як основоположник нової наукової

дисципліни – виробничої педагогіки, започаткував дослідження з педагогіки професійно-технічної освіти. Завдяки обґрунтуванню теоретико-методологічних підходів та введенню у науковий обіг визначення професійної педагогіки, у 80-их роках XX століття відбулось її становлення і розвиток як науки про загальні та специфічні закони, закономірності, особливості, принципи та умови освіти, навчання, учіння і виховання особистості професіонала.

У 70-х роках минулого століття польські вчені здійснили теоретико-методологічне обґрунтування педагогіки праці. За цим напрямом вважається, що людина в середовищі праці системно пов'язана з різними сферами життєдіяльності й, відповідно, з галузями науки, які досліджують ці проблеми (філософія, антропологія, психологія, соціологія і педагогіка праці, екологія, економіка, менеджмент, право тощо). Основоположник педагогіки праці Тадеуш Новацький аргументовано доводить, що праця, з одного боку, – це основа творчості, а з іншого – провідний засіб самовдосконалення і самореалізації людини, соціально-психологічний локомотив становлення її як особистості. Професор визначає проблемні педагогічні напрями: обов'язковість праці людини; професійний розвиток упродовж життя; професійні кваліфікації і компетенції; організація праці та забезпечення її виконання; справжня та якісна професійна діяльність; усвідомлення необхідності власної професійної діяльності, розвитку багатої професійної особистості, а також усвідомлення сучасного розуміння професійної майстерності в поєднанні з професійною мобільністю, високою і раціональною підприємливістю, а також із надійністю в кожній соціально зумовленій професійній ситуації.

З. Вятровський на основі аналізу низки наукових праць («Zawodoznawstwo» Т. Новацького; «Kształcienie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki» С. Квятковського; «Podstawy edukacji zawodowej» В. Фурманка; «Podstawy pedagogiki») стверджує: завдяки обґрунтованості всіх визначених критеріїв педагогіка праці стала повноправною педагогічною субдисципліною в широкому контексті педагогічних наук і водночас займає своє належне місце в науках про працю. Ця обставина вплинула на визнання педагогіки праці як основного предмета у визначенні стандартів навчання на педагогічних студіях [4, с. 12].

Таким чином, професійна педагогіка розкриває методологічні, теоретичні і методичні основи педагогічного процесу в професійній школі будь-якого рівня, в системі професійної підготовки фахівців, у тому числі й короткотермінової в умовах виробництва, а також перепідготовки, підвищення кваліфікації безробітних у центрах зайнятості, додаткової освіти [3, с. 31–33]. Поява нової субдисципліни та її місце серед педагогічних наук свідчить про важливість професійної підготовки персоналу на виробництві, про необхідність вивчення специфічних законів, особливостей та основних принципів навчання і виховання особистості професіонала в умовах підприємства.

Проблема професійного навчання дорослих на виробництві є багатоаспектною і міждисциплінарною. Сучасне виробництво потребує фахівців широкого профілю,

які б могли володіти кількома суміжними професіями. Професійне навчання на виробництві спрямоване на підвищення якості професійного складу працівників підприємств, формування у них високого професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати в нових економічних умовах і забезпечення високої продуктивності праці та ефективної зайнятості. Воно є одним із важливих заходів активної політики зайнятості населення і виступає засобом досягнення стабільного економічного зростання, активно впливає на профілактику масового безробіття з-поміж зайнятих працівників, забезпечує збереження і розвиток трудового потенціалу суспільства. У професійному навчанні на виробництві відбувається найбільша взаємодія науки, освіти і виробництва [5, с. 8–10].

В. Скульська пропонує розглядати професійне навчання дорослих як цілісну педагогічну систему, що реалізує одночасно сукупність економічної і освітньої мети. О. Аніщенко визначає, що професійне навчання дорослих, з одного боку, є одним із чинників ринку праці, а з іншого – самостійною складовою неперервної професійної освіти, метою якої є продовження, відновлення професійного розвитку дорослих; сприяння корекції системи моральних цінностей на основі оволодіння необхідними знаннями, уміннями через опанування професійно-важливих особистісних якостей, що мають допомогти активізувати власні зусилля у галузі професійної самореалізації. Соціальне значення освіти дорослих полягає у сприянні розвитку суспільства й водночас розвитку особистості [1, с. 52].

Завдяки власній специфіці, навчання виробничого персоналу нерідко стає ексклюзивним для конкретного підприємства. Рівень особистих якісних характеристик, їх розвиток визначають діяльність фахівця на певній посаді або на конкретному робочому місці, тобто місце робітника в організаційній структурі. Крім того, працівники підприємств мають власні цільові установки. Ефективність роботи залежить від того, наскільки мета кожного співробітника адекватна меті підприємства. В таких умовах змінюється психологія працівника, його ставлення до праці, особиста зацікавленість у підвищенні професійного рівня як основи матеріального достатку й у професійному навчанні та підвищенні кваліфікації [2, с. 730–731].

Професійна підготовка, яка забезпечується компанією, є важливим компонентом, засобом створення та організації корпоративних знань. Як було зазначено К. Ваткінсоном та Н. Чалофскі, в науці сформувалася необхідність у більш широкому і більш трансформаційному визначенні поняття навчання на робочому місці (В. Марсік, К. Воткінс) [7, с. 205–207]. Автори, які досліджували особливості корпоративної підготовки (С. Арджіріс, Д. Шон, Дж. Волш, Дж. Унгсон, К. Воткінс, В. Марсік), вважають, що процес навчання в організації формується відповідно до діяльності компанії на ринку та процесу виробництва, і спрямований на корпоративну пам’ять – важливу складову продуктивності. Виробництво та навчальний процес є посередниками між продуктивністю та кінцевим результатом – продукцією компанії. С. Фішер описує процес навчання в організації як паралельний процесу виробництва на трьох рівнях (індивідуальному, груповому і організаційному),

але такий, що функціонує у протилежному напрямі – спрямованому як зворотній зв'язок: від кінцевої продукції до працівника [8, с. 498–500].

Корпоративне навчання було об'єктом досліджень протягом довгого періоду, що зумовило існування великої кількості різних поглядів. Їх аналіз дозволяє зробити висновок, що в центрі кожного визначення є людина. Всі автори погоджуються, що корпоративне навчання – це феномен на рівні організації, який представляє собою зміну у «стані системи», що відбувається на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях. Більшість визначень підкреслюють те, що корпоративне навчання забезпечує конкурентоспроможність та успіх компанії. Важливе значення у внутрішньофірмовому навчанні і особливо неформальному навчанні на робочому місці, мають добрі взаємовідношення між персоналом компанії, що можливо за умов існування корпоративної культури. К. Коіке, Т. Інокі, Д. Тарсфілд, С. Золінген, Дж. Стремер, Р. Юнг та М. Клінк пишуть, що «неструктуроване та незаплановане навчання на робочому місці включає неформальні методи навчання (ненавмисне навчання, навчання як побічна діяльність щоденної діяльності), яке характеризується відсутністю розробленого плану, в результаті чого працівники навчаються найчастіше шляхом копіювання дій досвідчених працівників» [7, с. 209–210]. Р. Дафт, К. Вейк вважають, що «в компанії представлені моделі взаємодії індивідуумів, і тому навчання в компанії більшою мірою залежить від здібності працівників використовувати взаєморозуміння» [6, с. 514–521].

Таким чином, неформальне навчання на робочому місці – це ще і соціальний процес, який залежить від взаємодії з іншими працівниками на робочому місці, слугує важливим засобом, за допомогою якого галузеві знання накопичуються та розповсюджуються в організації. Тому для формування професійних знань потрібна інтеграція професійної діяльності з навчанням [9, с. 23]. Потреби інформаційного суспільства у всебічно розвинутих працівниках з високим рівням професіоналізму змусили компанії перетворитися на організації, що навчаються. Внутрішньофірмова підготовка, сфокусована на навчанні виробничого персоналу організації, допомагає усунути невідповідність між потребами ринку праці та реальними знаннями й навичками працівників. Головні переваги такого типу підготовки включають її сфокусованість на необхідних для працівника або організації навичках, корпоративній культурі та цінностях [12, с. 26]. Необхідність у швидкому набутті та застосуванні одержаних знань актуалізує створення ефективних програм професійної підготовки.

