

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

2/2013

Науковий журнал

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

*До 20-річчя Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України*

Київ – Хмельницький
2013

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (6), 2013 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2013. – 184 с.

*Включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ МОНМС № 54 від 25.01.2013)*

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:

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

Іванова С. В. – д. філос. н., проф., дир. ФДНУ «Інститут теорії та історії педагогіки РАО»,
Державний радник Російської Федерації I класу.
Шальосек Франтішек – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки
імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща–Україна»
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
Семенов О. М. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України
Торчинський М. М. – д. філол. н., проф., Хмельницький національний університет

*Свідцтво 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 № 6 від 25.12.13)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013
© Хмельницький національний університет, 2013



ЗМІСТ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЗА КОРДОНОМ

Slawomir Śliwa WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W WYCHOWANIU RESOCJALIZUJĄCYM DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSCE.....	5
Кирило Котун ПРОГРЕСИВНИЙ РОЗВИТОК ФІНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	14
Юлія Шийка ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	23
Piotr Kowolik POTRZEBA DIALOGU EDUKACYJNEGO W ANTROPOLOGICE	30
Светлана Чистякова, Ирина Соколова, Николай Родичев ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ: ОПЫТ РОССИИ	49
Евелина БОГІВ СУСПІЛЬНО-СОЦІАЛЬНА ФУНКЦІЯ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НІМЕЧЧИНИ	59

СТАНДАРТИЗАЦІЯ І МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ТА ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНИ

Ганна Красильникова ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ.....	66
Вікторія Білик СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ	76
Олена Яковенко СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД Й УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ	82
Оксана Шийка РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ.....	89
Наталія Авшенюк ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	96



**СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ**

Наталія Бідюк КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У США	105
Віталій Третьюко КОНЦЕПЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	116
Barbara Baraniak KONCEPCJA DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W UJĘCIU TADEUSZA W. NOWACKIEGO WCIĄŻ AKTUALNA WE WSPÓŁCZESNYCH REALIACH RYNKU PRACY	126
Галина Яремко СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ	139
Галина Лисак MAJOR APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS' GRAMMAR COMPETENCY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: FOREIGN EXPERIENCE	148
Людмила Дяченко ІДЕЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У ТВОРАХ А. МАКАРЕНКА ТА Е. СТОУНСА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	154
Тетяна Кучай ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО АКТИВНОЇ УЧАСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	162

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Олена Семенов ПРО ПІДСУМКИ У МІЖНАРОДНОГО НАУКОВОГО ФОРУМУ «ПОЛЬЩА–УКРАЇНА. ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ ТА ЇЇ СУБДИСЦИПЛІН»	167
Нелля Ничкало РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ СТАНІСЛАВА ДАВІДЗЮКА «НАРИС ЗАГАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ З ЕЛЕМЕНТАМИ МЕТОДИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ (вибрані аспекти)»	171
НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СЕМІНАР «РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ»	173
ЗМІНИ ДО ПОРЯДКУ ПОДАВАННЯ РУКОПИСІВ У НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ «ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА» (у зв'язку з включенням його до міжнародної науково-метричної бази даних De Gruyter Open).....	175



ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЗА КОРДОНОМ

УДК: 316.614.034:09 (438)

SŁAWOMIR ŚLIWA, dr.

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
ul. Niedziałkowskiego, 18, 45-085, Opole, Polska
s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W WYCHOWANIU RESOCJALIZUJĄCYM DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSCE

СЛАВОМИР СЛИВА, канд. пед. наук, доцент

Вища школа адміністрації та управління в м. Ополе
вул. Недзялковського 18, м. Ополе, 45-085, Польща
s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПОЛЬЩІ

***Анотація.** Розкрито напрями освітнього виховання дітей та молоді у Польщі. Окреслено особливості зміни методів впливу протягом років. Проаналізовано індивідуальні методи впливу, які були і є популярними сьогодні. Охарактеризовано сильні та слабкі сторони процесу ресоціалізації. У напрямках розвитку освітнього виховання неповнолітніх у Польщі підкреслено вплив когнітивної психології й наголошено на важливості участі суспільства у процесі ресоціалізації. Розкрито альтернативні форми впливу на молодь, зокрема посередництво, мета якого полягає в пробудженні почуття відповідальності за вчинені дії, усвідомлення всіх їх наслідків. Проаналізовано переваги ресоціалізації над іншими методами впливу на молодь.*

Ключові слова: діти, молодь, освітнє виховання, методи впливу, ресоціалізація, когнітивна психологія, суспільство.

Współczesne kierunki i tendencje w wychowaniu resocjalizującym wiążą się przede wszystkim z koncepcjami resocjalizacji jako dyscypliny naukowej. Należy zwrócić tu uwagę na koncepcję resocjalizacji M. Kowalskiego jako dyscypliny humanistyczno-społecznej. Jej korzenie humanistyczne są zdeterminowane przez filozofię. Jeżeli zadaniem resocjalizacji jest eliminowanie czy też minimalizowanie niedostosowania społecznego człowieka, to musi się u samych podstaw określić jego projekt antropologiczny. Natomiast walor społeczny resocjalizacji dokonuje się za sprawą podmiotu – człowieka, treści substancjalnej życia społecznego i zaangażowanego w interakcje społeczne, których jakość, odczytywana jako niepożądana, ma ulec zmianie, czyli przekształceniu dotychczasowej aktualizacji korelacji człowiek – społeczeństwo [1, s. 35].

Poprzez ostatnie lata widać jak różne koncepcje oddziaływań resocjalizacyjnych scierają się ze sobą i próbują «wywalczyć» sobie pozycję w systemie opieki, wychowania i terapii dzieci i młodzieży. Jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, które koncepcje są bardziej czy też mniej skuteczne. Jest to kwestia o tyle trudna, że należy ją rozpatrywać pod względem pedagogicznym oraz prawnym. Skuteczność pod względem pedagogicznym będzie o wiele



bardziej efektywna niż pod względem prawnym, a przecież o to chodzi pedagogom. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione najważniejsze koncepcje, które wpłynęły na proces resocjalizacji oraz współczesne tendencje pojawiające się w tym procesie.

Zdaniem B. Urbana wyrazem ewolucji myśli i praktyki resocjalizacyjnej jest łagodzenie systemu odbywania kary przez nieletnich, stopniowego uwzględniania ich podmiotowości, poszerzania wolności, doskonalenia metod w kierunku terapii i liczenia się z zasadami profilaktyki. Zmiana generalnych strategii, zasad, metod i technik oddziaływania resocjalizującego związana była z rozwojem nauki o człowieku, głównie psychologii. Ogólnie wpływ ten zaznacza się w zwiększaniu skuteczności oddziaływań i poszerzaniu wolności wychowanków oraz eliminowaniu restrykcyjnego charakteru instytucji resocjalizacyjnych. Od początku powstania naukowej psychologii i różnicowania się jej kierunków teoretyczno-metodologicznych, w teorii i praktyce resocjalizacyjnej obserwować można różny stopień oraz zakres wpływów poszczególnych kierunków i szkół psychologicznych. Duże zmiany w resocjalizacji nastąpiły dzięki teorii behawiorystycznej. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych opracowano wiele odmian i programów terapii, które mogą być stosowane w korekcji zachowań różnych kategorii młodzieży, zarówno w instytucjach zamkniętych, jak i w warunkach wolnościowych. Terapia behawioralna, oprócz wyrównywania konkretnych braków w zachowaniu może odegrać dużą rolę w eliminowaniu negatywnych cech zachowania i we wzmocnieniu kontroli własnego zachowania. Te ostatnie dwie sfery zastosowań wiążą się przede wszystkim z zadaniami resocjalizacji i profilaktyki. Skierowane są na samą istotę społecznego niedostosowania i przestępczości. Równocześnie sfery te wiążą się z największymi trudnościami, wymagają równoczesnego stosowania innych metod (co jest łatwiejsze w warunkach wolnościowych), odpowiednich predyspozycji oraz umiejętności terapeutycznych, a także doboru technik dla potrzeb i właściwości psychofizycznych młodzieży. Do zalet terapii behawioralnej można zaliczyć również to, że przy jej stosowaniu stosunkowo najłatwiej można określić całą procedurę korekcji, ustalić jej miejsce w całej strategii terapeutycznej oraz dokonać pomiarów stanu wyjściowego i końcowego. O zaawansowaniu systemu resocjalizacji można się przekonać, jeśli uwzględnimy wszystkie formy, które zostały wprowadzone w ostatnich dziesięcioleciach w Stanach Zjednoczonych, gdzie zaistniała możliwość wyboru systemu terapii przez samą młodzież. Do zakładów karnych i poprawczych, które funkcjonują na wzór zakładów tradycyjnych kierowani są tam tylko groźni przestępcy, nie rokujący większych nadziei na poprawę. Tendencje depenalizacyjne spowodowały powstanie zróżnicowanych zakładów resocjalizacyjnych i wytworzeniem się form, które z więzieniem mają już mało wspólnego i mogą być traktowane jako ośrodki terapeutyczno-profilaktyczne. W wielu krajach zachodnich (m.in. Niemcy), oprócz dużego «nasylenia» programów resocjalizacyjnych różnorodnymi odmianami terapii, wprowadza się formy, które z jednej strony eliminują deprivację potrzeb psychofizycznych, a z drugiej, stanowią «łącznik» z zewnętrznym życiem społecznym. Do form tych można zaliczyć udział osób pokrzywdzonych (ofiar) w spotkaniach z wychowankami (skazanymi), w czasie których omawia się skutki pokrzywdzenia, możliwość uczestniczenia rówieśników przebywających na wolności w zajęciach odbywających się na terenie zakładu resocjalizacyjnego (i odwrotnie), czy też odbywanie końcowych faz resocjalizacji w środowisku otwartym (2-3 wychowanków pod opieką wychowawcy mieszka w mieszkaniach na zewnątrz zakładu). Przykłady te świadczą o zmianach w resocjalizacji zakładowej. Przyszłościową formą ograniczania patologii może



stać się rozbudowany i zróżnicowany system profilaktyki, który określa się jako społeczności (komuny) terapeutyczne. Komuny terapeutyczne mogą skupiać jednostki przejawiające różnorodne zaburzenia i odchylenia od kulturowo, a także prawnie ukształtowanych norm społecznych. Trzeba jednak zaznaczyć, że udział w komunach jest dobrowolny, co stwarza poważne problemy. Mimo wszystko trudności te mogą być przezwyciężane poprzez specyficzny sposób interpretowania zasady dobrowolności - mogą być stosowane różnorodne sugestie, namowy, przedstawienie komuny jako alternatywy zakładu karnego. U podstaw tak zorganizowanej społeczności terapeutycznej tkwi przesłanka, według której istota wszelkich zaburzeń i złego funkcjonowania polega na nieodpowiednim pełnieniu ról społecznych, przy czym «wypadnięcie z roli» może mieć różne przyczyny. Terapeuci w komunach koncentrują się na usuwaniu przejawów patologicznego zachowania, a istotę przyczyn pozostawiają na uboczu. Nauczenie się właściwej roli społecznej jest równoznaczne z resocjalizacją. Najogólniejszymi zasadami są demokracja i egalitaryzm, brak hierarchicznej struktury, zatarcie różnic między terapeutą a pacjentem, co nie wyklucza jednoosobowego kierownictwa. Kolejne zasady to: pełne uczestnictwo wszystkich członków, przyzwolenie na demonstrowanie wszelkich zachowań, «zasada nagiej prawdy» eliminująca skrytość i wszelkie zahamowania. Komuny terapeutyczne skupiające różne kategorie osób odbiegających od normy i z różnymi problemami, wypracowują zasady i metody, które bezpośrednio lub po odpowiednich modyfikacjach mogą być wykorzystane w resocjalizacji instytucjonalnej [2, s. 137–138]. K. Pospiszyl podkreśla, że znamioną cechą współczesnej resocjalizacji jest zróżnicowane traktowanie. Podstawowymi determinantami skuteczności współczesnych strategii oddziaływań resocjalizacyjnych jest możliwe najlepsze poznanie psychospołecznych uwarunkowań danej postaci negatywnego zachowania się, czyli diagnoza resocjalizacyjna oraz dostosowanie do demonstrowanych w danym typie negatywnego zachowania się «zapotrzebowań» odpowiednich «zaspokojen stymulacyjnych» nie wchodzących w kolizję z prawem, czy normami obyczajowymi, dobranie odpowiednich metod postępowania korekcyjnego [3, s. 51]. Dlatego właściwie formułowana diagnoza powinna pełnić następujące funkcje: opisowe, eksplanacyjne, ewaluacyjne, ekspresyjno-terapeutyczne, utylitarno-optimalizujące, weryfikacyjne oraz prognostyczne [4, s. 62].

Analiza podstawowych zasad penitencjarnych i zespołów metod pedagogicznych ujawnia, że kierunek ewolucji systemów ograniczania patologii społecznej przebiegał od restrykcji do rozwiązań typu wolnościowego. Jednak nie oznacza to rezygnacji z systemów instytucjonalno-izolacyjnych, ale przekształcanie tych systemów w kierunku respektowania wartości humanistycznych, przy równoczesnym wykorzystaniu osiągnięć współczesnej wiedzy o człowieku oraz mechanizmach życia społecznego [2, s. 144].

Również I. Bieńkowska podkreśla konieczność wspomaganie oddziaływań resocjalizacyjnych procesem terapii. Twierdzi, że wartością w pracy terapeutycznej z młodzieżą niedostosowaną jest autentyczność i gotowość na zmiany. Możliwość zmian w tym zakresie zależy przede wszystkim od zachowań samych wychowawców i ich umiejętności innowacyjnego podejścia do problemów wychowawczych jakie napotykają podczas swojej pracy z nieletnimi. Jednak bardzo ciężko jest wprowadzać innowacje w resocjalizacji. Związane jest to przede wszystkim z kosztami, znalezieniem odpowiedniej kadry przeświadczonej o celowości zabiegów i zmianą w podejściu zwierzchników, dla których odejście od typowych schematów w resocjalizacji nieprzystosowanych czasami bywa problematyczne. Pomimo tego, istotne jest wprowadzanie innowacyjności, metod



twórczych, które pozwalają niejednokrotnie wyzwolić ukrywane emocje, doświadczyć czegoś nowego, zrozumieć siebie, na nowo wykreować i przekroczyć granice tego, co było i co jest. Do metod innowacyjnych zalicza: sport, muzykoterapię, plastykoterapię, teatroterapię, psychodramę oraz socjodramę, a także Metodę Teatru Resocjalizacyjnego. Wyróżnione metody nie wyczerpują tematu innowacji. Konieczne jest stwarzanie w ośrodkach wychowania resocjalizacyjnego mikrostruktur organizacyjnych, sprzyjających domowej atmosferze wychowawczej. System domowego wychowania resocjalizacyjnego to niezbędny warunek naturalnego rozwijania samoobsługowych umiejętności wychowanków oraz kształcenie ich naturalnej tożsamości i autonomii. Lansowane kierunki zmian w systemie opieki nad dzieckiem zawierają postulat perspektywicznej rezygnacji z adaptacji wychowanków do warunków placówki, na rzecz jak najlepszego przygotowania ich do życia w warunkach wolnościowych. «Współczesna placówka resocjalizacyjna powinna równocześnie z kształceniem umysłu nieletniego, likwidowaniem zaniedbania pedagogicznego, kształtowaniem umiejętności racjonalnego planowania swojego postępowania, kształtować wśród nich takie doświadczenia, aby potrafili w konkretnej sytuacji, współdziałając z innymi ludźmi rozpoznać niebezpieczeństwo, wybrać najbardziej racjonalny sposób postępowania i konsekwentnie realizować swoje zamierzenia» [6, s. 125]. Tradycyjne środki oddziaływania resocjalizacyjnego mogą okazać się nieskuteczne wobec niektórych nieletnich. Dlatego powinny być wspomagane oddziaływaniami terapeutycznymi. Oddziaływania te są obecnie stałą procedurą psychokorekcyjną stosowaną zarówno wobec nieletnich wychowanków zakładów poprawczych, jak i zarówno wobec młodocianych oraz dorosłych przestępców odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach poprawczych [7, s. 77].

Dlatego jak twierdzi R. Borowski zasadniczą przesłanką dla poprawienia systemu resocjalizacji powinno być wychowanie oparte na wolności, poza murami zakładu. Jego zdaniem wychowania moralnego nie można osiągnąć poza społeczeństwem zsocjalizowanym, społeczeństwem moralnie wartościowym. Koniecznością staje się szersza stymulacja pozytywnymi wzorcami, na którą także mają wpływ środki masowego przekazu, a której jest brak w murach placówek. Aby resocjalizacja nieletnich była bardziej skuteczna i efektywna należy częściej korzystać z form wolnościowych, które pokazują im właściwy rytm życia społecznego oraz funkcjonowanie, które nie zakłóca porządku prawnego w społeczeństwie. Każda izolacja, chociaż ma nauczyć i cenić utraconą wolność, sprowadza się dzisiaj do pilnowania wychowanka, by jego zachowanie było zgodne z regulaminem placówki. Takie oddziaływania są działaniami pozornymi. Często wychowanek wypełnia polecenia wychowawcy bezmyślnie i «zewnątrz sterownie» bo jest zainteresowany, np. częstszą przepustką, urlopem czy jakąś nagrodą. W różnych krajach Europy np. we Francji, Anglii, Belgii czy Szwecji tworzy się zakłady resocjalizacyjne o charakterze rodzinnych domów dziecka z wielkością grupy wychowawczej nie większej niż 8 osób. W Stanach Zjednoczonych za określone przestępstwa popełnione po raz pierwszy nieletni mogą zamienić karę pozbawienia wolności na 3-miesięczny obóz resocjalizacyjny. Nie ma efektywnego oddziaływania resocjalizacyjnego bez indywidualnego stymulowania jednostki, bez bezpośredniej rozmowy z wychowankiem, bez rozmowy rozumnej wychowawczo. Osoba wychowywana nie powinna mieć wrażenia, że narzucane są jej nasze wartości. To ona sama powinna być przekonana, że te wartości to także i jej wartości, które przyczynią się do jej sukcesu oraz powrotu do środowiska wolnościowego [8, s. 52]. O obozach dyscyplinujących (boot camp) pisze także A. Baładynowicz. W Stanach



Zjednoczonych Ameryki Północnej programy resocjalizacyjne realizowanych w warunkach obozów dyscyplinujących są jednym z rozwijających się kierunków we współczesnej polityce kryminalnej. Charakteryzują się one silnym naciskiem na dyscyplinę, musztrę, strukturę wojskową i wprowadzają nowe treści do teorii probacji i postępowania ze skazanymi w warunkach próby [9, s. 161]. Program działalności obozów dyscyplinujących skoncentrowany jest na resocjalizacji jego uczestników, głównie poprzez pracę edukacyjną oraz zajęcia terapeutyczne. Standardowy program obozu poświęca co najmniej połowę czasu na oddziaływanie bezpośrednie uczące norm i zasad poprawnego funkcjonowania w rolach społecznych, a także na zajęcia psychoterapeutyczne zapewniające łagodzenie postaw agresywnych na zachowania prospołeczne [10, s. 50]. Jednak pojawiają się także głosy, że obozy dyscyplinujące nie sprawdziły się. Więcej niż dekada badań pokazuje, że militarny model resocjalizacji nieletnich nie odnosi sukcesu, kary nie są współmierne do czynów, nie redukuje recydywy, a także nie redukuje kosztów [11, s. 21].