Навчальний процес виробничого персоналу є дуже складним, і труднощі виявляються як у самому навчанні, так і у використанні одержаних знань на когнітивному рівні. Це спричинено несхожістю індивідуальних особливостей працівників, які навчаються, та актуалізує необхідність урахування їх індивідуальних потреб. Навчання дорослих прагматичне та проблемно-орієнтоване. Навчання цього типу часто називається «навчанням реального життя», на відміну від

академічного навчання (Р. Фелленз, Дж. Конті). Основна характеристика навчання дорослих в тому, що воно проводиться для негайного застосування у ситуаціях реального життя, і включає вирішення проблеми, рефлексію, планування. Тому здійснення професійної підготовки економічно активного населення неможливо без урахувань основних принципів освіти дорослих.

М. Ноулз 1980 року зробив революційний прорив у галузі освіти дорослих шляхом розробки концепції андрагогіки. Андрагогіка попередньо була визначена як «наука та мистецтво у допомозі дорослим навчатися», але пізніше описується як комплекс поглядів, припущень про навчання дорослих. Ці припущення є основою підходу, орієнтованого на учня, і відрізняється від підходу з орієнтацією на учителя, згідно з яким учень привносить дуже мало свого досвіду у навчальний процес. Андрагогіка базується на таких припущеннях про дорослих учнів: досвід учнів визнається і використовується як цінний ресурс для навчального процесу; дорослі учні у навчальному процесі переходять від залежності від учителя до самостійно керованого процесу засвоєння знань; готовність навчатися має відношення до завдань професійного розвитку або виконання певних соціальних функцій; дорослий учень мотивований зовнішніми чинниками, такими, як самоповага; дорослі сконцентровані на певній проблемі у своєму навчанні, яка потребує невідкладного використання одержаних знань.

Належне навчання дорослих має потенціал трансформувати життя учнів. Теорія трансформації намагається проаналізувати та пояснити процес використання дорослими свого досвіду, який набувається шляхом інтерпретації інформації через кілька фільтрів, включаючи освітній, релігійній та процес соціалізації. Дж. Мезіров пише: «те, як людина пояснює все, що відбувається з нею, визначає її дії, надії, задоволення, емоційну рівновагу та професійну діяльність». Навчання дорослих може розглядатись як інтерпретація певної інформації, що утилізує існуючий набір очікувань, за якими вибудовується життя індивідууму. «У трансформаційному навчанні ми заново інтерпретуємо старий досвід з погляду нового комплексу очікувань і таким чином даємо нове значення та нові перспективи своєму досвіду» (Дж. Мезіров). Дорослі починають навчання завдяки емоційним, професійним або соціальним причинам. «Причини можуть прийти зовні, але рішення навчатися приймає сама людина» (С. Брукфілд). Ця позиція спонукає дорослого учня залишатись у навчальному процесі або припинити, якщо він неадекватний потребам або проводиться на незадовільному рівні [13, с. 325–327].

Висновки результатів дослідження. Навчання на робочому місці в усі часи було потужним методом формування навичок і передачі знань щодо професійної діяльності у виробничій або та послуго-орієнтованій галузі. Сучасний виробничий персонал повинен бути добре освіченим та підготовленим до виконання складних завдань виробництва та підтримки конкурентоспроможності компанії на ринку. Принципи освіти дорослих відіграють важливу роль у розвитку людських ресурсів, спрямовуючи внутрішньофірмову підготовку на індивідуальний розвиток

людини, тобто не тільки накопичення знань та навичок, але і розвиток когнітивного мислення, що трансформує досвід людини.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність проблеми, до подальших напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести вивчення особливостей використання дистанційних форм підготовки для оптимізації процесу підвищення кваліфікаційного та культурного рівня виробничого персоналу компаній у Східних країнах.

Література

1. Аніщенко О. В. Навчання дорослих на виробництві: сучасний стан і перспективи / О. В. Аніщенко // Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві : монографія / авт. кол. : Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янова, В. М. Аніщенко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 52–67.

2. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Ничкало Н. Г. Педагогіка і психологія праці в контексті розвитку людського капіталу / Н. Г. Ничкало // Педагогічна освіти і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. ; Хмельницький, 2008. – 530 с.

4. Ничкало Н. Г. Підготовка виробничого персоналу в умовах сучасного ринку праці / Н. Г. Ничкало // Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві : монографія / авт. кол. : Н. Г. Ничкало, Л. Б. Лук'янова, В. М. Аніщенко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 5–23.

5. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу / Н. Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – № 23. – 2010. – С. 2–15.

6. Arnett C. R. Performance perspective synthesizing intellectual capital, knowledge management and organizational learning / C. R. Arnett // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V.1– 2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 514–521.

7. Redefining human resource development: an integration of the learning, performance, and spirituality of work perspectives / R. Bates, T. Hatcher, E. Holton, N. Chalofsky // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 204–213.

8. Fisher S. R. A multilevel theory of organizational performance: seeing the forest and the trees / S. R. Fisher // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 498–505.

9. Enos M., Kehrhahn M. Transfer of learning: how managers develop proficiency / M. Enos, M. Kehrhahn // «Transfer of learning» Symposium. Academy of human

resource development (AHRD) Conference proceedings (Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002). – 2002. – P. 19–26.

10. McGoldrick J. Theorising human resource development / J. McGoldrick, J. Stewart, S. Watson // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 348–355.

11. Dassanayake Mudiyanselage Saman. Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan / Mudiyanselage Saman Dassanayake. – Tokyo : Japan Institute for Labor Policy and Training (JILPT), 2005. – 206 p.

12. 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) // Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP), ILO Regional Office for Asia and the Pacific. – Bangkok : ILO, 2009. – 43 p.

13. Willyard P., Conti G. Learning strategies: a key to training effectiveness / P. Willyard, G. Conti // AHRD Conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). – V. 1–2. – LA : Baton Rouge, 2001. – P. 325–331.

УДК: 371.162

ЛЕСЯ ПОПЕРЕЧНА
м. Хмельницький, Україна

ДЕРЖАВНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

STATE EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FIELD OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Здійснено комплексне дослідження професійного розвитку вчителів початкових класів Російської Федерації та України. Обґрунтовано значення професійного розвитку у цілісному педагогічному процесі. З'ясовано особливості державної освітньої політики РФ та України у сфері професійного розвитку вчителів початкових класів. Визначено основні тенденції розвитку сучасної російської початкової освіти. Сформульовано основні рекомендації щодо ефективного професійного розвитку вчителів початкових класів України на основі аналізу позитивного досвіду Російської Федерації.

Ключові слова: зарубіжний досвід, професійний розвиток вчителів початкових класів Російської Федерації та України.

Выполнено комплексное исследование профессионального развития учителей начальных классов Российской Федерации и Украины. Обосновано значение профессионального развития в целостном педагогическом процессе. Выяснены особенности государственной образовательной политики РФ и Украины в сфере профессионального развития учителей начальных классов. Определены основные тенденции развития современного российского начального образования. Сформулированы основные рекомендации относительно эффективного профессионального развития учителей младших классов Украины на основе анализа позитивного опыта Российской Федерации.

Ключевые слова: иностранный опыт, профессиональное развитие учителей начальных классов Российской Федерации и Украины.

Complex study of primary school teachers' professional development in the Russian Federation and Ukraine has been carried out. The importance of professional development in the whole educational process has been substantiated. Peculiarities of the state policy of the Russian Federation and Ukraine in the field of primary school teachers' professional development have been clarified. The main tendencies in development of modern Russian primary education have been defined. Recommendations

concerning effective Ukrainian primary school teachers' professional development on the basis of Russian positive experience analysis have been formulated.

Key words: foreign experience, primary school teachers' professional development in the Russian Federation and Ukraine.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освіта Російської Федерації відзначається вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою неперервної педагогічної освіти, у контексті якої реалізується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, зокрема, вчителів початкових класів, а теорія та практика освіти детермінується історичним розвитком, соціальним поступом, національними традиціями і враховує особливості міжнародного освітнього простору. Це високорозвинена країна, у якій здійснюють значні капіталовкладення в розвиток системи освіти, вбачаючи в цьому забезпечення гарантії соціальної стабільності, підвищення рівня добробуту громадян і країни загалом. Головне завдання російської освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, суспільства та держави.

Виявлені провідні тенденції у сфері професійного розвитку вчителів початкових класів Російської Федерації стануть базовими положеннями для організації продуктивного професійного розвитку вчителів початкових класів у нашій країні. На нашу думку, українська освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі. «Тут є надзвичайно широкий спектр завдань – від формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку у контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень. Це особливо важливо в умовах, коли прогрес кожної окремої країни залежить не тільки від зусиль її громадян, але й від того, наскільки вони здатні сприймати все краще, що є в інших країнах» [2, с. 126].

Досвід Російської Федерації у галузі освіти має особливе значення для України, оскільки обидві держави об'єктивно впливають на формування соціально-етичних пріоритетів майбутнього суспільства. Всебічне вивчення та аналіз цього досвіду – важливий чинник осмислення процесів взаємодії, взаємозбагачення соціальних систем, пошуку механізмів стимулювання інтеграційних процесів, адже Україна і Росія мають спільні джерела та коріння соціально-педагогічної теорії і практичної діяльності. Кваліфікація вчителів, їх безперервна професійна підготовка та перепідготовка, професійний розвиток залишаються найважливішими факторами забезпечення якості освіти в цілому. Тому вважаємо доцільним вивчення досвіду державної політики РФ щодо професійного розвитку вчителів початкових класів та обґрунтування можливостей використання цього досвіду в освітньому просторі України, що і зумовлює актуальність теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступали предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г. Балл, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоришин), так і зарубіжних вчених (С. Балей, Л. Бандура, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер). Сучасні вчені досліджують широке коло проблем, пов'язаних з формуванням особистості вчителя, розвитком його педагогічних здібностей та майстерності (В. Безрукова, В. Вакуленко, Н. Гавриш, О. Глузман, А. Деркач, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Є. Шиянов, А. Щербаков та ін.), питаннями самоосвіти й самовиховання майбутніх вчителів, формування готовності до професійної діяльності (Є. Бєлозерцев, М. Боритко, В. Денисенко, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, В. Сирота, В. Сластьонін, Т. Шамова). Зарубіжний досвід професійного розвитку вивчали Л. Пуховська, Н. Мукан, Н. Бідюк, О. Садовець. Аналіз науково-педагогічної думки дає підстави для висновку, що проблема професійного розвитку вчителя початкових класів залишається недостатньо розробленою стосовно потреб нової педагогічної реальності.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження та теоретичне обґрунтування досвіду професійного розвитку вчителів початкових класів Російської Федерації та України, реалізація прогресивних ідей російського досвіду в освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що професійний розвиток майбутнього або чинного фахівця забезпечується передусім наявною в суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій, принаймні в період працездатного віку. Крім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом залучення вчителів до відповідної практичної діяльності.

Важливою умовою соціального і особистого добробуту стає безперервний професійний розвиток людини із використанням, окрім формальної, також неформальної та інформальної освітніх частин, які оперативніше реагують на об'єктивні зміни і суб'єктивну мобільність. Основна відповідальність за безперервний професійний розвиток лягає на педагогічних і науково-педагогічних працівників, завданням яких є відтворення і збагачення кадрового потенціалу держави. Саме перед цією категорією персоналу ставлять вимоги органічного поєднання можливостей різних (формальної, неформальної та інформальної) складових системи педагогічної і науково-педагогічної освіти. Крім того, прискорення й радикалізація суспільних змін полягає в ускладненні, швидкій інформатизації всіх аспектів життєдіяльності, зростанні економічної потреби у фахівцях дослідницько-інноваційно-майстерного типу. Це вимагає розбудови цілісної системи неформальної та інформальної освіти, зокрема освіти дорослих. Таке завдання є актуальним в освіті Російської Федерації та України. У структурі професійного розвитку вчителів початкових класів обох країн є багато спільного, адже ці

країни одночасно переймають досвід зарубіжних країн, реалізуючи його у власному освітньому просторі (перехід на Болонську систему оцінювання, виховання конкурентоспроможного вчителя нової генерації, здатного змінювати власну професійну діяльність відповідно до економічного та соціального прогресу, з особливим статусом в Європейському освітньому просторі, вчителя, який буде грамотно орієнтуватися у інформаційно-технологічному просторі, а, отже, професійно розвиватися та самоудосконалюватися).

Теорія організації професійного розвитку вчителів початкових класів Російської Федерації та України збагатилася важливими ідеями про необхідність рефлексії та оцінки власного практичного досвіду, вибудови на його основі власного знання та стилю викладання, готовності вчителя навчатися протягом усього професійного життя. Вивчення оригінальних документів РФ (Закон РФ «Про освіту», програми реалізації пріоритетного національного проекту «Освіта») дозволило з'ясувати, що в Росії приймаються національні закони, у яких по-новому визначаються завдання професійного розвитку вчителів, зокрема, початкових класів. За 2010–2012 роки у Росії було організовано ряд заходів, спрямованих на професійний розвиток педагогічних кадрів: Всеросійські професійні конкурси («Вчитель року Росії», «Виховувати людину», «Серце віддаю дітям»), IV Міжнародний конгрес «Освіта без кордонів», Всеросійський телевізійний конкурс «ТЕФІ-Регіон», Всеросійський конкурс у мережі Інтернет «Премія Рунету-2010».

Як бачимо, в умовах глобалізації, гострої економічної кризи, складних соціальних та політичних умовах російська освіта продовжує розвиватися досить швидкими темпами, що є позитивним прикладом для наслідування.

У Законі Російської Федерації «Про освіту» [1, с. 17] освітянську галузь оголошено як пріоритетну та вказано, що організаційною основою державної політики РФ в галузі освіти є «Федеральна цільова програма розвитку освіти» (у ред. Федерального закону від 22.08.2004 р, № 122-ФВ).

Серед принципів державної політики в галузі освіти виділено основний принцип – вільного розвитку особистості, зокрема, вчителя початкових класів та загальна доступність освіти. Основні професійні освітні програми спрямовані на вирішення завдань послідовного підвищення професійного і загальноосвітнього рівнів, підготовку фахівців відповідної кваліфікації. Зміст освіти має забезпечувати: «…відтворення та розвиток кадрового потенціалу суспільства» [1, с. 24].

Є позитивним той факт, що останнім часом російською владою все більше уваги приділяється підвищенню престижності професії вчителя: послідовно реалізуються масштабні національні освітні проекти, простежується зростаючий інтерес до проблеми професійного розвитку особистості вчителя, зокрема, початкових класів. У зв'язку з цим у трьох системах початкового навчання в сучасній початковій школі (традиційна початкова школа, система Л. Занкова, система Д. Ельконіна, В. Давидова) інтенсивно розвивається варіативність освітніх програм та навчально-методичних комплектів.

Розвиток особистості, її творчої індивідуальності, розкриття та реалізація сутнісних сил дитини – актуальні питання сучасної системи початкової освіти як РФ, так і України. Особистість учителя є вирішальною умовою навчання, що забезпечує розвиток особистості молодшого школяра. Сучасний вчитель початкових класів – це вчитель, який зуміє побачити індивідуальні здібності учнів; володіє формами і методами супроводжувального навчання; здатний змінювати завдання уроку згідно з реальністю; вміє підготувати якісну характеристику освітніх змін учня; володіє прийомами, які допомагають дитині відчути свою інтелектуальну спроможність та комунікативну компетентність.

У Росії проблема професійного розвитку особистості вчителя вивчається в кількох наукових напрямах. Один з них пов'язаний з розробкою наукових основ професійної психології. Дослідження М. Рибакова, К. Платонова дозволили розкрити сутність та зміст таких важливих психологічних категорій, як професійне самовизначення, професійна придатність, професійний відбір та підготовка, професійна кваліфікація.

У рамках іншого напряму була розроблена концепція формування та розвитку психологічних професійно важливих якостей спеціаліста. Такими можуть бути загальносоматичні, нейродинамічні властивості людини, особливості психічних процесів та функцій, особистісні характеристики (здібності, спрямованість, інтереси). Розвиток психологічних професійно важливих якостей сприяє підвищенню ефективної діяльності педагога.