Także L. Pytka podkreśla, że powinno się dążyć do dostosowania środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania, zmarginalizowanych i przestępców. Społeczeństwo i jego służby powinny dostosować się do «niedostosowanych» w większym zakresie, niż to dzieje się obecnie. Taka reedukacja inkluzyjna wymaga zmiany społecznej w skali makro, by osiągnąć zadawalające wyniki w skali mikro. Kolejnym alternatywnym rozwiązaniem powinna być resocjalizacja w warunkach wolnościowych, dla pewnej kategorii przestępców, dla których uwięzienie, zamiast pomóc w społecznej readaptacji, pogłębia procesy patologizacji zachowań [12, s. 280].

Współczesne tendencje w postępowaniu z nieletnimi zmiierają do unikania stygmatyzacji i etykietowania tych młodych ludzi, którzy zetknęli się z wymiarem sprawiedliwości. Wynika z tego potrzeba starannej i kompletnej selekcji spraw nieletnich wymagających ingerencji sądu oraz tych, które mogą być kierowane do służb administracyjnych i społeczno-wychowawczych (np. jak w Norwegii, Belgii, Francji). W ten sposób powinno się dążyć do tego, że sąd będzie ostateczną instancją ingerencji w sprawy dzieci i młodzieży, a będzie się zajmował nimi dopiero wtedy gdy czynniki społeczno-wychowawcze czy administracyjne nie zapewnią pozytywnych wyników albo gdy będzie chodziło o poważne przestępstwo czy zbrodnię [13, s. 381]. Ponadto widać także zmianę w środkach stosowanych wobec nieletnich. Do środków, które są stosowane coraz częściej należy zaliczyć umieszczenie nieletniego w tzw. «domu dziennym», specjalnej szkole dla młodzieży nieprzystosowanej czy też w różnego typu małych wspólnotach. Stosuje się również środki oddziaływania dyscyplinującego, polegające na skazaniu na określoną liczbę godzin zajęć rekreacyjno-sportowych. Często dozór kuratora połączony jest z szeregiem obowiązków takich jak: poddanie się leczeniu odwykowemu, podjęcie nauki czy też pracy. Także formy wychowania resocjalizującego zakładowego ulegają zmianie. Najczęstsze reformy w tym zakresie polegają na tworzeniu małych jednostek dla 20-30 nieletnich w miastach lub na obrzeżach według systemu półwolnościowego, dającego możliwości nauki, pracy i innych kontaktów ze społeczeństwem. Ponadto grupy wychowanków są stale zmniejszane, np. 8–2 wychowanków na jednego wychowawcę. Rozszerzana jest także współpraca z rodziną np. rodzice zapraszani są na dłuższy pobyt w zakładzie. W ten sposób rodzice nie tylko współpracują z personelem, ale także mogą zrozumieć metody postępowania w zakładzie z ich dziećmi i kontynuować je po opuszczeniu zakładu przez dziecko. Za najważniejszy element wychowawczy uważa się stosunki jakie zachodzą między wychowawcą a wychowankiem, które powinny być oparte na zaufaniu i poszanowaniu godności. W celu



osiągnięcia tych zamierzeń rozpowszechnia się w krajach Europy Zachodniej tzw. mała jednostka wychowawcza. W skład takiej «rodziny» wchodzi 3-8 nieletnich oraz 2-3 wychowawców zamieszkujących wspólnie w małym domu lub w mieszkaniu (np. Rodzinne Domy Terapeutyczne). W celu uniknięcia dłuższych pobytów nieletnich w zakładach przeprowadza się próby odbywania przez młodzież kar pozbawienia wolności bez stałego odizolowania od rodziny. Wprowadza się tzw. areszty nocne. Młodzież ucząca się lub pracująca może odbywać karę bez przerywania studiów, nauki zawodu czy pracy. System taki stwarza także możliwość do korzystania wieczorami z grup dyskusyjnych prowadzonych przez specjalistów. Areszty dzienne obejmują te osoby, które wymagają zdyscyplinowania lub wdrożenia do nauki czy pracy. W czasie aresztów weekendowych lub tzw. «na raty» młodzież uczestniczy w różnego typu kursach, spotkaniach czy też ma do wykonania określoną pracę [13, s. 381].

Ciekawym rozwiązaniem jest niewątpliwie instytucja probacji dla nieletnich (z ang. juvenile probation). Kluczową rolę odgrywa tu kurator sądowy, który pomaga nieletniemu dokonać zmian. Zadaniem kuratora sądowego nieletniego jest wychowanie, poddawanie nieletniego odpowiednim procesom resocjalizacyjnym i uczeniem umiejętności, które sprzyjają poprawie zachowania i życia nieletnich. Skazany poddany takim oddziaływaniom bierze odpowiedzialność w swoje ręce i stara się naprawić szkody, które wyrządził [9, s. 113].

Inną alternatywną formą oddziaływania na młodzież przejawiającą objawy niedostosowania społecznego jest praktyka mediacji między sprawcą i ofiarą. Postępowanie mediacyjne stosowane jest w przypadkach, gdy przewiduje się, że mediacja zakończy się pozytywnie. Odbywa się poza sądem, jest dobrowolna, prowadzona przez specjalistów z zakresu technik mediacyjnych i negocjacji. Celem mediacji jak pisze A. Bałandynowicz jest wzbudzenie w nieletnim poczucia odpowiedzialności za czyny, których się dopuścił, oraz uświadomienie wszystkich skutków i konsekwencji jego postępowania [14, s. 42]. Mediacja rówieśnicza jako metoda rozwiązywania konfliktów wśród dzieci i młodzieży może odbywać się na terenie szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawczej oraz resocjalizacyjnej [15, s. 21].

Podsumowanie. Te współczesne, podstawowe tendencje w postępowaniu w sprawach nieletnich są odbiciem ewolucyjnych zmian w doktrynie powszechnego prawa karnego i praktyki prawniczej. Współczesne założenia postępowania wobec nieletnich zakładają resocjalizacyjny cel kary zamiast represji, akcentowanie samej osoby sprawcy i jego osobowości, celowość reakcji prawno-karnej i ochrony, czy też kwestia współodpowiedzialności społeczeństwa za przestępstwo, są odbiciem reguł współczesnego prawa karnego.

Bibliografia

1. Kowalski M. Między kształtowaniem zdrowia społecznego a wychowaniem (kilka refleksji z filozoficznego namysłu nad resocjalizacją w czasach ponowoczesnych) / M. Kowalski // W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym / [red. F. Marek, S. Śliwa]. – Opole, 2011. – S. 35–36.
2. Urban B. Doskonalenie instytucjonalnej (zakładowej) resocjalizacji młodzieży / B. Urban // Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży / [red. F. Kozaczuk, B. Urban]. – Rzeszów, 2004. – S. 137–144.
3. Pospiszyl K. Współczesne trendy rozwoju resocjalizacji / K. Pospiszyl // Resocjalizacja, ciągłość i zmiana / [red. M. Konopczyński, B. M. Nowak]. – Warszawa, 2008. – S. 51.



4. Wysocka E. Diagnoza w resocjalizacji / E. Wysocka. – Warszawa, 2008. – S. 62–63.
5. Bieńkowska I. Innowacje w resocjalizacji – przegląd / I. Bieńkowska // Innowacje w opiece i resocjalizacji dzieci. – Częstochowa, 2008. – S. 17.
6. Machel H. Miejsce terapii w resocjalizacji młodzieży przestępczej w warunkach izolacji karnej i poprawczej / H. Machel // Terapia i resocjalizacja dzieci i młodzieży z problemami szkolnymi / [red. W. Budziński]. – Gdańsk, 2010. – S. 125–127.
7. Borowski R. Resocjalizacja – ku środowisku otwartemu / R. Borowski // Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego / [red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński]. – Warszawa, 2007. – S. 77–80.
8. Bałandynowicz A. Światowe standardy wykonywania orzeczeń «Probacja» / A. Bałandynowicz. – 2010. – S. 52.
9. Bałandynowicz A. Probacja, Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa / A. Bałandynowicz. – Warszawa, 2006. – S. 113–161.
10. Muscar J. E. Advocating the End of Juvenile Boot Camps: Why the Military Models Does Not Belong in the Juvenile Justice System / J. E. Muscar // «UC Davis Journals of Juvenile Law and Policy». – 2008. – nr. 1. – S. 50.
11. Pytko L. Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce / L. Pytko // «Opieka, Wychowanie, Terapia». – 2008. – nr. 3–4 (75–76). – S. 21–22.
12. Kalinowski M. Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich / M. Kalinowski. – Warszawa, 2005. – S. 280–281.
13. Lopez V., Russell M. Examining the predictors of juvenile probation officers' rehabilitation orientation / V. Lopez, M. Russell // «Journal of Criminal Justice». – 2008. – nr. 36. – S. 381.
14. Mimiec K. Mediacje rówieśnicze w placówkach opiekuńczo-wychowawczych / K. Mimiec // «Problemy opiekuńczo-wychowawcze». – 2009. – nr. 8. – S. 42.
15. Kuształ J. System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech / J. Kuształ. – Kraków, 2008. – S. 21.

СЛАВОМИР СЛИВА, канд. пед. наук, доцент
 Высшая школа администрации и управления в г. Ополе
 ул. Недзьялковского, 18, г. Ополе, 45-085, Польша
 s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ПОЛЬШЕ

***Аннотация.** Раскрыты направления образовательного воспитания детей и молодежи в Польше. Охарактеризованы особенности изменений методов воздействия на протяжении годов. Проанализированы индивидуальные методы воздействия, которые были и есть популярными сегодня. Охарактеризованы сильные и слабые стороны процесса ресоциализации. В направлениях развития образовательного воспитания несовершеннолетних в Польше подчеркнуто воздействие когнитивной психологии и важность участия общества в процессе ресоциализации. Раскрыты альтернативные формы воздействия на молодежь, в особенности посредничество, цель которого состоит в том, чтобы пробудить чувство ответственности за совершенные поступки, понимание всех их*



последствий. Проанализированы преимущества ресоциализации над другими методами воздействия на молодежь.

Ключевые слова: дети, молодежь, образовательное воспитание, методы воздействия, ресоциализация, когнитивная психология, общество.

SLAVOMYR SLIVA, PhD (pedagogical sciences), associate professor
Higher school of administration and management in Opole
18 Nedzalkovskoho Str., Opole City, 45-085, Poland
s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

MODERN TENDENCIES IN RESOCIALIZATION TREATMENT OF CHILDREN AND YOUTH IN POLAND

***Abstract.** Trends in educational development of children and youth in Poland have been defined. It has been demonstrated how methods of influence have been changing during previous years. Individual methods of influence which were widespread earlier and are prevalent nowadays have been analyzed. It has been determined that contemporary trends in the handling of minors are intended to avoid stigma and labelling of young people who are experiencing with justice. Hence the need for careful and complete handling of minors who require court intervention and may be directed to administrative services and socio-educational development has been stressed.*

The influence of cognitive psychology on the trends of educational development has been stressed. The importance of society participation in it has been underlined. Alternative forms of influence onto the youth, namely mediation, have been considered. The aim of the mediation is to arouse the responsibility of an underage for his deeds, understanding of his deeds' consequences.

The notion of resocialization has been studied. Resocialization is defined as the process by which existing social roles are radically altered or replaced, as a process of tearing down and rebuilding an individual's role and socially constructed sense of a self. Advantages and disadvantages of the resocialization process have been characterized. Advantages of resocialization in comparison with other methods of influence have been analyzed.

Key words: children, youth, educational development, methods of influence, resocialization, cognitive psychology, society.

Bibliography

1. Kowalski M. Between the shaping of public health and education (some reflections from a philosophical reflection on the rehabilitation of the postmodern times) / M. Kowalski // W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym / [red. F. Marek, S. Śliwa]. – Opole, 2011. – S. 35–36.

2. Urban B. Improvement of institutional (factory) rehabilitation of youth / B. Urban // Prevention and rehabilitation of youth / [red. F. Kozaczuk, B. Urban]. – Rzeszów, 2004. – S. 137–144.

3. Pospiszyl K. Modern trends in the development of rehabilitation / K. Pospiszyl // Resocjalizacja, ciągłość i zmiana / [red. M. Konopczyński, B. M. Nowak]. – Warszawa, 2008. – S. 51.

4. Wysocka E. Diagnosis in rehabilitation / E. Wysocka. – Warszawa, 2008. – S. 62–63.



5. Bieńkowska I. Innovations in rehabilitation – review / I. Bieńkowska // Innovations in the care and education of children. – Częstochowa, 2008. – S. 17.
6. Machel H. Ranked therapy in rehabilitation of youth crime in isolation of criminal and correctional / H. Machel // Therapy and rehabilitation of children and adolescents with school problems / [red. W. Budziński]. – Gdańsk, 2010. – S. 125–127.
7. Borowski R. Rehabilitation – towards an open environment / R. Borowski // Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego / [red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński]. – Warszawa, 2007. – S. 77–80.
8. Bałandynowicz A. Global Standards Enforcement «Probation» / A. Bałandynowicz. – 2010. – S. 52.
9. Bałandynowicz A. Probacja, Rehabilitation of public participation / A. Bałandynowicz. – Warszawa, 2006. – S. 113–161.
10. Muscar J. E. Advocating the End of Juvenile Boot Camps: Why the Military Models Does Not Belong in the Juvenile Justice System / J. E. Muscar // «UC Davis Journals of Juvenile Law and Policy». – 2008. – nr. 1. – S. 50.
11. Pytko L. Bloom rehabilitation pedagogy in Poland / L. Pytko // «Opieka, Wychowanie, Terapia». – 2008. – nr. 3–4 (75–76). – S. 21–22.
12. Kalinowski M. Rehabilitation of minors in European and non-European / M. Kalinowski. – Warszawa, 2005. – S. 280–281.
13. Lopez V., Russell M. Examining the predictors of juvenile probation officers' rehabilitation orientation / V. Lopez, M. Russell // «Journal of Criminal Justice». – 2008. – nr. 36. – S. 381.
14. Mimiec K. Peer mediation in residential care / K. Mimiec // «Problemy opiekuńczo-wychowawcze». – 2009. – nr. 8. – S. 42.
15. Kuształ J. The rehabilitation of socially maladjusted youth in Poland and Germany / J. Kuształ. – Kraków, 2008. – S. 21.



УДК: 378.14 (480)

К. В. КОТУН, аспірант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
smark@ukr.net

ПРОГРЕСИВНИЙ РОЗВИТОК ФІНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

***Анотація.** Проаналізовано прогресивний розвиток фінської освітньої політики. З'ясовано, що Фінляндія є хорошим прикладом упровадження інновацій та вдосконалень у школі. Країна демонструє високий рівень успішності учнів, навіть серед іммігрантів. Установлено, що шкільна система Фінляндії відзначається високим рівнем автономності, низьким рівнем втручання керівництва школи у її повсякденну діяльність, ефективними методами вирішення проблем учнів та професійною допомогою тим, хто цього потребує. З'ясовано, що країна побудувала продуктивну систему викладання та навчання шляхом значних інвестицій в амбітні навчальні проекти і програми з використанням стратегічних підходів до формування компетентності вчителів.*

Ключові слова: фінська освітня політика, вчителі, учні, підготовка вчителів, викладання, фінська школа, Фінляндія, реформи, освітній розвиток.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Багато країн розглядають Фінляндію як показовий приклад успішності змін у галузі освіти. Фінські аналітики відзначають, що багато людей, які відвідують Фінляндію, помічають прекрасні будівлі шкіл, у яких навчаються спокійні діти і працюють висококваліфіковані викладачі. Вони також відзначають автономію шкіл і не втручання центральних органів адміністрації в щоденне життя школи, систематичні методи вирішення проблем учнів, цільову професійну допомогу тим, кому вона необхідна [4, с. 231]. У Фінляндії пов'язують ці досягнення з інтенсивними інвестиціями в навчання викладачів, які отримують трирічну високоякісну підготовку за рахунок держави; масштабним переглядом навчальних планів і програм; ефективною системою оцінювання. Все це спрямовано на забезпечення доступу до «адекватних навчальних планів і програм» для всіх учнів. Нещодавній аналіз фінської системи освіти дає змогу узагальнити її основні принципи:

- надання ресурсів для тих, хто їх потребує;
- високі стандарти та підтримка спеціальних потреб;
- забезпечення кваліфікованих викладачів;
- оцінювання освіти;
- баланс децентралізації та централізації [5].

За останні 40 років Фінляндія трансформувалася з високоцентралізованої системи, що опирається на зовнішню оцінку, в більш локалізовану систему, в якій висококваліфіковані викладачі розробляють навчальні плани з не зовсім чітких національних стандартів.



Фінський аналітик Паси Салберг зазначає, що Фінляндія пішла іншим шляхом. Фіни систематично працюють вже більше 35 років, щоб забезпечити наявність компетентних професіоналів у всіх навчальних закладах, які можуть створити кращі умови навчання для всіх учнів. Вони скептично ставляться до того, що стандартні інструкції та відповідне тестування можуть бути використані в останню хвилину, щоб підтримати процес навчання учнів і школи з низькою успішністю [3, с. 14].

П. Салберг також визначає комплекс глобальних реформ, від яких відмовилася Фінляндія, але які були реалізовані в англосаксонських країнах. Серед них він виокремлює:

- стандартизацію навчальних програм і проведення зовнішніх тестів;
- звуження змісту навчальних програм і зведення їх до базових навичок читання й математики;
- скорочення використання інноваційних стратегій викладання;
- використання освітніх ідей з зовнішніх джерел, а не розвиток місцевого внутрішнього потенціалу для інновацій і вирішення проблем;
- запровадження суворих механізмів звітності, заснованих на заохоченні та санкціях для учнів, вчителів і шкіл [8, с. 16].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи досліджувану проблему, ми використали наукові доробки фінського аналітика П. Салберга «Політика освіти для сприяння навчанню фінських учнів» та «Зміни у сфері освіти Фінляндії», Ф. Бухбергера та І. Бухбергера «Здатність вирішення проблем системи педагогічної освіти як умова успіху на прикладі Фінляндії», Р. Лауканена «In Teachers We Trust», Н. Ніємі, Т. Батаніні та інших.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в розкритті й аналізі основних проблем прогресивного розвитку фінської освітньої політики в галузі шкільної освіти та педагогічного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фінляндія була яскравим прикладом впровадження інновацій у школі, коли вона швидко піднялася в міжнародних рейтингах після виходу з тіні Радянського Союзу. Колись країна мала низький рейтинг у сфері освіти і складну бюрократичну систему, яка вела до низькоякісної освіти й великої нерівності. Сьогодні Фінляндія посідає перше місце серед усіх країн ОЕСР (Організації Економічного Співробітництва та Розвитку) та ПМОУ (Програми Міжнародної Оцінки Учнів). Країна також пишається справедливим розподілом успішності, навіть серед зростаючої кількості студентів-іммігрантів. У нещодавньому аналізі політики освітніх реформ фінський аналітик Паси Салберг зазначає, що з 1970 року Фінляндія змінила традиційну систему освіти «на модель сучасної, державно-фінансованої системи освіти, заснованої на рівності, хорошій якості й розширенні участі в галузі освіти» [4, с. 231].

На сьогоднішній день більш ніж 99 % учнів успішно отримують базову освіту і більше 90 % здобувають середню освіту. Дві третини випускників вступають до університетів або професійно-орієнтованих політехнічних ліцеїв. Більше 50 % фінського дорослого населення бере участь у програмах навчання дорослих. 98 % витрат на освіту всіх рівнів покривається державою. Незважаючи на відчутні прогалини у навчальних досягненнях учнів 1970-х років, пов'язані з соціально-економічним статусом, ці прогалини поступово скоротилися в результаті реформування навчальних програм, що розпочалося в 1980-х роках. До 2006 року різниця між фінськими школами, відповідно до шкали ПМОУ, складала лише 5 % ,



тоді як середня різниця між школами країн ОЕСР становила 33 %. Велика різниця між школами переважно пояснювалася соціальною нерівністю [5].

Нещодавно проведений аналіз свідчить, що в деяких сільських школах кількість дітей іммігрантів або тих, у кого рідна мова не є фінською, досягає 50 %. Починаючи з 1990-их років зростає кількість новоприбулих іммігрантів з таких країн, як Афганістан, Боснія, Індія, Іран, Ірак, Сербія, Туреччина, Таїланд і В'єтнам. Незважаючи на це, успішність і рівність у Фінляндії, а також якість змісту навчальних програм зростають. З 1970-х років Фінляндія почала реформи, спрямовані на рівність освітніх можливостей. По-перше, була скасована практика поділу учнів за результатами тестів, а по-друге, були скасовані самі іспити. Це сталося в період 1972–1982 років, коли було розроблено загальний навчальний план середньої школи в рамках всієї системи [3, с. 12]. Ці зміни були покликані зрівняти результати освіти і забезпечити більш відкритий доступ до вищої освіти. У цей час соціальна підтримка дітей та сімей була також посилена, включаючи медичне обслуговування, спеціальні освітні послуги, шкільний транспорт тощо. До кінця 1970-их років було збільшено інвестування у навчання викладачів, що призвело до його покращення. Політики сфери освіти вирішили, що інвестиції у висококваліфікованих викладачів зможуть надати місцевим школам більше автономії у прийнятті рішень щодо того, як і чому вчити. Це була реакція на деспотичну централізовану систему, яку вони прагнули перебудувати.

Схоже, що така політика виправдала себе. До кінця 1990-х років країна припинила дію строго регульованої системи управління навчальними програмами (рекомендації до яких перевищували 700 сторінок). Існуюча національна навчальна програма – це досить простий документ, який містить менше 10 сторінок роз'яснення. Наприклад, з предмету математики документ надає орієнтир викладачам для спільної розробки навчальних програм на місцях, а також процедур оцінювання. У 1990-х роках акцент реформи навчальних програм був зроблений на науку, технології та інновації, в результаті чого учні вчилися творчо мислити і управляти своїм власним процесом навчання [3, с. 13].

У Фінляндії не існує зовнішніх стандартизованих тестів, спрямованих на зрівняння учнів або шкіл. У країні існує один вступний іспит до університету, що організовується і оцінюється приймальною комісією, призначеною Міністерством освіти Фінляндії. Для студентів це звичайна практика здачі чотирьох іспитів, що побудовані на завданнях відкритої форми, які виявляють вміння вирішення проблем, оцінюють аналітичні навички і правопис. Викладачі використовують офіційну інструкцію для градації вступного іспиту на місцях. Потім вони переглядаються професійними експертами, найнятими приймальною комісією [7, с. 13].

Незважаючи на невдоволення тих, хто звик до зовнішнього тестування як засобу звітності, використання в Фінляндії шкільних особистісно-орієнтованих відкритих завдань, передбачених навчальними програмами, часто розглядається як важливий аргумент успіху країни на міжнародних іспитах. Основні національні навчальні програми містять рекомендовані критерії оцінки для конкретних рівнів з кожного предмета і для загальної підсумкової оцінки успішності учнів за рік. Місцеві школи і вчителі далі використовують ці керівні принципи, щоб розробити більш детальний навчальний план та показники результатів навчання для кожної школи, а також підходи до оцінювання тестів, передбачених у навчальному плані. Відповідно до



Фінської Національної Ради з Питань Освіти основною метою оцінювання учнів є заохочення їх до самосприйняття та самооцінки. Опитування є однією з основних форм оцінювання у Фінляндії, також воно використовується для виявлення навичок активного навчання учнів шляхом відкритих питань і допомоги учням у відповідях на них. Ідея турботи про учнів є основним принципом навчання у школах [4, с. 231].

Якщо говорити про фінські школи, то це невеликі заклади (менше ніж 300 учнів) з відносно невеликими класами і однаково добре оснащеними будівлями. Всі учні щодня отримують безкоштовне харчування, медичне обслуговування, транспорт, підручники та консультації в школах. Таким чином, для них створена надійна база для навчання. Більш того, доступ до якісних навчальних програм і висококваліфікованих викладачів став основним аспектом фінської освітньої політики. Рідко можна побачити у фінському класі вчителя, який стоїть перед класом протягом 50 хвилин. Замість цього учні з учителями можуть вибирати завдання з кожного предмета, над якими вони працюватимуть у своєму темпі [5]. У звичайному класі учні зазвичай пересуваються класом, міняються місцями під час семінарів або при зборі інформації, задаючи питання своєму вчителю і працюючи з іншими учнями в малих групах. Вони можуть працювати над індивідуальними або груповими проектами чи написанням статей для свого журналу. Розвиток незалежного й активного навчання дозволяє учням розвивати метакогнітивні навички, які допомагають їм структурувати, обговорювати і вирішувати проблеми, оцінювати й покращувати свою роботу, спрямовувати процес навчання в продуктивному напрямі.

Урок у Фінляндії триває 45 хвилин тільки до 6 класу. Починаючи з 7-го класу і до закінчення школи, уроки тривають 75 хвилин, що значно полегшує подальший перехід учня в статус студента (адже лекція в будь-якому університеті триває 90 хвилин, що лише на 15 хвилин довше, ніж звичайний шкільний урок, до якого старшокласники легко звикають за 4–5 років). З позиції українського вчителя, який звик працювати в умовах жорсткої 45-хвилинки, за 75 хвилин можна зробити якщо не все, то дуже багато [4, с. 231].

Що ж зазвичай встигає звичайний учитель фінської школи за 75 хвилин уроку, наприклад з іноземної мови? Урок традиційно починається з домашнього завдання, спростити і прискорити перевірку якого покликана так звана «документ-камера», яка є в кожному класі. Для перевірки домашнього завдання вчитель просто кладе сторінку з вірними відповідями на камеру, в той час як учні повинні оцінити правильність виконання у себе в зошитах. На домашнє завдання відводиться до півгодини часу. Решта часу йде власне на введення нового матеріалу, його закріплення і тренування [6, с. 764]. Варто зауважити, що початок уроку з перевірки домашнього завдання добре підходить для початкової школи. У старшій школі, на жаль, це викликає тільки нудьгу на обличчях підлітків. Для підлітка передбачуваність ходу уроку – додатковий стимул зайнятися своїми справами, що й відбувається у класі. Урок загалом, а особливо урок іноземної мови, повинен характеризуватися частою зміною типів роботи (індивідуальної, в парах, у групах, з учителем) та їх різноманітним порядком проходження. Постійна перевірка домашнього завдання лише за допомогою «документ-камери» призводить до того, що більшість дітей, особливо підлітків, домашнє завдання не виконують взагалі. За невиконане домашнє завдання у старшій школі не лають, тому, побачивши вірні відповіді на смартбордах, діти активно переписують їх до себе в зошит, особливо не напружуючись і довго не замислюючись [1].



На наш погляд, краще опитувати дітей особисто, концентруючись на більш важливих і складних моментах домашнього завдання або просячи їх написати відповіді на дошці. Таким чином вчитель більше стимулює учнів до виконання завдання вдома. Загалом обговорювання і прописування на початковому етапі вивчення іноземної мови дуже корисні. Загалом, залежно від рівня учнів і вчителя, на перевірку виконаного домашнього завдання йде до 30 хвилин. Учителі, які коли-небудь працювали в українській школі, відразу ж скажуть, що 30 хвилин на перевірку домашнього завдання – недозволена розкіш [1]. По-перше, на те воно й домашнє завдання, щоб робити його вдома, а по-друге, на уроці тривалістю 45 хвилин виділяти 30 хвилин на обговорення домашніх завдань просто нелогічно. Проте у деяких фінських учителів обговорення домашнього завдання фактично переходить у нове пояснення вже пройденого матеріалу. Це, до речі, досить сильно впливає на динаміку уроку і його насиченість. Урок іноземної мови проходить плавно, без особливого поспіху, але якщо порівняти його з уроками в українській школі, то він буде більш розрідженим за своєю насиченістю. Повернімося до «документ-камери», яка активно використовується і для перевірки вправ протягом уроку, що, звичайно, прискорює взаємодію «учитель–учень» і виключає болісні пошуки учнем потрібного рішення, коли весь клас і вчитель змушені його чекати. Але така практика знімає певну відповідальність з учнів, і багато «нудьгуючих» учнів швидко переписують вірні відповіді з дошки в зошит.

Ще однією особливістю фінських уроків є домінування групової роботи. Більшість вправ, які в українських школах зазвичай відводяться лише на індивідуальну роботу, у фінській школі виконуються за бажанням учня індивідуально або в парах. Таким чином, фіни попереджають виникнення страху в окремо взятого учня перед невдачею і навчають спільній праці. Вчитель же фактично перекидає велику частину своєї роботи на самих учнів [2, с. 12]. У такої роботи є один очевидний недолік: не завжди діти можуть контролювати свою діяльність самі, тому вони часто починають обговорювати свої особисті справи рідною (на жаль, не іноземною) мовою. Іншим недоліком постійної роботи в групі є відсутність можливості самостійного мислення, пошуку матеріалу в підручнику, зосередження і концентрації на вирішенні своєї задачі. З іншого боку, всі перераховані особливості фінського уроку в буквальному сенсі привчають школяра старшого віку до самостійності й особистої відповідальності за те, що він робить. При цьому психологічний тиск з боку вчителя виключається. Учень знає, що якщо він не виконав домашнє завдання, то на нього не чекає покарання, але невивчений матеріал може призвести до неприємних наслідків, наприклад провалу на іспиті, не зданого курсу і виключення зі школи. На наш погляд, такий підвищений рівень самостійності в рішеннях підвищує й вимогу учня до вчителя – від вчителя на уроці очікується досить кропітка робота з роз'яснення, що до цих пір підтримує традиційний зв'язок «учитель–учень», притаманний шкільному уроку в будь-якій точці планети [2, с. 12].

Ще одна особливість фінських шкіл полягає у тому, що вони не нумеруються, а позначаються великими літерами. Останнім часом архітектурі шкільних будівель приділяється чимала увага. Шкільні будівлі набувають химерних форм, як наприклад одна зі шкіл у районі Сауналахті м. Еспоо, побудована у вигляді хвилі [1]. Шкільні будівлі поділяються за рівнями: загальноосвітня (початкова і старша) та середня школа. У цьому відношенні варто згадати про деяку різницю в розподілі шкільних



ступенів у Фінляндії та Україні. Навчання в обов'язковій загальноосвітній школі у Фінляндії триває 9 років (1–6 та 7–9 класи, з 7-ми до 16-ти років), а в середній школі – ліцеях та професійних школах – з 17- до 19-ти років. Загальноосвітня школа – це етап де юро, що не розподіляється, проте де факто прийнято вважати період з 1-го по 6-й класи молодшою загальноосвітньою школою, а з 7-го по 9-й класи – старшою загальноосвітньою школою. У молодших класах викладання всіх предметів входить в обов'язки одного вчителя і здійснюється в одному кабінеті, в той час як у старших класах учнів навчають різні вчителі. Зазвичай молодша і старша загальноосвітні школи – це дві абсолютно різні будівлі [1].

Таким чином, середньостатистичний фін за шкільні роки встигає навчатися аж в трьох школах. Такий поділ на ступені визначає й характер учительської професії. Учитель, який працює в школі, розрахований тільки на молодшу ланку, не зможе паралельно вести уроки в 7–9-х класах, оскільки ці класи відносяться вже до іншої школи з іншим директором. Така система дозволяє вчителю зосередитися лише на конкретному віці дітей.

Усередині шкільні будівлі досить сильно відрізняються одна від одної дизайном, задумом і навіть кольоровою гамою [1]. Шкільні класи зазвичай дуже добре оснащені технічно: комп'ютерами, проекторами, “смартбордами”, маркерними дошками, програвачами – все це є в кожному класі. Звичайно, фінансування залежить від району, міста та й від самої школи. Фіни намагаються впроваджувати в шкільну справу будь-яку технічну інновацію – чи то дошки, чи планшетні комп'ютери.

Якщо говорити про загальноосвітню школу, то під час перерви діти не мають права перебувати в шкільному приміщенні. Вони зобов'язані гуляти у дворі в будь-яку пору року. Все це контролюється вчителями, які чергують у цей день на перервах. Цікаво, що й вчителі не сидять у своїх класах на перервах. Як тільки дзвенить дзвінок, діти виходять, вчитель закриває клас і йде в учительську. Відпочинок і спілкування з колегами досить ефективно знімають робочу напругу, ніхто не ізольований. Проблеми, які виникають у процесі роботи, легше вирішувати спільно. Учительська – це велика кімната з власною кухнею, туалетами, диванами, комп'ютерами, особистими шафками тощо. Фінська школа – зона комфорту. У кожній школі є спеціалізовані класи з навчання дітей, які потребують додаткової допомоги у навчанні. Частина дітей проводить в цих класах тільки певні уроки, а потім повертається у свій «рідний» клас на інші уроки, частина дітей знаходиться у класі постійно. Є й постійні спеціальні класи, до яких входять лише діти, що потребують допомоги з усіх предметів. Це так звана система корекційно-розвивального навчання, яке у Фінляндії є багатостороннім і розгалуженим. Такі спеціальні класи завжди особливо прикрашені барвистими плакатами та іншими видами наочності за темами, які можуть викликати у дітей труднощі [1].

Висновки результатів дослідження. Отже, фінська освітня політика – це результат 40-річних систематичних, переважно цілеспрямованих напрацювань, які створили культуру різноманітності, довіри і поваги серед фінського суспільства в цілому і в освітній системі зокрема. Розвиток освітнього сектора ґрунтувався на рівних можливостях для всіх, рівному розподілі ресурсів, а не на конкуренції. Рівність у можливості навчання підтримується різними способами та хорошим фінансуванням. Можна відзначити, що ключові реформи дозволили Фінляндії піднятися від нерівної, посередньої системи освіти до найвищої позиції на міжнародному рівні. Зміцнення позицій шкільної освіти та професії вчителя дає



хороші результати. Професійні вчителі повинні мати простір для інновацій, а інновації можна впроваджувати тільки в добре реформовану шкільну освіту, тому вчителі постійно намагаються знаходити нові шляхи підвищення ефективності навчання. У Фінляндії вчителі не просто реалізують чітко сформовані навчальні програми, а виступають фахівцями, які знають, як поліпшити якість навчання для всіх. Це складне завдання, що вимагає змін і у програмах підготовки вчителів. Вчителі займають найвище місце за значущістю в освіті, тому що освітні системи працюють завдяки їм. Фінляндія впроваджує всі елементи реформ системно, а не за допомогою реалізації безлічі інноваційних проєктів і зміни курсу кожні кілька років, як це часто буває в багатьох країнах, наприклад у США. І хоча ця маленька країна проводить роботу з реформування на національному рівні, її досвід був використаний на місцевому рівні і дав позитивні результати у високорозвиненій Австралії, Новій Зеландії, Канаді та в таких провінціях, як Гонконг і Макао в Китаї. Досвід Фінляндії демонструє, як можна побудувати систему, в якій учні навчаються добре підготовленими викладачами, що працюють разом для створення продуманого, високоякісного навчального плану з використанням відповідних матеріалів та оцінювальної системи, які в сукупності сприяють безперервному процесу навчання учнів, праці вчителів та роботі шкіл.

Перспективи подальших розвідок. Подальшим доцільним напрямом дослідження є детальне вивчення особливостей роботи вчителів початкової школи у Фінляндії та можливостей запровадження фінського досвіду в систему освіти України.

Література

1. Батанина Т. Школьная 75-минутка в Финляндии [Электронный ресурс] / Т. Батанина. – 2013. – Режим доступа: <<http://tatianabataniina.wordpress.com>>.
2. Бухбергер Ф. Способность решения проблем системы педагогического образования как условие успеха? Анализ «Примера Финляндии» / Ф. Бухбергера, С. Бергхамер // Анализ политики образования в сравнительной перспективе. – 2004. – С. 12.
3. Салберг П. Политика образования для содействия обучению студентов: Финский подход / П. Салберг // Журнал политики образования. – 2007. – С. 12–15.
4. Салберг П. Перемены в сфере образования в Финляндии / П. Салберг // Международный справочник изменений в образовании / [А. Харгривз, М. Фуллан, А. Либерман, Д. Хопкинс (ред.)]. – 2009. – С. 231.
5. Laukkanen R. In Teachers We Trust: An Interview with Finnish Education Expert [Electronic resource] / R. Laukkanen. – 2008. – Mode of access: <<http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen>>.
6. Niemi H. Active Learning – A cultural change needed in teacher education and in schools / H. Niemi // Teaching and Teacher Education. – 2002. – # 18. – P. 763–780.
7. OECD. Beyond textbooks. Digital learning resources as systemic innovation in the Nordic Countries. – Paris : OECD Publishing, 2009. – P. 13.
8. The Committee Report 1994. Educational sciences towards the future // The final report of the Committee for the Evaluation and Development of Educational Sciences. – Helsinki : Ministry of Education, Division of educational and research policy. – P. 16.



К. В. КОТУН, аспирант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины
ул. М. Берлинского, 9, г. Киев, 04060, Украина
smartk@ukr.net

ПРОГРЕССИВНОЕ РАЗВИТИЕ ФИНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

***Аннотация.** Проанализировано прогрессивное развитие финской образовательной политики. Определено, что Финляндия есть хорошим примером внедрения инноваций и усовершенствований в школе. Страна демонстрирует высокий уровень успеваемости учеников, даже среди иммигрантов. Установлено, что школьная система Финляндии отмечается высоким уровнем автономности, низким уровнем вмешательства руководства школы в ее повседневную деятельность, систематическими методами решения проблем учеников, профессиональной помощью тем, кому она нужна. Выяснено, что страна построила продуктивную систему преподавания и обучения путем существенных инвестиций в амбициозные учебные проекты и программы с использованием стратегических подходов к формированию компетентности учителей.*

Ключевые слова: финская образовательная политика, учителя, ученики, подготовка учителей, преподавание, финская школа, Финляндия, реформы, развитие образования.

K. V. KOTUN, Ph.D. student
Institute of Pedagogical and Adult Education
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
9 Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
smartk@ukr.net

PROGRESSIVE DEVELOPMENT OF FINNISH EDUCATION POLICY

***Abstract.** Progressive development of Finnish education policy has been analyzed. It has been highlighted that Finland was a good example of implementing improvements in school when it quickly rose in the international rankings after coming out of the shadow of the Soviet Union. Once it had the lowest rating in education and complicated bureaucratic system, which led to low quality education and greater inequality. Today Finland ranks first among all countries in the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) and in the PISA (Program for International Student Assessment). The country also boasts a very equitable distribution in performance, even among the growing number of immigrant students. Many countries consider Finland to be a key to the riddle in the changes of education. Analysts say that many of those who visit Finland notice beautiful buildings of schools in which children are taught by calm and highly qualified teachers. They also note the autonomy of schools, inconsiderable intervention of the central school administration into its daily life, systematic methods of solving students' problems, and a targeted professional help for those who need it. It has been determined that Finland has built a strong education system, almost from a scratch. The country has established a production system of teaching*



and learning by increasing access targeted at investing in ambitious educational goals using strategic approaches in building the capacity of teachers.

Key words: Finnish education policy, teachers, pupils, teacher training, teaching, Finnish school, Finland, reforms, educational development.