Третій напрям пов'язаний з розробкою психологічних основ педагогічної майстерності (Е. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Платонов). У рамках цього напряму вивчаються умови та фактори професійного самовдосконалення, підвищення кваліфікації, професійної компетентності, розвитку професійних умінь і навичок.

Четвертий напрям – акмеологічний, тобто спрямований на вивчення акмеологічних закономірностей та детермінант розвитку професіоналізму та виявлення законів, що визначають розвиток зрілої особистості (А. Бодалєв, А. Деркач, А. Реан та ін.).

Спеціальним методологічним орієнтиром у дослідженні професійного розвитку вчителів є акмеологічний підхід. Акмеологія розглядає особистість одночасно в психологічному та соціально-професійному напрямах.

Якщо психологія розвиток особистості розглядає як такий, що має поступальні стадії, то в акмеології особистість розглядається в цілеспрямованому, прогресивному, висхідному розвитку. Розвиток особистості в акмеології – це і стадіально-вікові якості, і функціонально-діяльнісні (становлення професіонала), і ситуативні (розвиток особистості у важких ситуаціях, що містять протиріччя, або ситуаціях, що вимагають позитивного впливу, вирішального, що оптимізує ситуацію впливу).

Психолого-акмеологічна модель професійного розвитку (В. Зазикін, В. Дячков, А. Деркач) класифікується на дві підструктури – «розвиток професіоналізму

особистості» та «розвиток професіоналізму діяльності». До підструктури «розвиток професіоналізму особистості» входять такі якості вчителя: засвоєння нових технологій та алгоритмів шляхом вирішення професійних завдань (аналізу, прогнозування та прийняття управлінських рішень), вдосконалення стилю керівництва, формування акмеологічних інваріант професіоналізму, розвиток деяких особистісно-ділових якостей (старанності, ініціативи, дисциплінованості, організованості), розкриття потенціалу особистості, зміна системи мотивів та цінностей. До підструктури «розвиток професіоналізму діяльності» входять інші: підвищення професійної компетентності (розширення системи професійних знань, підвищення соціально-психологічної компетентності), вдосконалення системи професійних умінь.

Актуальним є дослідження індивідуально-творчого підходу у систематизації професійного розвитку вчителя. Творчість повинна бути присутня у всіх тематичних компонентах педагогічної діяльності, але вона повинна ґрунтуватися на індивідуальній неповторності. Індивідуально-творчий підхід у процесі підготовки майбутнього вчителя спрямований насамперед на перетворення його свідомості, на розвиток його здібностей та можливостей, що визначають успішність майбутньої педагогічної діяльності. Цілком на часі є концепції інтелектуальної активності (Д. Богоявленська), нормативної творчої діяльності (І. Калошина), психологічного регулювання та саморегуляції творчої розумової діяльності (Є. Тєлєгіна та ін.) вчителя початкових класів.

Заслуговує на особливу увагу розвиток нового теоретико-методологічного напряму – синергетика. Найважливіші фактори професійного розвитку вчителів початкових класів з погляду синергетики такі: регуляторний фактор, що визначає, в першу чергу, формування професійної ідентичності, тобто необхідного ступеня професійного центризму та стійкої професійно-ментальної позиції, сформованість «себе як професіонала»; стабілізуючий чинник, що визначає формування професійної компетентності, яка включає в себе систему професійних знань та ефективних професійних навичок та умінь для вирішення професійних завдань; перетворюючий фактор, що визначає розвиток готовності до творчої діяльності, формування індивідуально-творчого стилю професійної діяльності.

Вимоги до вчителя початкових класів з боку держави та суспільства полягають також у тому, щоб педагог розвивався завдяки власній творчій діяльності, у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець.

Спільною для обох країн є розробка програм розвитку освіти. Відповідно до федеральної цільової програми розвитку російської освіти на 2011–2015 роки у всіх федеральних округах планують створити стажувальні майданчики для навчання та підвищення кваліфікації педагогічних і керівних працівників системи освіти, а також для розповсюдження моделей освітніх систем, що забезпечують сучасну якість загальної освіти [5, с. 32].

Задля розвитку творчого та професійного потенціалу вчителів, підвищення соціального престижу професії вчителя указом Президента РФ 2010 рік було оголошено роком вчителя в Російській Федерації. На допомогу молодим педагогам створено безліч корисних сайтів, які містять розробки виховних заходів, підбірки матеріалів до уроків тощо.

У 2011/2012 навчальному році вже дев'ятий раз проводився фестиваль педагогічних ідей «Відкритий урок».

В Україні згідно програми економічних реформ на 2010–2014 роки поставлено такі завдання: створити єдиний освітній простір, удосконалити систему управління освітою; підвищити якість освіти; забезпечити доступність до якісної освіти, створити незалежні кваліфікаційні центри, у т.ч. для підтвердження кваліфікації в європейській системі стандартів стимулювання розвитку системи освіти протягом життя [4, с. 43].

У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) цей напрям розвитку освіти представлено широко. Зокрема, підкреслено, що метою державної політики є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Цю мету конкретизовано в розділах доктрини «Рівний доступ до здобуття якісної освіти» і «Безперервність освіти, навчання впродовж життя» [3, с. 23].

Зіставляючи програми професійного розвитку вчителів обох країн, можна стверджувати, що основною діяльністю Російської Федерації та України у сфері професійного розвитку вчителів на початку XXI ст. є застосування ІКТ в освіті, у тому числі засобів електронного, мобільного та дистанційного навчання, використання світових інформаційних та освітніх ресурсів. Держави підтримують та реалізують ініціативи щодо створення цілісного, систематизованого підходу щодо вдосконалення систем освіти та професійного розвитку вчителів на основі широкого використання ІКТ. Задля цього 15–16 листопада 2010 р. у Санкт-Петербурзі відбулася Міжнародна конференція «Інформаційні та комунікаційні технології щодо підготовки вчителів та викладачів: політика, відкриті освітні ресурси, розвиток співпраці». Учасники конференції високо оцінили роль ІКТ як носія і провідника передового досвіду в цій сфері. В Україні ж запроваджено нові форми організації підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На відміну від України, у Російській Федерації створено лабораторію професійного розвитку педагогічних кадрів початкової школи. Методист лабораторії професійного розвитку педагогічних кадрів початкової школи аналізує діяльність педагогів; консультує; здійснює експертизу робочих навчальних планів, програм з предметів; організовує та проводить конференції, педагогічні читання, конкурси педагогічної майстерності, дитячі конкурси та олімпіади; здійснює методичний супровід у процесі розробки освітньої програми, робочих програм з

предметів; організовує роботу творчих груп педагогів; створює інформаційний простір для взаємодії педагогічних співтовариств, методичний супровід педагогів у міжатестаційний період й у період атестації. У лабораторії створено умови для підвищення педагогічної майстерності вчителів (семінари-практикуми, майстер-класи, творчі групи, лабораторії та ін.) Методичний центр є державною освітньою установою додаткової професійної освіти (підвищення кваліфікації) педагогів. Діяльність методичного центру будується на принципах програмно-цільового розвитку освіти міста Москви.

Аналізуючи стан освіти в Україні в початкових класах на сьогодні, слід зазначити, що, на жаль, він має ряд серйозних недоліків. По-перше, це недостатній рівень підготовки учнів, зумовлений змістом та якістю викладання його в підручниках, змістом навчальних програм. Цей недолік досить значний, якщо враховувати перспективи залучення дітей до вивчення нових інформаційних технологій, темпи росту точних наук і новітніх виробничих технологій тощо. По-друге, це недостатня увага до культурного розвитку дитини як майбутнього носія нових високих суспільних відносин, різносторонньо розвиненої особистості. Тому, ми вважаємо, що освіта майбутнього має бути позбавлена цих недоліків.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, у процесі дослідження встановлено, що у Російській Федерації нагромаджено значний досвід ефективної реалізації професійного розвитку вчителів. Російським урядом здійснюється активна цілеспрямована освітня політика щодо професійного розвитку вчителів початкових класів.