Bibliography

1. Batanyna T. School 75-minute class in Finland [Electronic resource] / T. Batanyna. – 2013. – Mode of access: <<http://tatianabatanina.wordpress.com>>.
2. Bukhberher F., Bukhberher Y. Ability to solve the problems of teacher education as a condition for success? Analysis of «The example of Finland» / F. Bukhberher, S. Berkhkhamer // Analysis of education policy in a comparative perspective. – 2004. – S. 12.
3. Salberg P. Education Policy to facilitate students' learning: The Finnish approach / P. Salberg // Journal of Education Policy. – 2007. – S. 12–15.
4. Salberg P. Changes in education in Finland / Salberg P. // International Directory of changes in education / [A. Kharhryvz, M. Fullan, A. Lyberman, D. Khopkyns (eds.)]. – 2009. – S. 231.
5. Laukkanen R. In Teachers We Trust: An Interview with Finnish Education Expert [Electronic resource] / R. Laukkanen. – 2008. – Mode of access: <<http://www.learningfirst.org/teachers-we-trust-interview-finnish-education-expert-reijo-laukkanen>>.
6. Niemi H. Active Learning – A cultural change needed in teacher education and in schools / H. Niemi // Teaching and Teacher Education. – 2002. – # 18. – P. 763–780.
7. OECD. Beyond textbooks. Digital learning resources as systemic innovation in the Nordic Countries. – Paris : OECD Publishing, 2009. – P. 13.
8. The Committee Report 1994. Educational sciences towards the future // The final report of the Committee for the Evaluation and Development of Educational Sciences. – Helsinki : Ministry of Education, Division of educational and research policy. – P. 16.



УДК: 37.014.5(71)

Ю. І. ШИЙКА, асистентНаціональний університет «Львівська політехніка», МОН України
вул. С. Бандери, 12, 79013, м. Львів, Україна
Julia-shyika@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** Здійснено аналіз розвитку білінгвальної освіти в Канаді. Період дослідження складає ХІХ – початок ХХ ст. Вивчено та проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену висвітленню проблеми розвитку білінгвального навчання в англomовних країнах, а також досліджено особливості розвитку двомовного навчання у Канаді за цей проміжок часу. Встановлено, що білінгвальні школи в Канаді активно розвивалися у ХІХ і на початку ХХ ст. Висвітлено основні проблеми та недоліки білінгвальних шкіл ХІХ і початку ХХ ст., а також політичні та релігійні перешкоди, які поставали на шляху створення двомовних шкіл.*

Ключові слова: білінгвальна освіта, двомовне навчання, білінгвальна школа, шкільна система, франкомовне населення, рада опікунів, двомовні вчителі, освітня політика.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Мова одночасно служить символом та середовищем національної культури. Мовне питання Канади є набагато складнішим, ніж просто вибір однієї чи кількох мов, якими користуються при спілкуванні. Воно стосується того, яка з культур існуватиме, а яка приречена на занепад. Це питання однаково важливе для старшого покоління канадців та для новоприбулих іммігрантів. Частина мешканців країни переконана, що повинна існувати єдина Канада, а це передбачає й єдину мову. Проте до уваги не береться той факт, що в країні мешкають іншомовні громадяни, і їхня мова має право на подальше існування.

Наприклад, про французьку мову в деяких провінціях Канади часто говорили як про справжнє лихо, яке прокралося в школи, щоб заважати дітям та збурило політиків всієї провінції. Проте у перших школах, заснованих на території, які згодом утворили територію сучасної Канади, вчителі-священики навчали саме французькою мовою [6, с. 114]. Проаналізуємо історію розвитку білінгвальної освіти в Канаді у ХІХ – на початку ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Білінгвальна освіта та окремі її аспекти є предметом педагогічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Так, теоретичні основи білінгвізму досліджували Є. Верещагін, В. Маккеєм, М. Михайлов, М. Певзнер, І. Турман, А. Ширін; специфіку білінгвального навчання у загальноосвітній школі вивчали К. Бейкер, Дж. Каммінс, С. Крашен. Лінгвістичний аспект такого навчання досліджували 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; історичний – Дж. Гізлін, Дж. Кроуфорд, П. Рамзі; методичний аспект – Р. Байер, Л. Кошкуневич, Д. Мон.



Формулювання мети статті. Мета нашого дослідження – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої висвітленню проблеми розвитку білінгвального навчання в англomовних країнах, а також дослідити особливості розвитку двомовного навчання Канади у XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. До початку XVIII ст. в Канаді утворилися великі англо- та франкомовні поселення, які значно відрізнялися культурними особливостями. Загалом французькі колоністи розмовляли французькою мовою, належали до Римо-Католицької Церкви і підкорялися своєму законодавству та політичному устроєві. На противагу їм британські колоністи розмовляли англійською мовою, сповідували протестантизм і дотримувалися законодавства, яке базувалося на традиціях загального права [5].

1857 року освітянин і політик Егертон Рєерсон (Egerton Ryerson) у своєму листі раді опікунів школи у місті Шарлоттенбург дозволив використовувати у школах англійську та французьку мови, таким чином уперше офіційно визнавши білінгвальні школи. У своєму листі він писав: «Панове, маю честь повідомити у відповідь на Ваш лист від 16 квітня 1857 року, що французька мова визнається країною так само, як і англійська, тож буде правильно і законно, якщо рада опікунів дозволить вивчати у школі обидві мови, якщо батьки цього забажають. Ваш покірний слуга, Е. Рєерсон» [6, с. 111].

Привілеї, надані французькій мові, стосувалися також і німецької. Німецькомовне населення Верхньої Канади на той час значно переважало за своєю чисельністю франкомовне. Очільники німецькомовних общин непокоїлися через відсутність німецько-англійських шкіл. Свої вимоги створити такі школи вони аргументували таким чином: «Через виключно англomовні школи люди відвернуться від своєї Церкви, поступово спустяться до індивідуалізму та втратять моральні обмеження; такі індивідууми не стануть зразковими громадянами. Батьки втратять свій вплив на дітей через те, що не зможуть читати їм Слово Боже під час сімейних молитов. У випадку нездужання батьків діти не зможуть прочитати їм Святе Письмо» [6, с. 112].

Проте деякі мешканці не погоджувалися з існуванням таких шкіл. Вони вважали, що вивчення двох мов – це величезний недолік шкіл. Кваліфікованих двомовних учителів було дуже мало, тому що люди, які вільно володіли двома мовами, знаходили інше джерело заробітку, аніж викладання у школах.

Наприкінці XIX ст. високий рівень неписьменності серед мешканців провінції Онтаріо приписували саме незадовільному рівневі навчання у білінгвальних школах. 1910 року Римо-Католицький єпископ Мішель Фаллон (Michael Fallon) зазначив, що через погану освіту населення провінції не здатне розмовляти ні французькою, ні англійською мовою на високому рівні [6, с. 113].

Питання білінгвальної освіти постало 1887 року, коли лідер опозиційної консервативної партії В. Мередіт (W. Meredith) поставив під сумнів якість функціонування білінгвальних шкіл і закликав до їх закриття. У відповідь О. Моват (O. Mowat), прем'єр-міністр провінції Онтаріо, підтримав розвиток білінгвальних шкіл у провінції, склавши чіткий список франкомовних підручників, необхідних для учнів [1, с. 80].

Допоки тиск опозиції на уряд О. Мовата посилювався, голова комісії, створеної 1889 року для дослідження якості роботи білінгвальних шкіл, Т. Жирардо (Th. Girardot) оприлюднив свій звіт, що стосувався білінгвальних шкіл провінції Онтаріо. Він зазначав, що близько 60 % білінгвальних шкіл досягли задовільних



результатів. Проте, допоки у цих школах існуватиме низький рівень викладання, батьки охочіше обиратимуть англійські школи [2, с. 213]. Також у звіті за 1889 рік йшлося про те, що «У графстві Ессекс налічується 30 шкіл, у яких вивчають французьку мову, кожна з яких підлягала інспектуванню. Багато з них мало чим відрізняються від англійських шкіл. У 12-ти таких школах англійська мова є мовою викладання; у 14-ти – англійську та французьку мови вивчають приблизно порівну; у чотирьох школах французька мова є основною мовою викладання, а англійська мова обмежена читанням та перекладом. Рівень цих шкіл можна прирівняти до звичайної англійської сільської школи. Взявши знання англійської мови за основу класифікації, функціонування 17 шкіл можна оцінювати як «добре», шести – як «задовільне» і семи – як «незадовільне» [1, с. 67]. Звіт комісії схвалював традиційну практику білінгвальних шкіл, у яких франкомовні учні спочатку навчалися рідною мовою, а потім вже переходили на англійську.

Для зміцнення існуючих стандартів уряд запровадив нову освітню політику, відому під назвою «Постанова № 12», яка обмежила вивчення французької мови до 1 год./день для існуючих шкіл та дозволила впровадження французької мови в школах тих регіонів, у яких переважало франкомовне населення. 1890 року нове розпорядження обмежило вивчення французької мови у школах, в яких учні не розуміли англійської [3, с. 189]. Така умова для багатьох шкіл стала можливістю продовжувати надалі навчати дітей французькою мовою, що спричинило подальші суперечки та конфлікти.

Конфлікти щодо білінгвальних шкіл ґрунтувалися не тільки на мовному питанні, але й на релігійному. 1863 року уряд Об'єднаної Провінції Канади прийняв постанову, згідно з якою римо-католицькі платники податків мають право відкликати свої кошти, виділені на підтримку середніх шкіл, і направити їх на створення окремих навчальних закладів. До прийняття цієї постанови у деяких школах католицькі вчителі навчали виключно дітей-католиків [7, с. 267].

Дискусії щодо білінгвального навчання виникали переважно серед франкомовного населення. Частина франкомовного населення розглядала володіння англійською мовою як ключ до успіху в працевлаштуванні, інші ж переконували, що вивчення французької мови взагалі необхідно скасувати через її практичну непридатність та невживаність. Недоліками білінгвальних шкіл цього періоду часто були переповнені класи, низькооплачувані та некваліфіковані вчителі. Таким чином, до таких шкіл переважно ставилися як до «незадовільних».

Уряд провінції Онтаріо закрити конфесійні школи у 1846 році і запровадив систему провінційних шкіл. «Модель» шкільного навчання провінції Онтаріо була відтворена в Манітобі 1890 року і на північно-західних територіях 1892 року. Законодавча влада та судова система підтримували таку систему навчання всюди, де вона була впроваджена, адже її основною метою було створення єдиної англійської нації, яка б визнавала британські цінності й авторитет. Інакше кажучи, обов'язкова світська шкільна система несла серйозну загрозу культурі франко-канадців, які проживали за межами провінції Квебек.

Після переходу шкіл під владу держави в провінції Альберта ради опікунів у франкомовних спільнотах відстояли право наймати та звільняти вчителів, а також контролювати навчальний процес у підвладних їм школах. У франкомовних спільнотах питання того, яку мову та культуру викладати в школах, викликало суперечки між державною владою та радами опікунів. Саме така ситуація виникла, коли французьку



мову продовжували вивчати у школах навіть після офіційної заборони у провінціях Альберта, Саскачеван та Манітоба [4, с. 80].

З початку ХХ ст. членами французьких культурних товариств Альберти обговорюється питання нехтування радою опікунів організації навчання французькою мовою у школах через те, що опікуни не усвідомлюють усієї своєї відповідальності та обов'язків. Церковна та професійна еліта через франкомовну пресу просили ради опікунів білінгвальних шкіл дотримуватися виконання своїх обов'язків і допомагати дітям зберегти їхню релігію та національну приналежність. Вони також закликали батьків обирати до опікунських рад лише відданих співвітчизників, які б приймали на роботу франкомовних католицьких вчителів [4, с. 65].

Більшість білінгвальних шкіл провінції Альберта знаходилися у сільськогосподарських регіонах, тож, як і в інших сільських школах, більша частина коштів на їх утримання надходила з місцевих податків. Бідні урожаї та низькі ціни на зерно суттєво впливали на формування шкільних бюджетів. У більшості випадків нестабільність надходжень призводила до того, що рада опікунів була неспроможна виплачувати вчителям заробітну плату та забезпечувати їм хороші умови праці. У таких випадках рада опікунів отримувала дозвіл від Департаменту освіти зменшити зарплату вчителів на 40–150 доларів та позичити гроші, щоб сплатити заборгованості. Через нестачу матеріального забезпечення білінгвальні школи не могли приваблювати та утримувати кваліфікованих білінгвальних учителів. Тож їм доводилось наймати нефранкомовних католицьких чи протестантських учителів, щоб залишатися відкритими [4, с. 66].

Розвиток білінгвальних шкіл у франкомовних регіонах стримувався шкільними інспекторами, основним завданням яких було здійснення контролю за процесом вивчення у середніх школах мови та культури домінуючої групи населення. 1885 року Департамент освіти провінції Онтаріо прийняв важливе рішення про обов'язкове викладання англійської мови в усіх школах. Кількість годин, яка виділялася для читання, правопису та граматики англійської мови, становила 2 год./день у 1- та 2-му класах і 4 год./день у 3- і 4-му класах [6, с. 112].

1883 року Дж. Росс (G. Ross) очолив Міністерство освіти в уряді О. Мовата (O. Mowat) провінції Онтаріо. Будучи вчителем за професією, він намагався вести прогресивну політику. У рік свого призначення на посаду Дж. Росс провів дослідження щодо кількості шкіл у провінції Онтаріо, які були виключно франкомовними. Таких виявилось 27. Прийнято постанову у 1895 р. про обов'язкове вивчення англійської мови в усіх школах, які знаходяться під юрисдикцією міністерства. Таким чином, кожного учня в провінції Онтаріо зобов'язали вивчати англійську мову. Ця вимога не суперечила правам учнів вивчати французьку мову, якщо це була їхня рідна мова. У таких випадках учні могли вивчати обидві мови. З впровадженням цієї постанови вимоги до знань з англійської мови були невисокими. Вводити у дію цю постанову спочатку починали у великих школах, в яких рада опікунів була спроможна найняти вчителя-білінгва.

Для перевірки якості навчання у франкомовних та німецькомовних школах було створено спеціальну комісію. Звіт був позитивним, хоча члени комісії зазначали, що для досягнення мети необхідно мати час та терпіння. Проте, як зазначалося, загальний прогрес був достатній. В округах провінції, в яких проживало англомовне населення, проблема започаткування білінгвальних шкіл спрощувалася. Наприклад, у



графстві Ессекс 12 шкіл використовували переважно англійську мову, 14 – англійську і французьку порівну, і лише в чотирьох школах французька мова слугувала основною мовою навчання [6, с. 114].

У східній частині провінції Онтаріо ситуація була менш оптимістична. Населення у цьому регіоні зазвичай складалося з окремих одномовних общин. Таким чином, школи, які створювалися, були виключно англо- або франкомовними. У такій ситуації становище англomовних мешканців, які проживали серед франкомовного населення регіону, було доволі складним. Проте ті школи, які використовували обидві мови для викладання навчальних дисциплін, запозичали методику білінгвальних шкіл провінції Квебек. Наприклад, зранку навчальні дисципліни викладалися французькою мовою, а по обіді – англійською.

Для підвищення ефективності навчання у білінгвальних школах було прийнято низку реформ, серед яких найбільш вдалою вважають ту, що обґрунтувала використання рідної мови як засобу навчання. На основі цього правила будували свої білінгвальні навчальні програми більшість шкіл Канади цього періоду. Однак деякі освітяни відхиляли це правило, стверджуючи, що нерозумно вивчати одну мову за допомогою іншої.

Наприкінці XIX ст. провінція Манітоба не мала розвиненої системи освіти. У провінції поряд проживало англomовне, переважно шотландського походження, та франкомовне населення. Згодом у провінції Манітоба було створено Міністерство освіти для нагляду за усіма школами провінції. Міністерство освіти, як і в провінції Квебек, поділялося на два департаменти, один з яких займався протестантськими школами, інший – католицькими. На той час населення налічувало приблизно однакову кількість англо- та франкомовних мешканців. Проте до 1889 року кількість іммігрантів збільшила чисельність англomовного населення настільки, що стало можливим функціонування 629 протестантських і 90 католицьких шкіл [6, с. 110].

Що стосується інших неанглomовних мешканців, то серед німецькомовних поселень на півдні провінції Манітоба 1912 року були засновані справжні білінгвальні школи, тобто школи, в яких учні вчилися писати, читати і розмовляти двома мовами. Для впровадження такої білінгвальної системи навчання було застосовано суто науковий підхід. З першого року навчання німецькомовних дітей здійснювалося за допомогою англійської мови. Вже через кілька тижнів учні легко засвоювали матеріал англійською мовою. Німецьку мову також вивчали приблизно 1 год./день, а постійне її вживання на побутовому рівні підтримувало володіння двома мовами приблизно на однаковому рівні [6, с. 111].

Загалом у провінції Манітоба у 1915 році налічувалося 126 франко-англійських білінгвальних шкіл (234 вчителів, 7393 учня), 61 німецько-англійська білінгвальна школа (73 вчителів, 2814 учнів), 111 українсько-англійських і польсько-англійських білінгвальних шкіл (114 вчителів, 6513 учнів) [6, с. 113].

Висновки результатів дослідження. Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. у Канаді активно розвивалися білінгвальні школи у франкомовних, німецькомовних, українських та польських поселеннях. У цей період відбувалася значна імміграція людей з Норвегії, Швеції та Ісландії, проте новоприбулі поселенці вирішили навчати дітей у виключно англomовних школах, залишаючи за собою право використовувати рідну мову на побутовому рівні та в церкві. 1916 року уряд провінції Манітоба ухвалив закон, який зобов'язував батьків відсилати дітей віком 7–14 років до



середньої школи або впевнитися, що шкільна освіта поза межами середньої школи забезпечується на належному рівні. Таким чином, на той час у Канаді лише в провінції Квебек не було обов'язкової шкільної освіти.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розвідки у галуззі забезпечення білінгвальної освіти в Канаді.

Література

1. Cecillon J. D. Early Struggles for Bilingual Schools and the French Language in the Windsor Border Region, 1851–1910 / J. D. Cecillon // Queen's University Faculty of Education, 2009. – № 21. – P. 66–84.
2. Choquette R. Language and religion: a history of English-French conflict in Ontario / R. Choquette // University of Ottawa Press, 1975. – P. 213.
3. Choquette R. L'Ontario Francais, Historique / R. Choquette // Editions Etudes Vivantes, 1980. – P. 189.
4. Mahe Y. Bilingual School District Trustees and Cultural Transmission: The Alberta Experience, 1892–1939 / Y. Mahe // Queen's University Faculty of Education, 1997. – № 9. – P. 65–82.
5. Official Bilingualism in Canada: History and Debates [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mapleleafweb.com/features/official-bilingualism-canada-history-and-debates#history>
6. Sissons C. B. Bi-lingual Schools in Canada / C. B. Sissons // Victoria College, 1917. – P. 110–114.
7. Walker F. A. Catholic Education and Politics in Ontario: A documentary study / F. A. Walker // Catholic Education Foundation of Ontario, 1985. – P. 267.

Ю. И. ШИЙКА, ассистент

Национальный университет «Львовская политехника», МОН Украины
ул. С. Бандеры, 12, 79013, г. Львов, Украина
Julia-shyika@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. Выполнен анализ развития билингвального образования в Канаде. Период исследования составляет XIX – начало XX века. Изучена и проанализирована научно-педагогическая литература, посвященная проблемам развития билингвального образования в англоязычных странах, а также исследованы особенности развития двуязычного обучения в Канаде за данный промежуток времени. Установлено, что билингвальные школы в Канаде активно развивались в XIX – начале XX века. Изложены основные проблемы и недостатки двуязычных школ XIX – начала XX века, а также описаны религиозные и политические препятствия, возникавшие на пути создания билингвальных школ.