Основні тенденції розвитку сучасної російської початкової освіти є такі: варіативність змісту та структури початкової освіти; надання їй особистісно-орієнтованого та розвивального характеру; підвищення якості початкової освіти; бажання вчителів початкових класів до професійного розвитку.

Підсумовуючи, сформулюємо основні рекомендації щодо ефективного професійного розвитку вчителів початкових класів України: 1) поглиблювати знання з предметів, розуміти принципи, концептуальні ідеї, технології навчання; 2) вільно володіти широким спектром окремих методів, прийомів та способів проектування, організації та управління навчально-виховним процесом у початковій школі; 3) вміти зіставляти методи навчання організації діяльності школярів з реальними особистісними характеристиками учнів; 4) володіти рефлексією під час реалізації тієї або іншої педагогічної технології та її коригуванням.

Перспективи подальших розвідок. На часі актуальним та доречним є дослідження необхідних передумов для раціонального впровадження сформульованих рекомендацій в освітній простір України з урахуванням специфіки сучасної освітньої політики.

Література

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 10.07.2012). – М. : Дом Советов России. – 72с.

2. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua>.

4. Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (Указ Президента України № 1154/2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/12683.html>.

5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. от 7 февраля 2011 г. // Постановление Правительства РФ от 7 февр. 2011 г. № 61. – 2011.

УДК: 378.14

УЛЯНА ПОНЗЕЛЬ
м. Мукачево, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

FORMATION OF THE FUTURE TEACHER PROFESSIONALISM

Розглянуто питання конкурентоспроможності, компетентності вчителя. З'ясовано суть цих понять та проаналізовано визначення цих термінів у різних словниках та трактуваннях педагогів. Визначено суть поняття «професійна компетентність вчителя» і ключове поняття професійної компетентності. Проаналізовано якості особистості і знання, якими повинен володіти вчитель, щоб його можна було назвати професіоналом. Охарактеризовано модель сучасного вчителя.

Ключові слова: конкурентоспроможність, компетентність, професійна компетентність, професійне становлення педагога.

Рассмотрен вопрос о конкурентоспособности, компетентности учителя. Раскрыта сущность этих понятий и проанализировано определение этих терминов в разных словарях и работах известных педагогов. Определен смысл понятия «профессиональная компетентность учителя» и ключевое понятие профессиональной компетентности. Проанализированы качества личности и знания, которыми должен владеть учитель, чтобы его можно было назвать профессионалом. Охарактеризована модель современного педагога.

Ключевые слова: конкурентоспособность, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональное становление педагога.

The issue of competitiveness and competence of teachers has been considered. The essence of the concepts has been revealed; definitions of the terms in different dictionaries and works of famous pedagogues have been analyzed. The meaning of «teacher professional competence» and key concept of professional competence have been defined. Personality traits and knowledge that every teacher should possess to be called a professional have been analyzed. The model of a modern educator has been characterized.

Key words: competitiveness, competence, professional competence and teacher professional development.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті як невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності вчителя.

Нові вимоги суспільства, пов'язані із самореалізацією особистості, обумовлюють необхідність виявлення теоретико-методичних засад формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дасть можливість виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи професійного росту, потреби у професійному вдосконаленні [2, с. 7]. Сучасна освіта дедалі більше набуває інноваційного характеру. Тому професіонали в галузі освіти повинні бути здатними до інноваційного типу мислення впродовж усього життя. Таким чином, інноваційна стратегія стає основою реалізації різних форм діяльності у різноманітних навчальних закладах.

Ключовою фігурою у вирішенні пріоритетних завдань освітньої галузі є вчитель. Він стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі; йому належить визначальна роль у творенні духовного та морального потенціалу країни; він готує нову інтелектуальну еліту України тощо. Саме йому належить провідна роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління. І від рівня його майстерності, компетентності залежить майбутнє вихованців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам формування і розвитку особистості вчителя, переходу його на більш високий рівень світоглядної позиції присвячені праці І. Беха, В. Браже, С. Вершловського, Р. Ісламшина, В. Кричевського, Б. Ковальчук, І. Комарової, З. Нікітіна та інших. Проблемам творчості в діяльності вчителя присвячені роботи В. Андреєва, Т. Дем'янюк, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, М. Лазарева, М. Нікандрова, М. Посталюка. Проблемам підвищення педагогічної майстерності й аналізу умов саморегуляції діяльності присвячені дослідження І. Зязюна, І. Лікарчук, Д. Вількєєва, Ю. Кулюткіна, Н. Ничкало, В. Руссол, З. Хомич та ін.

Значна увага дослідників приділена проблемам удосконалення педагогічних технологій, що розглядалися в роботах В. Беспалько, Г. Ібрагімова, М. Кларіна, М. Махмутова, Г. Селевка, М. Чошанова та інших. Різні аспекти підвищення професійної компетентності в системі безперервної педагогічної освіти розглянуті в дослідженнях Є. Бєлозерцева, С. Вершловського, Б. Гершунського, В. Дубініної, Є. Шиянова та інших.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз діяльності педагога в умовах сучасної інноваційної освіти, розкриття сутності понять «конкурентоспроможність», «компетентність», «професійна компетентність» вчителя, а також висвітлення їх психологічних аспектів в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Входження України в Болонський процес диктує необхідність переходу від традиційних репродуктивних освітніх технологій до інтенсивних, інноваційних, що формують особистість учителя креативного типу, спроможного самостійно оволодівати знаннями, вміннями, виявляти творчу діяльність.

Одна з основних тенденцій на сучасному етапі розвитку освітніх систем – диверсифікованість: існування базисного навчального плану, регіональних і

шкільних компонентів цього плану, інтеграція навчальних предметів, цільовий добір змісту навчання відповідно до профілю освіти і навіть конкуренція навчальних закладів. Тому важливим у професійній діяльності вчителя є формування готовності до самозмінювання, без чого неможливе формування такої якості, як конкурентоспроможність. Аналіз освітньої практики показує, що не всі вчителі вміють виявляти готовність до підвищення власного рівня компетентності, відповідальності й працювати над власним самозмінюванням [2, с. 12].

Процеси трансформації у системі вищої освіти України визначають актуальність проблеми формування професіоналізму особистості, майбутнього фахівця. Суттєву роль у цьому процесі відіграє ціннісно-смислова сфера особистості, пов'язана з усвідомленням студентами свого ціннісного простору, зв'язку навчальної діяльності з метою й завданнями обраної професії. Зокрема, М.Кисіль наголошує, що «суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-смислова сфера особистості» [3, с. 49].

Закономірно, що вчитель визначений головною дійовою особою на шляху реалізації стратегічного напряму розвитку освіти в Україні – зробити її конкурентоспроможною серед інших країн Європи. Вирішення цього завдання обумовлює необхідність підготовки кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, компетентного, відповідального, що орієнтується в суміжних галузях, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного зростання та професійної мобільності.

Потреба в конкурентоспроможних педагогічних кадрах продиктована насамперед соціально-економічними умовами, що визначаються ринковими відносинами в усіх сферах життя. Адже сьогодні, коли держава знаходиться в умовах переходу до ринкової економіки, попитом на ринку праці користуються спеціалісти, які вміють нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях [9, с. 101–105].

Перед вищими навчальними закладами України постало завдання перебудови системи педагогічної професійної підготовки таким чином, щоб уже в процесі навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу [5, с. 67].

Діяльність учителя як конкурентоспроможного фахівця вимагає нових підходів до формування професійних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, а в цілому – до підвищення рівня професійної компетентності спеціалістів, які здійснюють навчально-виховний процес [2, с. 18].

Поняття «компетентність» означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. У Великому тлумачному словнику української мови «компетентний» трактується так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має

певні повноваження, повноправний, повновладний» [1, с. 445]. Сучасний тлумачний словник української мови пояснює, що *компетентний* має *ґрунтовні знання* в певній галузі; тямущий; *компетенція – добра обізнаність* із чимось. Подібним чином тлумачаться ці терміни і в словниках інших мов. На офіційному рівні вважають, що «компетентність – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [4, с. 3].