Ключевые слова: билингвальное образование, двуязычное обучение, билингвальная школа, школьная система, франкоязычное население, школьный комитет, двуязычные учителя, политика образования.



J. I. SHYIKA, assistant teacher
Lviv Polytechnic National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
12 Stepana Bandery Str., Lviv, 79013, Ukraine
Julia-shyika@ukr.net

PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA IN THE 19th – EARLY 20th CENTURY

Abstract. *The analysis of bilingual education development in Canada has been carried out. The period of the research is the 19th – early 20th century. Scientific pedagogical literature concerning problems of bilingual education development in English speaking countries has been analyzed. Peculiarities of bilingual education development in Canada have been examined. Advantages and disadvantages of the bilingual school of that period have been characterized. It has been defined that the effectiveness of the bilingual schools often suffered from overcrowded classes, underpaid and unqualified teachers and constant rate of student absenteeism. The political and religious impact on the development of bilingual schools in Canada has been determined. In the middle of the 19th century it was stated that due to the ineffective bilingual schools ill-educated population was incapable of speaking adequate English or French. In order to improve educational effectiveness and prevent further struggles between Rome-Catholics and Protestants confessional school were replaced by compulsory and secular schools. It has been summarized that bilingual schools in Canada have been actively developing in the 19th– early 20th century. This development resulted from concern about cultural, moral and political behavior, from changing concepts of childhood and family and from the general reorganization of society into institutions.*

Key words: bilingual education, bilingual study, bilingual school, schooling system, francophone, trustee, bilingual teachers, educational policy.

Bibliography

1. Cecillon J. D. Early Struggles for Bilingual Schools and the French Language in the Windsor Border Region, 1851–1910 / J. D. Cecillon // Queen's University Faculty of Education, 2009. – № 21. – P. 66–84.
2. Choquette R. Language and religion: a history of English-French conflict in Ontario / R. Choquette // University of Ottawa Press, 1975. – P. 213.
3. Choquette R. L'Ontario Francais, Historique / R. Choquette // Editions Etudes Vivantes, 1980. – P. 189.
4. Mahe Y. Bilingual School District Trustees and Cultural Transmission: The Alberta Experience, 1892-1939 / Y. Mahe // Queen's University Faculty of Education, 1997. – № 9. – P. 65–82.
5. Official Bilingualism in Canada: History and Debates [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mapleleafweb.com/features/official-bilingualism-canada-history-and-debates#history>.
6. Sissons C. B. Bi-lingual Schools in Canada / C. B. Sissons // Victoria College, 1917. – P. 110–114.
7. Walker F. A. Catholic Education and Politics in Ontario: A documentary study / F. A. Walker // Catholic Education Foundation of Ontario, 1985. – P. 267.



УДК: 37.015.25

PIOTR KOWOLIK, Doc. dr
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach
ul. Powstańców 19, Mysłowice, 41-400, Polska
tpiatek@poczta.fm

POTRZEBA DIALOGU EDUKACYJNEGO W ANTROPOGOGICE

ПЬОТР КОВОЛІК, канд. пед. наук, доцент
Горнославська вища педагогічна школа
імені кардинала Августи Хлонда в Мисловіцах
вул. Повстанців 19, Мисловіце, 41-400, Польща
tpiatek@poczta.fm

***Анотація.** Визначено суть понять самокреативності, самоосвіти, розвитку, самокреативної компетентності. Виокремлено групи факторів та детермінантів, безпосередньо пов'язаних з історією людського існування, розвитку та діяльності. З'ясовано, що у сучасній педагогіці з'явилося багато термінів для позначення нових ідей та освітніх понять. Охарактеризовано гуманістичну педагогіку та її тенденції, альтернативну педагогіку й педагогіку діалогу, яка передбачає вміння людей вести діалог при зустрічі (інформаційний діалог), діалог-переговори та діалог як необхідну умову формування здатності розуміти.*

Ключові слова: антропологія, андрагогіка, самокреативність, самоосвіта, розвиток, саморегулювання, саморозвиток, самореалізація, ієрархія потреб, освітній діалог, гуманістична освіта.

Wstęp. W pedagogice współczesnej pojawiło się wiele pojęć dla określenia idei czy koncepcji edukacyjnych. Mówi się i pisze o edukacji alternatywnej, elastycznej, transgresyjnej, emancypacyjnej, w wolności, edukacji twórczej, ekologicznej, pedagogice humanistycznej, antypedagogice czy kształceniu wyzwalającym. Wszystkie te terminy są nazwami i posiadają znaczenie.

Pedagogika, ze sztuki o wychowaniu, stała się nauką o edukacji, tj. kształceniu i wychowaniu człowieka. O tym, że pedagogika jest nauką, wspomina już w 1933 roku Zygmunt Myślakowski (1890–1971) [22, s. 10], pedagog, reprezentant kierunku socjologicznego i kulturowego w pedagogice. Przyjmując zasady tworzenia nazewnictwa i kulturowego w pedagogice. Przyjmując zasady tworzenia nazewnictwa dyscyplin naukowych przyjmuję jego zmianę w stosunku do istniejącego w naukach pedagogicznych.

Jan Frątczak proponuje zamiast określenia pedagogika stosowanego do nauki o edukacji wszystkich grup ludzkich ze względu na ich ontogenezę, instytucjonalność przyjęcie terminu mającego szerszy zakres pojęciowy – jest to antropogogika, albo antropogogika pochodzący od słowa greckiego: antropos-człowiek, agogis-przewodnik, agoprowadzenie [10, s. 17].



Przyjmując za kryterium ontogenezę wyróżnić można następujące subdyscypliny antropologii:

- pajdogogika – nauka o edukacji dziecka, (z jęz. grec. pajdos-dziecko, ago-prowadzą);
- juwentogogika – (nauka o edukacji młodzieńca, (z jęz. grec. juvenos-młodzieniec, ago-prowadzą);
- andragogika – (nauka o edukacji dorosłych, (z jęz. grec. andros- mężczyzna, ago-prowadzą);
- geragogika lub gerontologia – (nauka o edukacji człowieka starego, (z jęz. grec. gēras-starość, ago-prowadzą, logos-nauka).

Potrzeba samospelnienia się człowieka w jego rozwoju. Autokreacja jest sztuką tworzenia samego siebie. Obejmuje ona:

- samokształcenie – polegające na samodzielnym zdobywaniu nowej wiedzy, rozwoju poznawczej, intelektualnej strony osobowości człowieka, tzn. rozwoju jego strony instrumentalnej [21, s. 206];

- samowychowanie – pojmowane jako samodzielne kształtowanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej; tzn. cech kierunkowych osobowości człowieka, a zwłaszcza samodzielne przyswajanie sobie przez niego kierunku wartości [16, s. 23]. Jest to samodzielna aktywność człowieka polegająca na chęci dokonywania w samym sobie zmian zmierzających do wszechstronnego rozwoju – pod którym rozumie się zmianę w kierunku większego zróżnicowania, a zarazem większej integracji struktur i funkcji systemu osobowości, ku wyższemu rozwojowi kompetencji do rozwiązywania coraz trudniejszych zadań pozaosobistych [18, s. 17]. Ponadto doskonalenia samego siebie, realizowania własnych potrzeb, możliwości, urzeczywistnienia pragnień, kształtowania postaw, poglądów, charakteru, sposobu myślenia i postępowania zgodnego z normami, wartościami oraz zasadami etycznymi cenionymi w danej społeczności.

W prawidłowo rozumianym rozwoju człowieka (wychowanka przedszkola, ucznia, studenta, pracownika) mogą i powinny możliwie zawsze splatać i przenikać się wzajemnie oba atrybuty, tj. procesy autokreacyjne i współkreatywne, tzn. pozwalające rozwijać zarówno instrumentalną, jak i kierunkową stronę jego osobowości.

Wobec powyższego nauczyciel musi stwarzać uczniom warunki sprzyjające uprawianiu przez nie coraz częściej i skuteczniej działalności autokreacyjnej bądź współkreatywnej, mającej na celu wywołanie w osobowości uczniów pożądanych zmian instrumentalnych i kierunkowych.

Autokreacja jest pewnego rodzaju aktywnością – (rozumianą jako ogół czynności podejmowanych przez jednostkę, wyróżniających ją ze względu na intensywność działań jakiegoś rodzaju, np. intelektualną), różniącą się od kształtowania czegoś lub kogoś, ponieważ ta sama jednostka spełnia tu w stosunku do siebie rolę wychowawcy i wychowana, inaczej mówiąc jest więc nadawcą i odbiorcą wpływów równocześnie [11, s. 8].

Na autokreację składają się «dążenia jednostki do samookreślenia się będącego w realizacji za stadium rozwojowym, w którym się ona znajduje i w powiązaniu z całością jej dążeń życiowych wynikających z przyjętej przez nią koncepcji świata i własnego z nim miejsca oraz realizowanie koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą i swoim rozwojem». Aby uczeń, student, pracownik podjęli ten aktywny wysiłek maksymalizowania własnego rozwoju konieczne są kompetencje autokreacyjne pod pojęciem, których K. Denek rozumie «nauczyciela będącego twórcą własnej wiedzy pedagogicznej, osadzającego tę wiedzę w systemach wartości, prowadząc badania naukowe związane z doskonaleniem własnej aktywności edukacyjnej» [7, s. 36].



P. Kowolik stwierdza, że kompetencje autokreacyjne stanowią podstawę funkcjonowania każdego człowieka, gdyż odnoszą się do własnej tożsamości w rozwoju jednostki podczas procesu stawania się [15, s. 25].

W kształtowaniu kompetencji autokreacyjnych możemy liczyć na szkołę, pod warunkiem jeśli będzie traktować edukację jako proces wyzwolający, emancypacyjny, sprzyjający przekazywaniu, narzuconych i przez nią samą i system społeczny ograniczeń rozwojowych.

Autokreacja skupia się na podejmowaniu działań mających na celu realizację własnych dążeń do wzbogacania własnej osobowości. Oparta jest o orientację w świecie wartości duchowych i materialnych i projekcję własnej osobowości. Autokreację stanowią procesy doskonalenia wewnętrznego, dążące do skonstruowania własnej osobowości według wcześniej obranych wzorów. Ideą przewodnią bywa najczęściej służba wartościom autotelicznym. Innymi słowami mówiąc jest to pragnienie wszechstronnego rozwoju osobistego (społecznego, zawodowego, rodzinnego), stanowiące dla wielu ludzi zasadniczy cel ich egzystencji i wszelkich dążeń życiowych. Polega na stałej potrzebie doskonalenia się, doksztalcania, realizacji określonych potrzeb życiowych, własnych możliwości, zdolności w urzeczywistnianiu marzeń, aspiracji i planów.

Autokreacja jest potencjalną potrzebą samospelnienia się człowieka, pragnienie stawania się coraz bardziej tym, kim ktoś jest i stania się wszystkim tym, czym człowiek może się stać, jeżeli ma pozostać w zgodzie z samym sobą. Człowiek odczuwa niezadowolenie i niepokój, jeżeli robi nie to, do czego się nadaje. Potrzeba autokreacji w zależności od osoby może przybierać specyficzne formy. Istnieją ludzie, u których autokreacja może przyjąć formę pragnienia, aby stać się idealną matką, u kogoś innego przejawia się w malowaniu obrazów, biciu rekordów sportowych czy dokonywaniu wynalazków, odkryć. Wyraźnie jej wystąpienie najczęściej wymaga uprzedniego zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, miłości i uznania.

W autokracji nacisk jest położony na udział własny jednostki w swoim rodzaju. Człowiek stawiając sobie cele własnego rozwoju, czerpie satysfakcję z tego, że osiąga założony rezultat, zaspakaja również potrzebę poczucia własnego uznania dla samego siebie.

Jednostka w autokracji osiąga poczucie satysfakcji w toku realizacji założonych celów, wzbogacając przy tym swoją osobowość.

Autokreacja akcentuje udział własny jednostki w doskonaleniu siebie. Człowiek sam sobie stawia cele rozwoju, osiąga poczucie zadowolenia w toku ich realizacji, zaspakaja potrzebę uznania.

Proces autokreacji dokonuje się w całożyciowym rozwoju człowieka. W dzieciństwie rodzice stymulują swoje dzieci do twórczych zachowań. W szkole różnych szczebli nauczyciele wywołują potencjalne zdolności uczniów i wzbogacają ich osobowość. W ten sposób uruchamiane zostają mechanizmy wyzwolania kreatywności i samorozwoju, co prowadzi do osiągnięcia wysokiego poziomu autokreacji. Stanowi nieodłączny składnik ludzkiego działania nowatorskiego. Autokreatywność polega na skutecznym organizowaniu, realizowaniu i kojarzeniu wielu spraw, czego efektem końcowym może być nowatorskie rozwiązanie. Jednostka odznaczająca się autokreatywnością powinna posiadać zdolności: projektowania, planowania, porządkowania, przewidywania, odkrywania.

Każdy człowiek wraz z rozwojem, uczeniem się i dorastaniem społecznym uświadamia sobie, w mniejszym lub większym stopniu, przysługujące mu prawo do:

– samoregulacji zdolności organizmu ludzkiego do samoczynnego powrotu do stanu równowagi w danym układzie biologicznym lub społecznym, w sytuacji zaburzeń tego układu, jego naruszenia oraz dla utrzymania normalnych stosunków;



– samorozwoju tj. czynienia zmian w emocjach, poznawaniu i działaniu oraz osobowości. Człowiek sam wytycza sobie cele i zadania oraz sam je realizuje, stosując różne metody pracy nad sobą, jak np. doskonalenie swoich umiejętności w określonej dziedzinie zawodowej, studiowanie ulubionej dziedziny wiedzy. Samorozwój stanowi nakierowanie własnej świadomości na czynienie zmian we własnym zachowaniu się [6, s. 36];

– samourzeczywistnienia nakierowanie własnej świadomości na sprawianie, że coś staje się rzeczywistością, spełniającą się. Urzeczywistniają się własne plany, projekty, marzenia; idee;

– samodoskonalenia tj. doskonalenia samego siebie;

– samourabiania przekonanie samego siebie do jakiejś sprawy, do wyrażania własnej opinii, sądu, decyzji mającej wpływ na te osobę oraz na jego poglądy i zachowanie.

Jedni czynią to w pełni świadomości, celowo, planowo, rozsądnie, systematycznie, samokrytycznie i skutecznie. Inni czynią to okazjonalnie lub też w ogóle nie przywiązują wagi do działań «samourabiających siebie», żyją na zasadzie przysłowia: «Jakiegoś mnie Panie Boże stworzył, takiego mnie masz». Terminy: «samo...» nie oznaczają samoczynnego działania «sił nadprzyrodzonych», lecz świadome podejmowanie działań prowadzących do doskonalenia siebie i życia osobistego i przez to do doskonałości siebie jako jednostki ludzkiej.

Samoświadomość [3, s. 538] to świadomość własnej osobowości i własnych możliwości, częstotwórczych, samourabianie, orientacja w otoczeniu, orientacja w sobie to główne aspekty orientacji człowieka w świecie, który jest jego integralną częścią. Czynnikiem psychicznym zawiera w sobie duży liczbę i dużą różnorodność wyznaczników [29, s. 808] rozwoju zawodowego. Terminem wyznacznik określam ten rodzaj warunków, które determinują i ukierunkowują rozwój człowieka, zwłaszcza młodego, w konkretnej dziedzinie życia (życia zawodowego i konkretnym zawodzie). Na szczególną uwagę podkreślenie zasługują trzy grupy wyznaczników, związane ściśle z biegiem czasowym życia ludzkiego, rozwoju i działania:

– doświadczenie społeczne zgromadzone i skumulowane z życia już minionego (z dzieci, młodości);

– działalność i działanie bieżące w określonym kierunku i dziedzinie;

– planowanie przyszłości, stawianie sobie celów bliższych i dalszych oraz konkretnych zadań do wykonania.

Wciąż bazujemy na dotychczasowym naszym doświadczeniu, powiększamy obszary naszego doświadczenia i liczymy na zdobywanie coraz to nowego doświadczenia życiowego i zawodowego. To doświadczenie (pozytywne, negatywne, dobre, złe, korzystne, niekorzystne, przyjemne, przykre, ważne, błahe) wciąż «jest z nami» i «jest w nas», w naszych myślach, przeżyciach, zamierzeniach, planach, działaniach. To doświadczenie jest bardzo mocno związane z naszymi:

– zainteresowaniami, zamiłowaniem i upodobaniami;

– zdolnościami, uzdolnieniami i talentem;

– planami i aspiracjami życiowymi i zawodowymi,

– motywacją naszych działań aktualnych;

– wiedzą i umiejętnościami oraz doświadczeniami osobistymi;

– cechami naszego charakteru, temperamentu i osobowości;

– poziomem naszej indywidualnej i społecznej świadomości;

– naszymi światopoglądem i przekonaniami [5, s. 178].



Przyszłość (doświadczenie), terażniejszość (działanie), przyszłość (planowanie) są podstawowymi wyznacznikami rozwoju człowieka, w których zrealizowały się już, realizują i będą realizowane nasze cechy, właściwości i całe życie. Człowiek jednakże żyje głównie terażniejszością i przyszłością, zwłaszcza człowiek młody. R. Dubos pisze: «Przyszłość nie jest martwą historią, jest żywym materiałem, z którego człowiek tworzy samego siebie i buduje przyszłość» [9, s. 221]. Autor w innym miejscu pisze: «Najbardziej typową cechą człowieka jest jego świadome ukierunkowanie ku przyszłości, połączone z gotowością do wysiłków niezbędnych dla ukształtowania swej osobowości, a więc i swego losu». Według R. Dubos: «Życie znaczy działać i reagować».

Człowiek nie może się prawidłowo rozwijać bez udziału własnej świadomości, własnych planów życiowych. Oznacza to, że wraz z rośnięciem, dojrzewaniem, dorastaniem społecznym, gromadzeniem doświadczeń życiowych i zawodowych, działaniem prozawodowym i zawodowym oraz planowaniem i realizowaniem życia zawodowego, jednostka stale «musi czuwać» nad sobą i korygować własny rozwój w takim kierunku, w jakim może osiągnąć najważniejsze sukcesy, co jest ściśle związane z sensem istnienia człowieka. O tej zasadniczej dla życia ludzi sprawie (sens istnienia) M. G. Jaroszewski pisze następująco: «Dążenie osoby do zrozumienia sensu swojego istnienia bezsprzecznie jest jednym z najważniejszych czynników pobudzających do działania» [12, s. 393].

Wśród potrzeb wyższego rzędu w holistyczno-dynamicznej teorii potrzeb Abrahama Maslowa na szczycie trójkąta znajduje się potrzeba samorealizacji (Schemat 1).



Schemat 1. Hierarchia potrzeb według A. Maslowa

Źródło: Opracowano na podstawie: Oleś P.K., Drat-Ruszczak K. Osobowość / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak // Psychologia. Podręcznik akademicki. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – T. 1. – S. 685–686.

Samorealizacja, samourzeczywistnienie, samoaktualizacja – w naukach psychologicznych rozumie się stałe dążenie do realizacji swojego potencjału, rozwijania talentów i możliwości, proces stawania się «tym, kim się jest», dążeniem do wewnętrznej spójności, jedności z samym sobą, spełnienia swojego przeznaczenia lub powołania.