Можна і далі цитувати словники, але якщо підсумувати подані тлумачення, то будемо мати такі визначення: компетенція – *добра обізнаність* із чимось; коло питань, у яких хтось *добре поінформований, у* яких певна особа має *певні знання, досвід;* сукупність *умінь,* сукупність *знань і умінь, знання* чогось; компетентність – *поінформованість, обізнаність,* авторитетність; *володіння знаннями,* які дозволяють міркувати (судити) про що-небудь; компетентний – *досвідчений у* певній галузі, в якомусь питанні; *який має ґрунтовні знання* в певній галузі; тямущий; *знаючий,* обізнаний; який має *достатні знання* в якій-небудь галузі; який з чим-небудь *добре обізнаний*; який *ґрунтується на знанні; кваліфікований.*

Як бачимо, навіть у словниках маємо різний підхід до пояснення цього складного поняття: називаються *певні знання, достатні знання, ґрунтовні знання, добра обізнаність.*

Не менше розбіжностей і у визначенні цих термінів, які наводять самі педагоги. Дискусійним є питання використання дослідниками другого значення слова «*компетенція»* стосовно освіти, яке тлумачиться як коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; коло питань, у яких певна особа має певні повноваження. Термін «компетенція» був запропонований американським мовознавцем, засновником генеративної граматики Наомом Хомським [8, с. 56]

У праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи», у розділі «Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті» О. Пометун зазначає: «Як про перші результати української дискусії наразі можна говорити про деякі концептуальні положення, які вже можна вважати «загальноприйнятими». Більшість українських педагогів погодилась із трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору *компетентностей,* що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя» [7, с. 64]. О. Савченко наголошує, що компетенція – це *не знання, уміння і навички, а інтеграція в досвід, самоосвіта.* У розумінні М. Чошанова *компетентність* – це *поглиблені знання,* спроможність адекватно виконувати завдання, готовність до актуального виконання діяльності, ефективність

дій [7, с. 64]. Академік Л. Мацько взагалі ставить знак рівності між компетенціями і знаннями. Вона закликає «формувати мовні компетенції учнів, *тобто системні знання* про мову як засіб вираження думок і почуттів людини» [6, с. 45].

Під професійною компетентністю педагога ми будемо розуміти особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати мету педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Професійна компетентність визначає фахову підготовку на сучасному етапі.

Ключовим поняттям професійної компетентності особистості є професіоналізм, підходи до якого різняться залежно від змісту праці у різних професіях. Довідкова література трактує термін «професіонал» як людину, яка обрала будь-яку діяльність своєю професією; спеціаліста своєї справи. Таке визначення має суперечливий характер. Кого слід вважати професіоналом: того, хто має диплом певного фаху, або того, хто досяг вершин майстерності з окремого фаху? Тому суттєво важливо, коли акцент робиться на другому значенні: майстра своєї справи. Відповідно, «професіоналізм» визначається як глибинне оволодіння фахом, якісне виконання професійних завдань, висока відповідність фаховим стандартам тощо. Отже, професіоналізм – це характеристика особистості, яка володіє набором здібностей, знань, вмінь, навичок, необхідних для цілеспрямованої, предметної, результативної трудової діяльності.

Висновки результатів дослідження. Отже, під компетенцією ми розуміємо володіння певними ЗУН, які характеризують рівень сформованості однієї з ключових компетенцій, а під компетентністю – володіння всіма видами ключових компетенцій. Таким чином, компетентність виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень її професіоналізму, а компетенція – сукупністю вимог до особистості з боку навчальної діяльності, обкресленою певною сферою. Компетентність ми розглядаємо як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе в житті, володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом та культурою. У процесі дослідження теоретико-методологічних аспектів проблеми ми переконалися, що для формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця сьогодні педагогу необхідні такі якості, які відповідають інтеграційним критеріям: педагогічній майстерності; комунікативному мистецтву; володінню новими педагогічними технологіями; інноваційній педагогічній діяльності тощо.

Учитель сучасного навчального закладу в нових умовах організації педагогічного процесу покликаний експериментувати, тобто здійснювати творчий пошук оригінальних, нестандартних підходів до вирішення різноманітних педагогічних проблем.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо за потрібне здійснювати подальше дослідження оригінальних та нетрадиційних підходів до здійснення вчителем педагогічного процесу задля підвищення його власного професіоналізму та якості освітнього процесу загалом.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2004. – 445 с.

2. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посібник / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.

3. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція / М. В. Кісіль // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : матеріали конференції. – Суми, 2008. – С. 49–50.

4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти // Директор школи. – 2000. – № 39–40. – С. 3.

5. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.

6. Мацько Л. І., Семеног О. М. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови у 10–12 класах середньої школи (профіль – українська філологія) / Л. І. Мацько, О. М. Семеног // Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ.-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С.45–47.

7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 64 с.

8. Хомский М. Язык и мышление / Н. Хомський ; под. ред. В. В. Раскина, предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Моск. университета, 1972. – 122 с.

9. Юр'єва К. А. Розвиток інноваційних процесів в освіті / К. А. Юр'єва // Директор школи. – 2001. – № 2. – С. 101–105.

УДК: 37.014:06.053

МАРИНА КРИВОНІС
м. Луганськ, Україна

СТАН І УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ США (ЗА МАТЕРІАЛАМИ TALIS)

STATE AND CONDITIONS OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY AND DEVELOPMENT IN THE USA (BASED ON TALIS)

Актуалізовано питання професійної діяльності вчителів у школах США. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи в дослідженні професійної діяльності педагогічних кадрів, розглянуто соціальні особливості їх професійної практики. Висвітлено та охарактеризовано ключові аспекти вивчення професійної діяльності молодих учителів США, узагальнено досвід роботи американських учителів середньої ланки та керівників навчальних закладів. Окреслено перспективи використання позитивного досвіду професійної діяльності і розвитку вчителів США в освітньому просторі України.

Ключові слова: освітня система країни, професійна діяльність, програма підготовки вчителів, кар'єрне зростання, Міжнародна служба з питань викладання та навчання, об'єднання та спілки вчителів.

Актуализированы вопросы профессиональной деятельности учителей в школах США. Проанализированы теоретико-методологические подходы в исследовании профессиональной деятельности педагогических кадров, рассмотрены социальные особенности их профессиональной практики. Исследованы и охарактеризованы ключевые аспекты изучения профессиональной деятельности молодых учителей США, обобщен опыт работы американских учителей среднего звена и руководителей учебных заведений. Определены перспективы использования позитивного опыта профессиональной деятельности и развития учителей США в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: образовательная система страны, профессиональная деятельность, программа подготовки учителей, карьерный рост, Международная служба по вопросам преподавания и обучения, объединения и сообщества учителей.

Issues of professional activity of teachers at the U.S. schools have been actualized. Theory-practice approaches to the research of professional activity of teaching staff have been analyzed and social peculiarities of their professional practice have been considered. Key aspects of the study of young teachers' professional activity in the USA have been investigated and analyzed; the experience of American secondary school teachers and school principals' activities has been generalized.

Prospects of using U.S. teachers' professional activities and development positive experience in the educational field of Ukraine have been defined.

Key words: educational system of the country, professional activity, teacher training program, career promotion, Teaching and Learning International Survey, teacher associations and communities.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні завдання, які стоять перед освітньою системою та вчителями, продовжують невпинно посилюватися. В умовах сучасної економіки, де попит на висококваліфікованих фахівців постійно зростає, важливим завданням багатьох країн постає перетворення традиційних моделей навчання на виявлення та ефективний розвиток усіх академічно талановитих студентів. Це в свою чергу передбачає створення науково обґрунтованих систем освіти, у яких керівники шкіл та вчителі виступають як професійні співтовариства з владою, що надає необхідний доступ до державної системи підтримки в процесі здійснення освітніх змін [1, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку педагогічної освіти в США протягом тривалого часу досліджувалися такими українськими науковцями, як О. Глузман, Н. Гольцова, Т. Кошманова, Л. Талалова. Дослідженням системи неперервної педагогічної освіти США займалися такі американські науковці, як Е. Броаді, К. Дей, Дж. Закс, Дж. Кілліон, Х. Перратон, М. Фуллан.