Autokreacja jest procesem złożonym i specyficznym. Proces ten umożliwia człowiekowi wejście na dobrą drogę kształtowania siebie, przy równoczesnym stawianiu przed jednostką konkretnych zadań i pokonywaniu dylematów związanych z odnajdywaniem własnej drogi w całościowym rozwoju. Stanowi sposób kreowania siebie w kształtowaniu osobowości, intelektu, realizacji z innymi ludźmi, jak również kreowanie samego siebie i własnego otoczenia.

Potrzeba dialogu edukacyjnego. Współczesne koncepcje edukacyjne oparte są na pedagogicznej orientacji na dziecko. Łączy je opozycja do adaptacyjnej doktryny edukacyjnej oraz przedmiotowego traktowania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przewijają się przez nie postulaty współczesnego humanizmu i idea podmiotowości.

S. Nalaskowski za podstawową treść humanizmu uważa «postulat cenięcia w każdym człowieku jego człowieczeństwa. Ogólna zasada szacunku człowieka dla człowieka obowiązuje w stosunku do wszystkich ludzi, bez względu na pochodzenie rasowe, narodowe lub społeczne, bez względu na język, wygląd zewnętrzny i urodę. Humanizm wymaga spełnienia względem wszystkich idei równości i wolności, braterstwa i wzajemnej życzliwości oraz sprawiedliwości w ustosunkowaniu się do innych» [23, s. 8]. Natomiast idea podmiotowości wiąże z cechami, które odnoszą się do związków między osobą, jej działaniem i wynikami działania. Podmiotowymi nazywa te działania, które charakteryzują się tym, iż: «podejmowane są z przekonaniem o osobistym wpływie podmiotu na zdarzenia; regulatorem zachowań tych działań jest osobowość jednostki i cenięcie przez nią wartości (...); w procesie postępowania jednostki nie występuje zerwanie związku między podmiotem i wynikami jego działania, a odpowiedzialność za własne postępowanie i jego konsekwencje nie odłącza się od «JA» [23, s. 8].

J. Legowicz dokonał dla potrzeb pedagogiki dookreślenia rozumienia pojęcia humanizmu. Jego zdaniem «Humanizm (...) to taka postawa człowieka, z której się widzi, uznaje, szanuje i ceni człowieka przede wszystkim jako człowieka i tę postawę zajmując, ma się na względzie przede wszystkim innym to, co godne człowieka i za człowieka po ludzku odpowiedzialne (...); można by go nazwać mądrością nieustannego stwarzania wartości ludzkich i ciągłego w nich po ludzku odnajdywania się człowieka» [19, s. 30].

Te dwie idee – humanizm i podmiotowość silnie przenikają współczesne nurty pedagogiki. Patrząc na wielkość koncepcji przez pryzmat dialogu edukacyjnego pragnę wskazać jego relacje z pedagogiką humanistyczną, edukacją alternatywną i pedagogiką dialogu, określoną tak przez J. Tarnowskiego [31]. Myślę, że te koncepcje rzucają jasne światło na rolę i doniosłość dialogu edukacyjnego we współczesnym myśleniu o wychowaniu i kształceniu, we współczesnej edukacji. Wskazując różnorodność punktów widzenia na te kwestie, pragnę ukazać zainteresowanie teoretyków i praktyków tym zagadnieniem, ich myślenie oraz miejsce dialogu edukacyjnego, w tym myśleniu.

Najbliższa ideom humanizmu jest pedagogika humanistyczna, wyrosła na tych wartościach. Według autorów Słownika pedagogicznego «głównym przedmiotem badań pedagogiki humanistycznej jest człowiek żyjący w określonych warunkach społeczno-kulturowych» [17, s. 135].

Pedagogika humanistyczna na gruncie polskiej refleksji pedagogicznej występuje jako idea alternatywnej pedagogiki humanistycznej, promująca wartości humanistyczne wywiedzione z europejskiego humanizmu, oraz jako, tzw. typ humanistycznego myślenia o wychowaniu opartego na założeniach psychologii humanistycznej. Właśnie ta koncepcja prezentująca nową, holistyczną koncepcję człowieka, stanowi podstawę wszelkich działań edukacyjnych.



Nawiązując do założeń psychologii humanistycznej, za podstawowy warunek rozwoju człowieka przyjmuje przebywanie w atmosferze bezwarunkowej akceptacji, w której odczuwa on empatyczne zrozumienie oraz autentyczność osób, z którymi się styka. Każda osoba jest kimś jedynym i niepowtarzalnym – wymaga to indywidualnego podejścia w wychowaniu, szanującego autonomię i niezależność wszystkich ludzi. Oddziaływania wychowawcze nie mogą mieć autorytarnego charakteru, lecz stymulować czy inspirować wszelką aktywność wychowanka. Jest to współbycie, współdziałanie nauczyciela i ucznia, wspólne uczestniczenie w procesie stawania się osobą w pełni.

W takim ujęciu pedagogiki humanistycznej akcentowane są nie tyle wartości humanistyczne, co humanizacja działań wychowawczych. Sformułowane założenia i cele wychowania mogą być osiągnięte tylko wówczas, gdy działania edukacyjne zorientowane są na osobę. Duży wpływ na rozwój pedagogiki humanistycznej wywarli przedstawiciele psychologii humanistycznej: Carl R. Rogers, Ruth C. Cohn, Fritz Perls i Paul Goodman.

Carl Rogers stworzył psychoterapię dialogu, opracował ją i empirycznie uzasadnił jej zmienne, umożliwiające rozwój osobowości jako wsparcie umiejętności w zakresie akceptacji, zgodności i empatii. Definiuje on nauczyciela jako jednego z *facilitatis-facilitatora-towarzysza* uczenia się. Jego rola polega przede wszystkim na wspieraniu ucznia w eksterioryzacji jego rozwoju. Ta koncepcja jest przez to osobocentryczna oraz skoncentrowana na dialogowym nauczaniu i uczeniu się. Stanowi przy tym jeden z głównych kierunków pedagogiki humanistycznej.

Drugim ważnym nurtem pedagogiki humanistycznej jest koncepcja interakcji skoncentrowanych na temacie – Ruth Cohn. Główne zadanie kierownika grupy edukacyjnej skoncentrowanej na temacie, polega na zatroszczeniu się o to, by uzyskać dynamiczną równowagę pomiędzy sferami:

JA (jednostka), MY (grupa), TO (temat) i ŚRODOWISKO (otaczająca przestrzeń). Obowiązują tu zasada: Bądź swoim własnym kierownikiem [4, s. 259].

Trzecim nurtem pedagogiki humanistycznej jest pedagogika Gestalt. W głównym punkcie F. Perls i P. Goodman stawiają terapię postaci (Gestalt), nawiązując do pedagogiki Gestalt jako «świadomego poszukiwania procesów nawiązywania kontaktów, a głównie ich przeżywania. «Uczenie się zachodzi na granicy kontaktu» – tak brzmi jedno z głównych założeń pedagogiki Gestalt».

Co jest wspólne dla tych trzech nurtów pedagogiki humanistycznej? Nurty te są pedagogiką wychodzącą od pedagogów. Pedagogika zatem może się zmieniać tylko wtedy, kiedy zmieni się sam pedagog. Zmiana, według pedagogów humanistycznych, zachodzi wtedy, «gdy pedagog staje się tym, kim jest, a nie wówczas, kiedy próbuje stać się tym, kim nie jest. Trzeba umożliwić pedagogom samopoznanie».

Podczas, gdy pedagog poznaje lepiej siebie i swoje wzory kontaktów, w toku których uczy się, oraz gdy wrażliwie spostrzega wszelkie procesy zachodzące w grupie, to może on rozwinąć swój indywidualny styl, może także rozpoznać indywidualność swoich uczniów, tolerować ją i wspierać.

Koncepcje pedagogiki humanistycznej poświęcają szczególną uwagę potrzebom dziecka, ale i samych pedagogów. O. A. Burrow uważa, iż «dobra lekcja ma miejsce wówczas, kiedy nauczyciel ma dobre samopoczucie, dobry nastrój. Społeczne cele nauczania może on przekazać tylko w takim zakresie, w jakim je sam w swoim życiu urzeczywistnia. Bezstresowe nauczanie i uczenie się jest możliwe tylko wtedy, kiedy pedagog jest odprężony. Pedagogika humanistyczna (...) próbuje odnaleźć drogę do



akceptacji subiektywnej rzeczywistości uczących się i nauczających. (...) Proces uczenia się w tym ujęciu nie zmierza do wykształcenia idealnego pedagoga-humanisty, lecz próbuje uprawomocnić różnorodność indywidualnych dyspozycji» [4, s. 265].

Tak więc pedagodzy reprezentujący nurt humanistyczny przywiązują szczególną wartość do uwzględnienia potrzeb pedagogów, nie zapominając przy tym o dziecku. Afirmując humanistyczne wartości zwracają uwagę na indywidualność każdego człowieka, na jego osobisty stosunek do świata i ludzi. Przecież klasa to zbiór indywidualności, każdej innej, właściwej tylko sobie. To indywidualność nauczyciela i indywidualność każdego ucznia. Aby te indywidualności mogły się porozumieć ze sobą i współdziałać, należy przyjąć płaszczyznę dialogu, dialogu szczerego i otwartego.

Także R. Więckowski upatruje nauczyciela jako osobę, które określa humanistyczny charakter edukacji, on kreuje taki wymiar swojej pracy, on stwarza klimat humanistycznych wartości. Ma on pomagać dzieciom w ich własnym rozwoju. Takie jest założenie edukacji humanistycznej.

Autor uważa, iż «Edukacja humanistyczna oparta jest na pedagogicznym podejściu, skoncentrowanym na osobie dziecka. Jest to więc, tzw. orientacja na dziecko. Istotnym zaś elementem edukacji humanistycznej jest jej swoisty klimat psychologiczny, ułatwiający dziecku aktualizację jego potencjalnych możliwości» [32, s. 196]. Klimat ten stwarza nauczyciel, ponieważ pracuje z dziećmi «całym sobą», jak to określa R. Więckowski. Wewnętrzne przeżycia nauczyciela, konflikty, rozterki, filozofia życia – wszystko to uczestniczyw procesie edukacyjnym, wszystko to razem «odbierane» jest przez dzieci i ma istotny wpływ na klimat pracy pedagogicznej. «Praca pedagogiczna jest pracą z innym człowiekiem -dzieckiem. Jej atrybutem jest jej humanistyczny charakter» twierdzi R. Więckowski. Nauczyciel całym sobą wpływa na ten charakter swojej pracy. Szczególne znaczenie mają tutaj niektóre cechy nauczyciela, jak: wrażliwość, empatia, ciepło, bezwarunkowa akceptacja wychowanka, swoista autentyczność nauczyciela jako człowieka. Najważniejszą umiejętnością kandydata na nauczyciela, twierdzi autor jest «umiejętność aktywnego słuchania. Autentyczne, empatyczne słuchanie dziecka, z zachowaniem postawy bezwarunkowej akceptacji jego osoby, ułatwia dziecku jego prawdziwe i efektywne uczenie się. Dopiero w takich warunkach dziecko może intuicyjnie podjąć decyzje o zmianie własnego zachowania. Rozwój nauczyciela w zawodzie ma charakter stały i ciągły. Uzależniony jest od osobistego doświadczenia praktycznego, umysłowego, społecznego (skierowane ku innym ludziom) autokreacyjnego (skierowanie ku sobie – tworzenie siebie według własnego programu).

Pedagogika humanistyczna przyjmuje wersję humanizmu stawiającą człowieka w centrum swoich zainteresowań, traktując go jako wartość samą w sobie, wartość bezwzględną i niepowtarzalną, a więc niewymienialną na żadne inne wartości. Z tej perspektywy pedagogika humanistyczna zainteresowana jest szczególnie przebudową sfery pomiędzy światem dorosłych i światem dzieci, jako związanych z procesem wychowania. Istota wychowania w koncepcji pedagogiki humanistycznej sprowadza się do wspierania zamiast wychowania – wspieranie rozwoju wychowanka poprzez współbycie (bycie «z»), współdziałanie, wzajemną pomoc wychowawcy i wychowanka. Niewychowywanie nie eliminuje z pedagogiki humanistycznej celów wychowania, ale zmienia sposób ich prezentowania. Narzucanie celów z zewnątrz, zastąpione zostaje formułowaniem zadań przez wychowawcę wobec wychowanka, w formie dialogu.

Znów pojawia się dialog jako forma wymiany poglądów, sposobów bycia wychowawcy i wychowanka. Jest on niezastąpionym ogniwem w pedagogice humanistycznej w spotkaniu



człowieka z człowiekiem, w spotkaniu z indywidualnością i odrębnością. «Idea spotkania i dialogu wyraża społeczny oraz egzystencjalny punkt widzenia na relacje między ludźmi, lecz równocześnie akcentuje się w niej potrzebę zachowania owej odrębności», mówi R. Łukaszewicz [20, s. 290]. Dialog stał się koniecznością, (...), na powrót uczymy się sztuki wzajemnego bycia naprzeciw siebie, komunikowania w relacji człowiek-człowiek, a nie rola-rola. Dialog – według Bubera – polega bowiem na otwartości i gotowości, aby odszukać innego człowieka, wśród zbiorowości, jako osobę jedyną, niepowtarzalną taką, a nie inną, dodaje Autor.

Prawdziwe życie jest spotkaniem w dialogu także i w szkole. Czas pobytu w szkole to wielkie i długie próbowanie, także wielkie i długie próbowanie siebie, budzenie źródeł wiedzy o samym sobie, rozwój i wychowanie na wszelkie okoliczności. Szkoła może być wielką przygodą poznawania siebie. A zabawa? I ona jest nieodzowna w nabywaniu wiedzy o sobie; w zabawie odkrywamy świat naszych emocji i wartości. W tyglu szkolnej codzienności, na targowisku przedmiotów, na nauczycielskiej licytacji tematów trwa proces nauczania i uczenia się, ale jednocześnie trwa poszukiwanie i tworzenie własnej tożsamości w spotkaniu i dialogu z drugim człowiekiem, z rzeczywistością, z sobą.

«Poprzez dialog docieramy do podstawowych struktur doświadczenia i człowiek nie jest w tym zdany na samego siebie» pisze Autor.

Szkoła w swojej idei wielkiego i długiego próbowania jest szczególnym obszarem, na którym dokonuje się wielostronne wzbogacanie doświadczeń całej edukowanej społeczności. Bardzo istotne jest, by każdy młody, mały człowiek, ciekawy świata, pełny różnych pasji był otoczony życzliwymi ludźmi i razem z nimi stwarzał ważne okazje w życiu szkolnym. Raz jeszcze zatem potrzebne są: spotkanie i dialog, nauczyciel, sztuka wychowania. Edukacja ma wspomagać spotkanie i dialog, współlistnienie i współdziałanie. Szkoła w swojej idei wielkiego i długiego próbowania powinna – twierdzi R. Łukaszewicz poprzez oferowanie, wspomaganie, inspirowanie – doprowadzić do tego, aby «demokratyzowanie własnych możliwości oznaczało; uwierzenie w siebie – budowanie autonomii – zachowanie indywidualności – bycie otwartym: aby spotkanie i dialog oznaczały: godność – podmiotowość – sztukę bycia naprzeciw siebie – kompromis pomiędzy – wspólnotę (...), aby przymierze z rzeczywistością oznaczało: determinację celu – ryzyko ciekawości – zwyciężanie lecz nie zwyciężenie – naruszanie równowagi. Tworzenie wiedzy o sobie samym i podstaw wyboru drogi indywidualnego rozwoju, kształtowanie kompetencji komunikacyjnych oraz sposobów współdziałania i współlistnienia ludzi (...) stają się wartościami i wyborem edukacji w jej powinnościach egzystencjalnych» [20, s. 290].

Koncepcja pedagogiki humanistycznej wychodzi z założenia, że «człowiek przy sprzyjających warunkach zdolny jest do samoorganizacji i jego daleko idące, nie wykorzystane, twórcze potencjały mogą doprowadzić do rozwoju. Tu uczenie się w wolności nie ma na myśli jednak żadnej bezgranicznej wolności, ponieważ w zależności od stopnia rozwoju, społecznych uwarunkowań i osobistej sytuacji konieczne są mniej lub bardziej rozwinięte, wspierające ją pedagogiczne interwencje i zachęty», twierdzi B. Śliwerski [28, s.260]. Pedagogika humanistyczna ukierunkowana jest na proces rozwojowy nauczających i uczących się. Ponieważ przy tym cel jest jednocześnie drogą, nie chodzi tu o zamknięty dialogowy proces poszukiwań «cel jest możliwy tylko przy poszanowaniu subiektywnej rzeczywistości nauczających i uczących oraz wymaga rozszerzenia demokratycznej przestrzeni dodaje B. Śliwerski.



Istotą edukacji humanistycznej jest więc oparcie pracy pedagogicznej na potrzebach, dążeniach, zainteresowaniach i oczekiwaniach dzieci. Te potrzeby czy oczekiwania wyznaczają treść i charakter edukacji.

Czy potrzeba współczesnej edukacji pedagogiki humanistycznej? Jak realizuje się ona w praktyce? Czy znajduje miejsce w codzienności edukacyjnej? Pragnę dodać, iż Z. Kwieciński postuluje, iż rodzi się potrzeba pedagogiki radykalnie humanistycznej, to jest «takiej teorii, metodyki i praktyki edukacyjnej, która konsekwentnie – wykorzystując wszystkie nurty pedagogicznej tradycji (...) wbrew wszystkim przeszkodom, przeciwnościom – służy maksymalizowaniu rozwoju ludzi ponad wyznaczone granice i zastane konwencje (...), służy osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi w imię ich zbiorowej i jednostkowej, każdego z nich emancypacji» [18].

Postulat ten rodzi się jako odzew bezradności młodych i ich wychowawców w odnalezieniu prawdziwego siebie w tak zróżnicowanej rzeczywistości.

Natomiast B. Suchodolski i I. Wojnar inaczej patrzą na pedagogikę humanistyczną. Wyrazem ich myślenia stała się alternatywna pedagogika humanistyczna zorientowana na wychowanie dla wartości humanistycznych. Idea alternatywnej pedagogiki humanistycznej oznacza, według B. Suchodolskiego «próbę myślenia edukacyjnego poprzez promocję wartości humanistycznych wywiedzionych z europejskiego humanizmu. Humanizmu pojmowanego jako pewien pogląd na świat i pewna postawa ludzka; jako sposób myślenia, który zyskał trwały i powszechny wymiar ludzkiego świata» [30, s. 11].

«Współczesna pedagogika humanistyczna pragnęłaby przywracać człowiekowi jego podmiotową i indywidualną godność i autentyczność oraz pragnęłaby, aby człowiek uwierzył w odwieczne, humanistyczne wartości, prawdy – dobra – piękna i aby je realizował w życiu indywidualnym i społecznym.

Prawdziwie ludzką rzeczywistością jest rzeczywistość humanistyczna. Wychowanie ma przygotować młodych ludzi do takiego przetwarzania rzeczywistości, by idee humanistyczne, były w niej coraz wyraźniej obecne, aby mogli «iść w przyszłość, budując jej kształty wyobrażone i pożądanę».

Zadaniem edukacji humanistycznej, alternatywnej, jest pomoc w rozumieniu problemów współczesności, zaszczerpienie troski o ochronę środowiska naturalnego człowieka, wezwanie do wewnętrznego odrodzenia ludzi. Ma być ona zorientowana «ku wartościom, ku obowiązkom, ku doskonaleniu działania zawodowego i społecznego, ku szczęściu i ku dobrem kultury przeżywanym osobiście. Od pedagogiki humanistycznej, przez pedagogikę radykalnie humanistyczną dochodzimy do pedagogiki alternatywnej. Co oznacza sam termin alternatywna? Definicje są różne. W «Słowniku poprawnej polszczyzny» alternatywa istnieje jako «sytuacja wymagająca wyboru między dwiema wykluczającymi się możliwościami» [8, s. 12]. W. Kopaliński twierdzi natomiast, że musi zachodzić «co najmniej jedno z dwojga» zjawisk, których może być więcej niż tylko dwa» [13, s. 28].