Формулювання мети статті. Метою статті є виявлення ефективності Міжнародної служби TALIS в оцінці сучасного стану системи освіти США та професійного розвитку американських учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим інформаційним джерелом щодо сучасного стану освітніх систем країн, зокрема щодо порівняння перспективних умов викладання та навчання в країні на міжнародному рівні є Міжнародна служба з питань викладання та навчання (Teaching and Learning International Survey – TALIS) Організації з питань економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Головною метою TALIS є допомогти країнам виявити недоліки власної внутрішньої системи освіти, переглянути та розробити політику щодо надання професії вчителя більш привабливого та ефективного соціального статусу.

TALIS вивчає важливі аспекти професійного розвитку вчителів, їх педагогічні переконання, практичну діяльність, оцінку професійної діяльності з боку шкільного керівництва. Крім цього, аналітична система TALIS дає можливість виявити країни, що стикаються з аналогічними освітніми проблемами, диференціювати різні підходи для їх вирішення та відстежити результати певної освітньої політики.

З огляду на результативність освітніх політик країн у порівняльному аспекті TALIS дає країнам поштовх прагнути більш ефективної освітньої політики, тим самим підвищувати якість освітнього рівня в країні, який в свою

чергу відбивається в стрімкому розвитку державної економіки, культури та науки, уможливлює вносити вклад в аналіз власної системи освіти та розробляти політику реформ з усунення недоліків [6].

Перший цикл досліджень TALIS під назвою «Досвід молодих учителів» був проведений 2008 року у 24 країнах світу, метою якого було вивчення професійної діяльності молодих учителів середньої ланки освіти, зокрема 8 % з яких мали досвід викладання в школі два роки і менше. Діючим та головним чинником циклу досліджень став той факт, що в деяких країнах майже половина молодих учителів залишають професійну сферу в перші роки своєї фахової діяльності у зв'язку з різними факторами, здебільшого такими, як психологічний клімат у класі та почуття низької власної самоефективності. Існування таких негативних явищ спричиняє ризик невиправданого фінансування наставництва (mentoring) молодих спеціалістів, недостатнього наповнення кадрового складу шкіл [3, с. 3]. Так, у результаті досліджень програми циклу було опубліковано та оприлюднено доповідь «Досвід молодих учителів. Результати TALIS 2008» («The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008»), у якій освітлюються та аналізуються ключові аспекти вивчення професійної діяльності молодих вчителів за такими розділами:

1) професійна діяльність молодих фахівців як першочергове стратегічне явище;

2) визначення статусу шкіл, у яких працюють молоді вчителі;

3) розвиток програм підтримки молодих спеціалістів;

4) результативність роботи молодих вчителів;

5) політика керівництва шкіл щодо професійної адаптації молодих фахівців.

На довершення до аналітичних даних окремим розділом у доповіді пропонується система подолання окреслених проблем, які можна розглядати як дійовий результат проведеного циклу дослідження [3, с. 4].

Більш детально зупинимося на другому циклі програми TALIS–TALIS 2013, який триває дотепер та націлений на вивчення досвіду роботи вчителів середньої ланки та керівників навчальних закладів, у яких вони працюють [6]. У чинній програмі беруть участь 33 країни, зокрема: Об'єднане Королівство (Англія), США, Австралія, Бельгія (Фландрія), Канада (провінція Альберта), Чилі, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Ісландія, Ізраїль, Італія, Японія, Республіка Корея, Мексика, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина, Іспанія та Швеція.

Метою проведення циклу програми TALIS 2013 є вивчення професійного розвитку вчителів та умов, завдяки яким реалізується навчальний процес у школах, а саме [5]: підготовка та професійний розвиток учителів; статус та оцінка професійної діяльності вчителя; психологічні умови викладання та навчання в школі; керівництво школи; професійні переконання вчителів; педагогічна діяльність вчителів.

Цикл програми включає шість етапів дослідження:

1) розробку та складання анкет (січень–липень 2011 р.);

2) отримання первинної інформації (анкетування), вересень 2011 р.;

3) контрольну частину (березень–травень 2012 р.);

4) цикл досліджень у країнах Південної та Східної Європи (вересень–грудень 2012 р.);

5) цикл досліджень у країнах Північної та Західної Європи (березень–травень 2013 р.);

6) первісний звіт циклу програми (червень 2014 р.).

Анкети циклу оцінювання поточної ситуації в навчальних закладах, вчителів та керівників шкіл були складені Експертною групою з розробки методики збору інформації (Instrument Development Expert Group). Під час укладання спрямованість опитувальних листів та анкет обговорювалися з органами представництва вчителів у країнах, які беруть участь у програмі TALIS. Анкети було відповідно укладено у двох варіантах – для вчителів та для керівників шкіл. Усі результати, імена учасників та навчальні заклади, де проводились опитування, залишатимуться конфіденційними. Всього для участі в програмі без попереднього ранжування було обрано 200 шкіл у кожній країні та 20 вчителів у кожній школі.

Набута інформація, якою сьогодні володіє програма, вже обговорювалась представниками OECD у рамках Міжнародного саміту викладацької діяльності (2012 International Summit on the Teaching Profession), проведеного в березні 2012 р. в м. Нью-Йорк, США. Аналізуючи доповідь представників OECD – заступника директора освіти та спеціального радника з освітньої політики, генерального секретаря Андреаса Шлейхера (Andreas Schleicher) та старшого аналітика Кріштен Везербай (Kristen Weatherby) щодо змісту програм підготовки вчителів XXI століття, вони повинні враховувати такі компоненти, як [4, с. 10–11]:

– чітко окреслені стандарти для майбутніх учителів;

– принцип контролю та звітності щодо володіння вчителями компетенціями, передбаченими програмами;

– організовану систему керівництва практичною діяльністю вчителів-стажерів;

– посилення в школах системи менторства молодих вчителів;

– розвиток та поширення обміну педагогічним досвідом між учителями-стажерами;

– збільшення можливостей використання вчителями інформаційних та комунікаційних технологій;

– місцеві об’єднання та спільноти вчителів;

– вирішення психолого-педагогічних проблем, що виникають у класі.

Щодо власного виявлення проблем освіти на місцевому рівні середні школи округу Монтгомері (штат Меріленд, США) повідомили про труднощі мультикультурного досвіду навчання, що були спричинені різким напливом в

округ іноземних студентів. Подальша обробка результатів внутрішнього шкільного контролю визначила різку неоднорідність навчальних досягнень учнів, як результат, перед дирекцією округу постало питання прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Задля вивчення проблеми керівництво округу відвідало ряд країн Європи та Азії. Підсумком дослідження стало створення адміністрацією, директорами та вчителями шкіл округу розподілених керівних груп, які поширювали найкращий досвід викладання в мультикультурних школах. Наприклад, було вирішено впровадити додаткову посаду вчителя – експерт-консультант (expert consulting teacher), обов'язки якого полягали в наданні допомоги вчителям-новачкам та вчителям, які відчували будь-які професійні труднощі. Тим самим експерти давали оцінку педагогічної діяльності вчителів задля вдосконалення професійних навичок.

Експерти з розвитку персоналу працювали індивідуально як з учителями, так і зі школами округу щодо покращення якості викладання на місцевому рівні [4, с. 17–18]. Результати зазначеного етапу контролю якості викладання засвідчили:

– кількість молодих вчителів, які бажають продовжувати свою професійну кар'єру, зросла на 15 %;

– збільшилась роль індивідуального наставництва;

– підсилився контроль рівня викладання в школах округу;

– покращився рівень якості знань учнів;

– позитивний досвід викладання в полікультурних школах набув стрімкого поширення.

Таким чином, обравши шляхи вирішення проблеми мультикультурного навчання, дирекція шкіл одночасно вдавалася до підвищення кваліфікації вчителів та їх кар'єрного зростання, даючи можливість послідовно опановувати нововведені посади [4, с. 19].

У рамках проведеного Міжнародного саміту викладацької діяльності представники освітньої виконавчої влади США зазначили, що участь у циклі досліджень TALIS допомагає керівництву шкіл зосередитися на професійному розвитку вчителів, об'єктивно оцінити їх професійні можливості, простежити зворотній зв'язок у навчальному процесі задля підвищення його ефективності, оцінити роль вчителя в класі та відстежити особливості відносин «вчитель-учень». Також цикл TALIS зіграв важливу роль у плануванні подальшого професійного розвитку вчителів і директорів американських шкіл, виявленні сильних і слабких сторін системи управління в школах та тісному співробітництві профспілок вчителів і шкільної адміністрації [2].