Można zatem mówić o edukacji alternatywnej, gdy stwarza ona wybór między tylko dwiema lub co najmniej dwiema możliwościami w sferze uczenia się człowieka. Innymi słowy, edukacja alternatywna, to edukacja co najmniej dwu wariantowa i stwarzająca odmienną typy «albo-albo», «to lub to» lub też edukacja wyborów pomiędzy różnymi ale wzajemnie wykluczającymi się ofertami.

W. Okoń wprowadził alternatywne wychowanie stwierdzając, że jest to wychowanie (edukacja), oparte na jednoznacznie odmiennych założeniach w stosunku do wychowania instytucjonalnie w danym społeczeństwie uprawomocnionego, bądź opartego na tradycji [24, s. 49].



We współczesnych koncepcjach edukacyjnych o charakterze alternatywnym eksponujesz w różnym zakresie pewne założenia, które R. Więckowski ujmuje w sześć twierdzeń:

– humanizacja edukacji – każde dziecko ma indywidualną drogę rozwoju. Wychowanie i nauczanie nie tworzy dziecka, ale pomaga mu w tworzeniu samego siebie. Kulturowanie różnorodności dziecięcej jest swoistym stylem humanizacji procesów edukacyjnych, która to ponadto oznacza możliwe pełne poznawanie potrzeb i aspiracji edukacyjnych dzieci, stymulowanie ich rozwoju, a nade wszystko ich zaspokajanie;

– w edukacji alternatywnej dąży się do przewyciężenia percepcyjno-odtwórczych form aktywności dzieci, na rzecz form percepcyjno-innowacyjnych. Zastępują się więc tradycyjne metody nauczania, na rzecz metod wspierania aktywności edukacyjnej dzieci, do której należy również dialog;

– w pracy pedagogicznej eksponowaną pozycję zajmuje tak zwany «przymus wewnętrzny» jako podstawowe źródło aktywności edukacyjnej;

– w edukacji alternatywnej chodzi o zmianę funkcji programu z programu jako «arbitralnego dokumentu», którego podstawową funkcją jest funkcja realizacyjna («przerabianie» kolejnych haseł programowych) na program jako propozycję rozwijania wielokierunkowej aktywności dzieci, którego podstawową funkcją jest funkcja interpretacyjna (wykorzystywanie treści programowych i biorąc pod uwagę potrzeby edukacyjne dzieci, wspieranie ich aktywności);

– w edukacji alternatywnej eksponującą pozycję zajmuje diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych. Zewnętrznym wskaźnikiem tego procesu jest ocena opisowa. W tym kontekście następuje zmiana funkcji szkoły: odejście od funkcji selekcyjnej systemu szkolnego na rzecz funkcji wspierającej rozwój dzieci;

– w wielu koncepcjach alternatywnej edukacji podejmuje się próby odejścia od lekcyjnych form organizacyjnych szkoły narzecz założenia, że podstawową formą organizacyjną edukacji jest dzień pracy i aktywność dzieci. Edukacja alternatywna, tak jak każde działanie edukacyjne, ma swoją sensowność wyznaczona określona teorią. Teoria, na której opiera się edukacja alternatywna to teoria rozwijania dzieci, w przeciwieństwie do teorii urabiania.

Teoria rozwijania zakłada, że dziecko jest swoistym i autonomicznym «układem», przetwarzającym napływające doń ze świata zewnętrznego informacje, ale tylko te, które mają dla niego znaczenie, powodują jego aktywność, także i edukacyjną. Wynika z tego, że zadaniem nauczyciela jest tworzenie możliwie bogatego środowiska informacyjnego, umożliwiającego tworzenie się autonomicznego systemu wartości, który określa formy i intensywność zachowań edukacyjnych a nie arbitralne rozstrzygnięcie o tym, co dla dziecka dobre a co złe.

Edukacja alternatywna jest więc symbolem wdrażania czegoś nowego w stosunku do tego, co jest powszechnie stosowane i uznawane za obowiązujące. Jest ona także wysiłkiem społecznego zaangażowania wielu ludzi.

Ostatnią prezentowaną na kartach tego artykułu pedagogiką jest pedagogika dialogu. Już sama nazwa sygnalizuje istnienie w niej problematyki dialogu.

Głównym przedstawicielem pedagogiki dialogu jest J. Tarnowski. W jego ujęciu wychowanie to «całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać swoje człowieczeństwo», a polega przede wszystkim na «relacji człowiek-człowiek, a zatem jest oddziaływaniem «o ludzkim obliczu». I nie



ogranicza się ono do akcji doraźnej ani statycznej. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, miarą zaś jego rozwoju jest nieskończoność». Wychowanie oznacza dialog, a dialog to autentyczność. Wychowanie obejmuje «dialogowość obejmującą wolność, autentyczność powiązaną z konkretnym usytuowaniem, ideę spotkania oraz zaangażowanie» [31, s. 73].

Wychowanie w pedagogice dialogu opiera się właśnie na dialogu, autentyczności, spotkaniu i zaangażowaniu. «Wychowawca ma być przeniknięty postawą dialogu i powinien służyć pomocą wychowankowi do wzrastania w postawie analogicznej», mówi J. Tarnowski. Proces wychowania polega tutaj przede wszystkim na relacji człowieka z człowiekiem. Bowiem jak mówi J. Korczak, «To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku. Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć». To spotkanie z drugim człowiekiem odbywa się na płaszczyźnie dialogu. Dialog w pedagogice tej pojmowany jest trojako: jako metoda, jako proces i jako postawa.

Metoda dialogu to sposób komunikacji międzypersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżania się i współdziałania w miarę możliwości.

Proces dialogu zachodzi, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony. «Proces dialogowy może zacząć się od któregoś z elementów: poznawczego, emocjonalnego lub prakseologicznego i stopniowo zmierzać (lub nie) do osiągnięcia stref pozostałych», twierdzi J. Tarnowski [31, s. 149].

Natomiast postawa dialogu polega na stałej gotowości otwierania się na zrozumienie innych, zbliżenia się do nich i w miarę możliwości współdziałania z nimi. Dotyczy to stosunku do człowieka ale przy równoczesnym zachowaniu własnej tożsamości, a także stosunku do otoczenia, środowiska ożywionego, a także świata rzeczy najobszerniej pojmowanego.

Jeśli idzie o typologię dialogu, rozróżnić należałoby jeszcze trzy jego formy: dialog rzeczowy, personalny i egzystencjonalny.

Gdy chodzi nam o poznanie rzeczywistości posługujemy się wówczas dialogiem rzeczowym. Wartością, ku której zmierzamy jest Prawda.

Jeśli zaś otwieramy swoje «wnętrze» przez partnerem, ujawniamy nasze własne, osobiste doznania, uczucia, upodobania, radością klęski, wprowadzamy niejako w tajniki naszego «ja», wtedy ma miejsce dialog personalny. Jego warunkiem i wartością, na której oparta jest Wolność i Dobro.

Trzecia forma – dialog egzystencjonalny – wyraża się nie tylko słowami, ale całą osobą, oddaniem swego «ja» do dyspozycji partnera. Oparty jest na całkowitym, wzajemnym darze partnerów ich egzystencji. Wartością właściwą dla tej formy dialogu jest Miłość.

Dialog w pedagogice dialogu opiera się na podstawowych, fundamentalnych wartościach dla człowieka: naPrawdzie, Wolności, Dobru i Miłości. Bez tych wartości nie ma prawdziwego życia, prawdziwego wychowania i kształcenia. Jaki rodzaj dialogu występuje we współczesnej szkole? Którą formę wykorzystują nauczyciele? Na te pytania da odpowiedź dzisiejsza rzeczywistość pedagogiczna.

Wystarczy tylko baczenie się jej przyjrzeć, wykorzystać obserwację do odpowiedzi na nurtujące pytania.

Mimo, iż przedstawiona charakterystyka pedagogiki dialogu jest daleka od wyczerpania tematu i choć jest nawiązaniem do pedagogiki personalno-egzystencjalnej, pedagogiki chrześcijańskiej, to wydaje mi się, iż jest cennym promieniem na arenie różnorodności koncepcji edukacyjnych. Może być drogowskazem, choć jednym z wielu, ale zawsze jakimś,



który prowadzi do wychowania i kształcenia opartych na autentycznym rozumieniu, empatii, na relacjach dialogowych, które dają początek prawdziwemu poznaniu ucznia przez nauczyciela (i odwrotnie), prawdziwemu otwarciu się i byciu dla siebie.

Przedstawione tutaj koncepcje edukacyjne łączy wspólna idea – dobro dziecka i jego rozwój. Są one skoncentrowane wokół tego człowieka inaczej myślącego, inaczej czującego, po swojemu rozumiejącego, ale istniejącego w naszej realnej rzeczywistości. Czy można dotrzeć do tego człowieka, można się z nim porozumieć? Myślę, że tak, bo istnieje jeszcze, a może dopiero, dialog edukacyjny. Jest on różnie pojmowany, zajmuje różne miejsc w wielu koncepcjach, ale «Jest». Jest i czasem bardzo wyraźnie zaznacza swoją obecność w codzienności. Trzeba go tylko chcieć wykorzystać, trzeba go tylko chcieć podjąć.

Dialog informacyjny jest ujmowany jako «konstrukcja pytań i odpowiedzi. W. Puślecki przez dialog informacyjny rozumie wymianę werbalną między uczestnikami procesu kształcenia, opartą na konstrukcji pytań i odpowiedzi. Autor uważa, że «należy on do najstarszej formy dialogowania, stosowanej w procesie dydaktyczno-wychowawczym» [26, s. 66].

Najuboższą odmianą dialogu informacyjnego w edukacji jest, zdaniem W. Puśleckiego, «metoda katechetyczna», podczas której nauczyciel za pomocą wielu pojedynczych i prostych pytań żąda od ucznia jednoznacznych i wyuczonych odpowiedzi. Autor uważa, że «gros pogadanek «wstępnych», służących podaniu nowych wiadomości» i mających na celu utrwalenie «przerobionego materiału», które stosuje się w praktyce edukacyjnej – szczególnie na jej niższych szczeblach – mieści się w zakresie pojęciowym «metoda katechetyczna». Dodaje, że «tak konstruowane «pogadanki» pozbawione są jakichkolwiek atrybutów dialogu, bowiem nikt z nikim nie dialoguje, zaś zakresowo sprowadzają się one do jednostronnego odtwarzania przez uczniów zapamiętanych wiadomości». Przyczyny prawdopodobnie tkwią w hołdowaniu pytaniom «reproduktywnym» kosztem pytań «produktywnych». Pytania pierwszego typu wymagają od ucznia odtworzenia zapamiętanej wiedzy, natomiast drugie – wytwarzania nowych członków wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną; zwane są również pytaniami twórczymi.

W toku dialogu informacyjnego zastosowanie znajdują dwa główne rodzaje pytań: pytania rozstrzygnięcia oraz pytania typu dopełnienia.

Pytania typu rozstrzygnięcia są «skromne», bowiem wyznaczają dwie możliwości odpowiedzi. Rozpoczynają się najczęściej od partykuły pytajnej «czy», a dwie odpowiedzi właśnie są zdaniami wzajemnie sprzecznymi.

Pytania, które rozpoczynają się od innych części mowy (kto, co, kogo, czemu, o czym, dlaczego, jaki, itp.) i dają możliwość wielu różnych odpowiedzi, są pytaniami typu dopełnienia. Wyznaczają one schemat odpowiedzi, są pytaniami typu dopełnienia. Wyznaczają one schemat odpowiedzi, zwany osnową pytania. Jest to funkcja zdaniowa, z której przez podstawienie odpowiednich wartości za zmienną, uzyskuje się za każdym razem jakieś zdanie, prawdziwe lub fałszywe, będące jedną z możliwych odpowiedzi [1].

Każde pytanie zawiera daną i niewiadomą (zmienną) pytania oraz wyznacza schemat odpowiedzi. Dane występują w postaci całego zdania lub jego fragmentu.

K. Ajdukiewicz podkreśla, że «myślą, która zdanie pytajne wypowiada, jest normalnie stan pewnego napięcia psychicznego (...), zmierzający (...) do zdobycia pewnej wiadomości, ale nie byle jakiej, lecz wiadomości z góry do pewnego stopnia określonej» [1].

Jest to bardzo trafne spostrzeżenie. Chodzi jednak o to, by odnosiło się do wszystkich partnerów dialogu informacyjnego. «Dotychczasowa praktyka edukacyjna nie potwierdza tego, bowiem stroną dążącą do «zdobycia pewnej wiadomości» niezwykle rzadko są



uczniowie», twierdzi W. Puślecki. Z reguły ich rola, to odpowiadanie na pytania nauczyciela. Taki dialog zbudowany jest z pytań nauczyciela i odpowiedzi ucznia. Nie dostrzega się w nim dwupodmiotowości, równouprawnienia, mało «głosu własnego» ucznia. «Marzy mi się, stwierdza W. Puślecki, taki edukacyjny dialog informacyjny, w którym rolę uczestników procesu kształcenia są odwrócone: uczniowie pytają – nauczyciel odpowiada i w którym wymiana werbalna w niczym nie przeszkadza we wspólnym dążeniu do ustalania, z różnych punktów widzenia, poglądów w określonej sprawie, łącznie z respektowaniem przez każdego partnera dialogu prawa do zachowania własnego stanowiska w danej sprawie» [26, s. 67–68].

J. Rutkowiak przeprowadziła badania dotyczące pytań nauczycielskich. W swych badaniach i w formułowaniu hipotez nawiązała do pomysłu L. Bandury [2], który na podstawie modelu klasyfikacji operacji umysłowych J.P. Guilforda, wyodrębnił pytania nauczycielskie opierające się na poznaniu, zapamiętaniu, wytwarzaniu (myśleniu) konwergencyjnym, dywergencyjnym i ocenianiu, a następnie sprowadził je do podziału na pytania reproduktywne i twórcze. Wynik badań ujęła w hasło: «jakie pytanie nauczyciela – taka odpowiedź ucznia», ponieważ analizy pytań «produktywnych» i «reproduktywnych» doprowadziła do stwierdzenia, że jedne i drugie opierają się na reprodukcji. «Jest to reprodukcja w zakresie operacji umysłowych przewidzianych dla ucznia, nauczyciel uruchamia określony rodzaj aktywności myślowej tego, do kogo pytanie kieruje (...); jest to także reprodukcja merytoryczna, bowiem pedagog pyta o to, co sam już wie, a nawet (...) o to, co wiedzą już jego uczniowie» [27, s. 31].

Wynika z tego, że pytania służące odtwarzaniu informacji nie mają niższej wartości kształcącej od tych, które wymagają od ucznia przetwarzania i wytwarzania informacji.

Takie wartościujące podejście, rozbudowuje się przez tworzenie systemów klasyfikacji pytań. Oprócz klasyfikacji J.P. Guilforda, mamy także klasyfikacje M. M. Sandersa, nawiązującą do idei taksonomii celów kształcenia B. S. Blooma, który przedstawił taksonomię pytań opartych na kategoriach pamięci, tłumaczenia, wyjaśniania, stosowania analizy, syntezy i oceny. Taksonomia ta jest bardzo użyteczna w edukacyjnym dialogu informacyjnym, mimo swoich ograniczeń, to jest braku kategorii pytań nawiązujących do emocjonalnej oraz psychomotorycznej sfery celów kształcenia.

Istnieje zatem pewna oferta różnorodności pytań możliwych do wykorzystania w dialogu informacyjnym. «Rzecz jednak w tym, by pytania nauczyciela stosowane w dialogu nie sprowadzały się wyłącznie do egzekwowania treści zapamiętanych przez uczniów, lecz wydatnie je przekraczały oraz stymulowały ich aktywność poznawczą i emocjonalną stwierdza W. Puślecki [26, s. 69].

Chodzi o to, by dialog umożliwiał realizację swoich głównych celów: utrwalania wiedzy w określonym zakresie, uzupełnienie występujących w niej luk, jej pogłębienie, usystematyzowanie i przetworzenie, a także, by umożliwiał przekraczanie konwencjonalnych ram wiedzy w danej dziedzinie.

Potrzeba dialogu warunkiem rozumienia. Rozumienie to «spotkanie z odmiennym, zderzenie z nieznanym», stwarza to szansę innej myśli, zwrócenia się ku temu, co było nam dotychczas obce, gdyż nie było obecne w naszym horyzoncie. «Przeciwieństwo treści, odmienności poglądów są tym, co daje do myślenia. W owym «daje» zawarty jest element pozytywny, lecz to, co daje, daje tylko «do myślenia», jest więc zaledwie szansą, jest możliwością, nie oczywistością» [27, s. 41].

To więc między tematyką dialogu a rozumieniem.

Myślenie jest jednocześnie wolne i związane. Za przejaw związania i wolności myśli zrazem można uznać rozmowę, jako formę dialogu. Związanie objawia się w niej w tym, że



rozmowa jest możliwością przerwania naszej hermetycznej myślowej jednostkowości, przez dokonanie w niej zwrotu, zmiany.

Jako warunek możliwości rozumienia jest dialog nieustającym ludzkim wysiłkiem przełamania powierzchniowej warstwy tego, co wydawało się już dostępne; w edukacji jest to wysiłek czyniony w jednakowym stopniu przez nauczycieli i uczniów, gdyż w ten sposób «nie są oni przeciwstawnymi stronami wymiany, lecz są tym samym – każdy z nich jest człowiekiem uczącym się zarazem siebie i świata, który jest jego światem, gdyż on jestw nim».

Pedagogiczny problem rozumienia odnosi się przede wszystkim do uzyskania przez uczącego się człowieka orientacji w świecie oraz do interpretowania zachowań jego samego. «Jako człowiek rozumiejący występuje tutajnauczyciel – wychowawca, który, objaśniając dziecku świat rozumiany, czyni go także rozumiejącym, coraz bardziej zaawansowanym w tym rozumieniu».

Rozumieniu świata zewnętrznego, rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów w nim zachodzących, jakie uznaje się w nim za najważniejsze, sprzyja «zaznajamianie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, czy ogólniej – kulturze, w określonym okresie, jaki owo rozumienie umożliwia». Wynikiem kształcenia ma być właściwe rozumienie świata. Świat gotowy, dawany uczącemu się dziecku do zrozumienia, jest przez nie doświadczany przez bezpośredni, typu zmysłowego, kontakt z rzeczami, ze słowami i innymi symbolami oraz z tworzonymi z nich całościami i faktami szczegółowymi [14, s. 54].

Kwestia rozumienia przedmiotów łączy się z dydaktyczną zasadą pogładowości w nauczaniu – sądzi się bowiem, że obserwacja doprowadza uczniów do wyodrębnienia istotnych i ogólnych cech przedmiotów, zawierających się następnie w treściach odpowiednich pojęć.przyswajanie tych pojęć zapewnia rozumienie.

Człowiekiem rozumiejącym jest nauczyciel bądź wychowanek obdarzony świadomością aktualną lub potencjalną, rozbudzoną przez nauczyciela.