Висновки результатів дослідження. Незважаючи на те, що завданням Міжнародної служби TALIS є оцінка ефективності систем освіти країн в цілому, а не порівняння окремих освітніх закладів та установ, очевидно, що багато важливих рис розвитку та функціонування освітніх систем, а також їх вплив на освітній контекст можуть бути оцінені безпосередньо через діяльність окремих

установ та учасників освітнього процесу. Подаючи інформацію про фінансові та людські ресурси, про функціонування та еволюцію освітніх систем різних країн, представлені службою у ході дослідження результати дозволяють порівняти стан освітніх систем країн у світовому масштабі.

Перспективи подальших розвідок. Після завершення всіх етапів дослідження вважаємо за доцільне відстежити та проаналізувати результати циклу програми відповідно до поставленої мети.

Література

1. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results From TALIS. Teaching and Learning International Survey. – Paris : OECD Publications, 2009. – 305 p.

2. Jackson A. Five Lessons from the International Summit on the Teaching Profession [Electronic resource] / A. Jackson // Education Week. Global Learning. – Mode of access: <http://blogs.edweek.org/edweek/global_learning/2012/03/five_lessons_from_the_international_summit_on_the_teaching_profession.html>.

3. Jensen B. The Experience of New Teachers : Results From TALIS 2008. Teaching And Learning International Survey / B. Jensen et. al. – Paris : OECD Publishing, 2012. – 112 p.

4. Teaching and Leadership for the Twenty-First Century. The 2012 International Summit on the Teaching Profession. Asia Society. – Pearson Foundation, 2012. – 36 p.

5. Teaching and Learning International Survey (TALIS). TALIS 2013. – OECD. Directorate for Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_39263231_47766184_1_1_1_1,00.html>.

6. Teaching in Focus. – OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Directorate for Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_2649_39263231_50480678_1_1_1_1,00.html>

CONTENTS

MODERN TRENDS IN WORLD EDUCATION POLICY DEVELOPMENT

Tymofiy Desyatov
ORGANIZATION AND REALIZATION OF LEARNING PROCESS WITHIN MODULAR CODES BASED ON COMPETENCE: FOREIGN EXPERIENCE 6

Fedir Vashchuk, Iryna Kozubovs'ka
PSYCHOLOGICAL SERVICE IN HIGHER EDUCATION OF THE USA AND UKRAINE (COMPARATIVE ANALYSIS) 14

Ivan Rusnak
PECULIARITIES OF DECENTRALIZED SCHOOL EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM IN CANADA 23

Andzhey Bohay
CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES AND EDUCATIONAL POLICY 31

Zyhmunt Vyatrovskyi
THE PROBLEM OF QUALIFICATION AND COMPETENCY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN AND NATIONAL FRAMEWORKS OF QUALIFICATION 43

Yuriy Pavlov
EXPERIENCE OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS OF THE EUROPEAN UNION IN PREVENTION OF AIDS, DRUG ADDICTION AND ALCOHOLISM (IN TERMS OF POLAND) 51

Antonina Bida
DYNAMICS OF THE GIFTED EDUCATION DEVELOPMENT AT THE U.S. SCIENTIFIC RESEARCH CENTER 59

Ol'ha Sadykova
MAIN STAGES OF INTERCULTURAL TRAINING IN MODERN EDUCATION SYSTEM OF GERMANY 67

Olena Yakovenko
U.S. EXPERIENCE CONCERNING THE IMPROVEMENT OF HOME ECONOMIC EDUCATION 74

PROSPECTS OF SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT IN TERMS OF INTERNATIONAL CONTEXT

Natalya Bidyuk
PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING PUPILS' LEISURE ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN POLAND 82

Natalia Mukan, Yulia Shyika
PECULIARITIES OF BILINGUAL LEARNING IN CANADIAN PUBLIC SCHOOLS 91

Tetyana Kuchay
TRADITIONS OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENT IN CANADA 98

Oksana Revinkel'
SOCIAL AND POLITICAL PRECONDITIONS OF INTRODUCING A RELIGIOUS COMPONENT AT SECONDARY SCHOOLS OF GENERAL EDUCATION IN EASTERN GERMANY IN 1989–1991 104

Malhozhata Bohay
SOCIAL IMAGE OF THE CONTEMPORARY SCHOOL IN POLAND 112

REFORMATION OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: FOREIGN EXPERIENCE

Olena Bida
THE ROLE OF RUSSIAN HIGHER SCHOOL TEACHERS IN RPOVIDING THE NEEDS OF STUDENTS IN HEALTHY LIFESTYLE 121

Natalia Avshenyuk
THE PECULIARITIES OF TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN AUSTRALIA AT THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES 126

Vitaliy Tret'ko
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS' PROFESSIONAL TRAINING IN GERMANY 135

Hanna Tovkanets'
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF ECONOMIC EDUCATION AT HIGHER SCHOOL OF SLOVAKIA 144

Oksana Rohul's'ka
INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE..... 154

Serhiy Bobrakov
REFORMING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION
AT GERMAN UNIVERSITIES: PRACTICE-ORIENTED APPROACH 161

Maryna Velushchak
THE STRUCTURE OF HIGHER ECONOMIC EDUCATION IN THE USA 169

Natalia Levyts'ka
REFORMATION OF TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING
AT GERMAN UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS 175

Maryna Mykhailyuk
FOREIGN EXPERIENCE OF ENGINEERS' PROFESSIONAL
TRAINING IN THE FIELD OF NANOELECTRONICS
(ON THE EXAMPLE OF GREAT BRITAIN) 181

INNOVATIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL EDUCATION FIELD

Yeva Vyshnevs'ka
THE ROLE OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT
INSTITUTIONS IN MODERN WORKING CONDITIONS OF POLAND 187

Natalia Pazyura
THE PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION
IN CORPORATE TRAINING OF PRODUCTION PERSONNEL..... 195

Lesya Poperechna
STATE EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FIELD
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT..... 204

Ulyana Ponzel'
FORMATION OF THE FUTURE TEACHER PROFESSIONALISM 213

Maryna Kryvonis
STATE AND CONDITIONS OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY
AND DEVELOPMENT IN THE USA (BASED ON TALIS)..... 219

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 1 січня до 15 червня та з 1 вересня до 15 грудня.

Для публікації статті у науковому журналі просимо надсилати:

– відомості про автора (бланк додається);

– 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 чиним 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 кожна (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** (від 5 до 12 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.

Статті докторів наук публікуються безкоштовно.

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

Вартість однієї сторінки публікації – 25 грн
Реквізити для переказу коштів:
Українська технологічна академія (ХРВ УТА)
Р/р **26005301154** в ВАТ «**Держощадбанк України» м. Хмельницький**
МФО **315784**, код ЄДРПОУ **22772370**
(призначення платежу: участь у семінарі/оплата статті)
З обов'язковою приміткою! **– «*Порівняльна педагогіка*»**

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 проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е.Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

3. Boss S. Reinventing Project-based Learning: Your field guide to real-world projects inthe digital age / S. Boss, J. Krauss. – Eugene, OR: ISTE, 2008. – 200 p.

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

ЗРАЗОК РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ

на статтю _____
посада, прізвище, ініціали автора та назва статті

Текст рецензії _____
_____

Рецензент: ___
науковий ступінь, вчене звання, посада, прізвище, ініціали

«__» _____20__ р. _____
підпис

Підпис завіряється печаткою

Примітка. Рецензія на статтю пишеться в довільній формі.
Обов'язково підкреслюється:

- новизна теоретичних результатів та їх практичне значення;
- відповідність назви статті її змісту;
- обґрунтування висновків, зроблених автором;
- висновок (статтю прийняти до публікації).

Адреса редакції:
Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет
вул. Інституська 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29019

Підп. до друку 27.12.2012. Ум. друк. арк. – 17,53. Обл.-вид. арк. – 15,08
Папір офсетний. Друк різографією
Наклад 100, зам. № 28/13

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63