Bibliografia

1. Ajdukiewicz K. Język i poznanie. Wybór pism / K. Ajdukiewicz. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1960. – 129 s.
2. Bandura L. Pytania nauczyciela jako środek aktywizujący uczniów / L. Bandura // «Życie Szkoły». – 1971. – Nr 12. – S. 19.
3. Bańko M. Wielki słownik ucznia / M. Bańko. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 538.
4. Burow O. A. Czym jest pedagogika Gestalt? / O. A. Burow // Nieobecne dyskursy / [Z. Kwieciński (red)]. – Toruń : UMK, 1991. – S. 259–265.
5. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju człowieka / K. Czarnecki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1998. – S. 178.
6. Czarnecki K. M., Staworzyńska-Grządziel M. Podstawowe pojęcia psychologii ogólnej / K. M. Czarnecki, M. Staworzyńska-Grządziel. – Ryki : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, 2004. – S. 36.
7. Denek K. Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości / K. Denek // Twórczy rozwój nauczyciela / [S. Juszczyk (red.)]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «IMPULS», 1996. – S. 36.
8. Doroszewski W. Słownik poprawnej polszczyzny / W. Doroszewski (red.). – Warszawa : PWN, 1982. – S. 12.



9. Dubos R. Tyle człowieka co zwierzęcia / R. Dubos. – W. : PZWS, 1973. – S. 221.
10. Frątczak J. Wprowadzenie do pedagogiki / J. Frątczak. – Bydgoszcz : EmilJan, 2006. – S. 17.
11. Goźliński E. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego / E. Goźliński, F. Szlosek. – Radom : ITE, 1997. – S. 8.
12. Jaroszewski M. G. Psychologia XX wieku / M. G. Jaroszewski. – Warszawa : PWN, 1974. – S. 393.
13. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych / W. Kopaliński. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1989. – S. 28
14. Kowolik P. Humanistická, alternatívna a pedagogika dialogu – koncepcie zdôrazňujúce potrebu vzdelávacieho dialogu / P. Kowolik // Vybranè problémy súčasnej edukácie / [red. K. K. Przybycień]. – Ružomberok, 2000. – S. 54.
15. Kowolik P. Kompetencje zawodowa nauczycieli nauczania początkowego z reformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny) / P. Kowolik // Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole / [M. T. Michalewska i P. Kowolik (red.)]. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – S. 25.
16. Kujawiński J. Wdrażanie uczniów do samokształcenie indywidualnego i nieindywidualnego / J. Kujawiński. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2000. – S. 23.
17. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny / Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – S. 135.
18. Kwieciński Z. Podręcznik badań jakościowych / Z. Kwieciński // «Socjologia Wychowania». – XIII, AUNC, zeszyt 317. – Toruń : Wyd. UMK, 1997. – S. 17.
19. Legowicz J. Świadomość współuczestnictwa / J. Legowicz. – Warszawa : PWN, 1980. – S. 30.
20. Łukaszewicz R. Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości / R. Łukaszewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990. – S. 290.
21. Matulka Z. Samokształcenie / Z. Matulka // Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych / [Red. T. Wujek]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 206.
22. Mysłakowski Z. Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk / Z. Mysłakowski // Encyklopedia Wychowania. – Tom I, Wychowanie Część I. (b.o.w.). – Warszawa, 1933. – S. 10.
23. Nałaskowski S. Humanizm i podmiotowość w wychowaniu / S. Nałaskowski. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1996. – S. 8.
24. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «ZAK», 2004. – S. 49.
25. Oleś P. K., Drat-Ruszczak K. Osobowość / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak // Psychologia. Podręcznik akademicki / [J. Strelau, D. Doliński (red.)]. – Tom 1. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – S. 685–686.
26. Puślecki W. Kształcenie wyzwalaające w edukacji wczesnoszkolnej / W. Puślecki. – Kraków : OW «Impuls», 1996. – S. 66–69.
27. Rutkowiak J. O dialogu edukacyjnym. Rusztowania kategorialne / J. Rutkowiak // Pytanie, dialog, wychowanie / [J. Rutkowiak (red.)]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 31–41.
28. Śliwerski B. Pedagogika alternatywna – dylematy teorii / B. Śliwerski. – Kraków : OW «Impuls», 1995. – S. 260.
29. Słownik języka polskiego. Tom III (R-Z). – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – S. 808.



30. Suchodolski B. Wychowaniemimo wszystko / B. Suchodolski. – Warszawa : PWN, 1990. – S. 11.

31. Tarnowski J. Pedagogika dialogu / J. Tarnowski // Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki / [B. Śliwerski (red.)]. – Kraków : OW «Impuls», 1992. – S. 73–149.

32. Więckowski R. Pedagogika wczesnoszkolna / R. Więckowski. –Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996. – S. 196.

ПЕТР КОВОЛИК, канд. пед. наук, доцент
Горнославская высшая педагогическая школа
имени кардинала Августа Хлонда в Мисловицах
ул. Повстанцев, 19, Мысловице, 41-400, Польша
tpiatek@poczta.fm

ПОТРЕБНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИАЛОГА В АНТРОПОЛОГИИ

***Аннотация.** Проанализирована сущность понятий самокреативности, самообразования, развития, самокреативной компетентности. Определены группы факторов и детерминантов, непосредственно связанных с историей человеческого существования, развития и деятельности. Установлено, что в современной педагогике появилось много терминов для определения новых идей и образовательных понятий. Охарактеризована гуманистическая педагогика и ее тенденции, альтернативная педагогика и педагогика диалога, предусматривающая умения людей вести диалог при встрече (информационный диалог), диалог-переговоры и диалог как необходимое условие формирования умения понимать.*

Ключевые слова: антропология, андрагогика, самокреативность, самообразование, развитие, саморегулирование, саморазвитие, самореализация, иерархия потребностей, образовательный диалог, гуманистическое образование.

PYOTR KOVOLIK, Ph.D (pedagogical sciences), associate professor
Gornoslavsk higher pedagogical school
named after cardinal August Hlond in Myslovitse
19 Povstantsiv Str., Myslovitse, 41-400, Poland
tpiatek@poczta.fm

THE NEED FOR EDUCATIONAL DIALOGUE IN ANTHROPOLOGY

***Abstract.** The notions of self-creativity, self- education, development, self-creative competence have been defined. Furthermore, groups of factors as well as determinants strictly connected with the course of human existence, development and actions have been distinguished.*

It has been defined that in contemporary pedagogy a lot of terms for determining new ideas and educational concepts have appeared. Humanistic pedagogy as well as its trends, alternative and dialogue pedagogy which shows dialogue as a meeting of people (information dialogue), negotiation dialogue and dialogue as a condition for the ability to understand have been characterized. It has been found out that the main representative of dialogue pedagogy is J. Tarnavskiy who determines education as a combination of methods



and processes that help a person, especially through interaction, fulfill his/her humanity. Education means dialogue and dialogue is authenticity. Education in dialogue pedagogy is based on a dialogue, authenticity and meeting. The process of education is carried out as communication of people. Dialogue in pedagogy is considered to be three-dimensional – as method, process and position.

Special attention has been given to self-realization of a person that is the art of self-formation, the process that presupposes self-education. In its turn self-education is impossible without self-creativity. Self-creativity stresses one's own participation in self-improvement. It has been determined that the process of self-creativity lasts for the whole period of a person's life.

Key words: anthropology, andragogics, self-creativity, self-education, development, self-regulation, self-development, self-realization, self-improvement, hierarchy of needs, educational dialogue, humanistic education.

Bibliography

1. Ajdukiewicz K. Language and cognition. Selected Writings / K. Ajdukiewicz. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1960. – 129 s.
2. Bandura L. Teacher's questions as a means of activating students / L. Bandura // «Życie Szkoły». – 1971. – Nr 12. – S. 19.
3. Bańko M. Comprehensive dictionary of students / M. Bańko. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 538.
4. Burow O. A. What is gestalt pedagogy? /O. A. Burow // Nieobecne dyskursy / [Z.Kwieciński (red)]. –Toruń : UMK, 1991. – S. 259–265.
5. Czarnecki K. Professional psychology of human development / K. Czarnecki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls»,1998. – S. 178.
6. Czarnecki K. M., Staworzyńska-Grządziel M. Basic concepts of general psychology / K. M. Czarnecki, M. Staworzyńska-Grządziel. – Ryki : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania,2004. – S. 36.
7. Denek K. Education and training of teachers in the context of his work / K. Denek // Twórczy rozwój nauczyciela / [S. Juszczak (red.)]. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «IMPULS», 1996. – S. 36.
8. Doroszewski W. Dictionary Proper Polish / W. Doroszewski (red.). – Warszawa : PWN, 1982. – S. 12.
9. Dubos R. So much human as animal / R. Dubos. – Warszawa : PZWS, 1973. – S. 221.
10. Frątczak J. Introduction to Pedagogy / J. Frątczak. – Bydgoszcz : EmilJan, 2006. – S. 17.
11. Goźliński E., Szlosek F. Handy dictionary of teachers training / E. Goźliński, F. Szlosek. – Radom : ITE, 1997. – S. 8.
12. Jaroszewski M. G. Psychology of the twentieth century / M. G. Jaroszewski. – Warszawa : PWN, 1974. – S. 393.
13. Kopaliński W. Dictionary of foreign words and phrases in foreign languages / W.Kopaliński. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1989. – S. 28
14. Kowolik P. Humanistická, an alternative pedagogy of dialogue – the concept of zdôrazňujúce potrebu vzdelávacieho dialogue / P. Kowolik // Vybranè problémy súčasnej edukácie / [red. K. K. Przybycień]. – Ružomberok, 2000. – S. 54.
15. Kowolik P. Professional competence of primary education teachers with the reformed primary school (theoretical sketch) / P. Kowolik // Kompetencje nauczycieli w



reformowanej szkole / [M. T. Michalewska i P. Kowolik (red.)]. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – S. 25.

16. Kujawiński J. Implementation of individual students to self-study and non-individual ones / J. Kujawiński. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2000. – S. 23.

17. Kupisiewicz Cz. Dictionary pedagogical / Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. – S. 135.

18. Kwieciński Z. Handbook of qualitative research / Z. Kwieciński // «Socjologia Wychowania». – XIII, AUNC, zeszyt 317. – Toruń : Wyd. UMK, 1997. – S. 17.

19. Legowicz J. Awareness of participation / J. Legowicz. – Warszawa : PWN, 1980. – S. 30.

20. Łukaszewicz R. Education dialectical and future school / R. Łukaszewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1990. – S. 290.

21. Matulka Z. Samokształcenie / Z. Matulka // Introduction to adult education / [red. T. Wujek]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 206.

22. Myślakowski Z. Pedagogy, its methods and place in the system of sciences / Z. Myślakowski // Encyklopedia Wychowania. – Tom I, Wychowanie Część I. (b.o.w.). – Warszawa, 1933. – S. 10.

23. Nałaskowski S. Humanizm i podmiotowość w wychowaniu / S. Nałaskowski. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1996. – S. 8.

24. Okoń W. New Pedagogical Dictionary / W. Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «ZAK», 2004. – S. 49.

25. Oleś P. K. Psychology : academic handbook / P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak ; J. Strelau, D. Doliński (red.). – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. – T. 1. – S. 685–686.

26. Puślecki W. Liberating education in early childhood education / W. Puślecki. – Kraków : OW «Impuls», 1996. – S. 66–69.

27. Rutkowiak J. About the educational dialogue. Scaffolding categorical / J. Rutkowiak // Pytanie, dialog, wychowanie / [J. Rutkowiak (red.)]. – Warszawa : PWN, 1992. – S. 31–41.

28. Śliwerski B. Alternative Pedagogy – dilemmas of theory / B. Śliwerski. – Kraków : OW «Impuls», 1995. – S. 260.

29. Polish Language Dictionary. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – Vol. III (R–Z). – S. 808.

30. Suchodolski B. Parenting after all / B. Suchodolski. – Warszawa : PWN, 1990. – S. 11.

31. Tarnowski J. Pedagogy of the dialogue / J. Tarnowski // Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki / [B. Śliwerski (red.)]. – Kraków : OW «Impuls», 1992. – S. 73–149.

32. Więckowski R. Early Education / R. Więckowski. – Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996. – S. 196.



УДК: 37.013.42

С. М. ЧИСТЯКОВА, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, професор,
академік-секретар відділення професійної освіти
Президії Російської академії освіти
вул. Погодинська, 8, Москва, 119121, Росія
samoopredelenie@mail.ru

І. І. СОКОЛОВА, д-р пед. наук, професор,
директор Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих Російської академії освіти
вул. Черняхівського, 2, Санкт-Петербург, 191119, Росія
ipro@iprogaoo.ru

М.Ф. РОДИЧЕВ, канд. пед. наук,
завідувач лабораторією соціально-професійного самовизначення
Інституту змісту і методів навчання Російської академії освіти
вул. Погодинська, 8, Москва, 119121, Росія

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ І ВИКЛИКИ ЧАСУ: ДОСВІД РОСІЇ

***Анотація.** Проаналізовано явища «постпрофесіоналізму», «портфельної кар'єри», «загальної вищої освіти». Запропоновано організацію профорієнтаційного процесу, в якому кожен, хто навчається, розглядається як активний суб'єкт соціально-професійного адаптивного процесу, організованого в рамках соціального партнерства. Розкрито принципи соціального партнерства, науково-методичний і нормативно-правовий підходи до формування професійного самовизначення молоді, а також принципи сучасної професійної орієнтації, інструменти забезпечення освітньо-кадрової політики, профорієнтаційно значущі компетентності.*

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, соціальне партнерство, профорієнтаційно значущі компетентності.

Постановка проблеми в общем виде. В современных социально-экономических условиях отмечается повышенное внимание к организации целенаправленной профессиональной ориентации молодежи. Существенно меняются задачи, содержание и методы сложившейся системы, направленные на подготовку молодого человека к выбору профессии с учетом вызовов времени.

Интерес к проблемам профессиональной ориентации молодежи на завершающей ступени общего образования в разных странах мира приобретает новые очертания.

В постиндустриальном обществе акцент делается на профессиональное самоопределение, которое выступает основным механизмом профессионального и личностного развития человека. Фактором выбора профессионального пути становятся интересы, склонности, способности личности, а не потребности экономики. Конечно,



эту деятельность должны обеспечивать и психологически сопровождать специально подготовленные работники.

Происходящее обновление концептуального осмысления и технологий профориентационной работы должно учитывать следующие основные тенденции:

– сценарии развития демографической ситуации в России, а также в ряде других стран Европы, указывают на грядущее уменьшение численности трудоспособного населения, то есть на то, что обеспеченность экономики трудовыми ресурсами вряд ли будет удовлетворительной; при этом уже через десять–двадцать лет в России один работоспособный человек должен будет содержать двух неработоспособных – ребенка и пожилого человека;

– приток трудовых мигрантов предопределяет усиление конкуренции за рабочие места между гражданами России и трудовыми мигрантами, имеет место снижение уровня жизни коренного населения за счет увеличения количества низкооплачиваемых рабочих мест, нежелание значительной части работодателей вкладывать ресурсы в подготовку и переподготовку кадров, их стремление идти по пути удешевления рабочей силы;

– год от года нарастает несоответствие профессионально-квалификационного состава трудоспособного населения на рынке труда, одновременно на нем увеличивается доля малопривлекательных для молодежи вакантных рабочих мест с заведомо низкой оплатой;

– деформация профессионального образования лишает значительную часть его учреждений доверия как со стороны граждан, так и со стороны работодателей; активное участие ассоциаций работодателей в разработке программ подготовки кадров не является нормой;

– наблюдается массовое «отложенное взросление» молодого поколения – оно взрослеет не так, как того ожидает старшее поколение. Большинство современных выпускников школы обнаруживают тотальную неготовность к осуществлению перехода во взрослую жизнь, дети все позже и позже принимают решение о том, кем хотят быть;

– появление феноменов «постпрофессионализма», «портфельной карьеры», «общего высшего образования», изменения в структуре этапов профессионального самоопределения;

– массовое распространение электронных, асинхронных форм обучения как инструмента профессионального роста предопределяет изменение характера связи школы и рынка труда, при котором школа в меньшей степени, чем раньше, выполняет роль буфера между находящимися в хронологической последовательности общим образованием и трудовым становлением, но при этом возрастает значимость ее как инструмента, обеспечивающего формирование у подростка способности организовывать и координировать ресурсы формального, неформального и информального образования для целей проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута [1, с. 15–16].

Основными противоречиями профессиональной ориентации, негативно влияющими на процесс профессионального самоопределения в настоящий момент, являются противоречия между:

– потребностью государства и бизнеса в кадровом обеспечении и отсутствием государственного статуса;

– ожиданиями старшеклассников в оказании им педагогической поддержки и недостаточной готовностью взрослых к решению данной проблемы;



– необходимостью поддержки профессионального самоопределения подростков в условиях профилизации старшей школы и недостаточной разработанностью современных профориентационных средств;

– необходимостью обеспечения преемственности общего и профессионального образования и происходящими демографически-миграционными сдвигами;

– стремлением старшеклассников и их родителей к освоению профессий, требующих высшего образования, и отсутствием запроса на значительную часть из них [2, с. 112–114].

По данным лаборатории социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтвержденным Министерством здравоохранения и социального развития РФ, Центром трудовых исследований государственного университета Высшей школы экономики, 50 % учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46 % респондентов ориентированы на поддержку взрослых; 67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии; 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения в интересующей сфере труда [3, с. 87].

Формулировка цели статьи. Такая ситуация является одной из причин, вызывающих сложности дальнейшего трудоустройства молодежи на рынке труда, но, как отмечают исследователи, она же в значительной мере способствует усилению несоответствия рынка образовательных услуг потребностям рынка труда. Это подтверждается сложившимся положением с системой начального профессионального образования. В статье ставим перед собой цель исследовать тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях.

Изложение основного материала исследования. Сегодня, в условиях глубокой структурной перестройки, требуются новые подходы к формированию профессионального самоопределения молодежи. Институт социального партнерства позволяет на практике реализовать эту цель, а также наращивать качество не только человеческого, но и социального капитала.

Социальное партнерство в широком смысле – это такая совместно распределенная деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и ситуативно, через специально планируемые в рамках социального партнерства действия [4, с. 180].

Качественное педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся прежде всего будет отражаться на восполнении кадрового потенциала страны, региона (формировании высокого квалификационно-профессионального уровня, готовности и способности к профессиональному переобучению, повышении квалификации, смене профессии или места работы, мобильности, деловых и личностных качествах).

К решению задач образования, педагогического сопровождения профессионального самоопределения могут быть привлечены государственные службы занятости, имеющие специалистов в области профессионального самоопределения и эффективного поведения на рынке труда, учреждения культуры, правоохранительные органы. В свою очередь собственные задачи этих ведомств будут решены более успешно при использовании ресурса школы, колледжа и других образовательных учреждений.



Осуществление педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодёжи основной и старшей школы – это комплексный процесс, включающий взаимосвязанную деятельность педагогического коллектива с родителями учащихся, студентов и другими социальными партнерами:

- муниципальными управлениями образования и молодежной политики, социальной защиты;
- учреждениями профессионального и дополнительного образования;
- управлениями и учреждениями культуры и спорта, общественными объединениями;
- территориальными отделами и службами занятости;
- городскими и районными военкоматами, ГУВД, ОВД;
- центрами профориентации;
- средствами массовой информации [5, с. 6–8].

При этом каждый обучающийся рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как активный субъект социально-профессионального адаптивного процесса. Основные усилия педагогов, психологов, родителей, других заинтересованных лиц направлены на поддержку учащихся в их жизненном и профессиональном самоопределении и становлении.

Цель взаимодействия общеобразовательного учреждения, учреждений профессионального среднего и высшего образования с данными социальными институтами – создание образовательной среды, способствующей выявлению предпосылок, склонностей, способностей учащейся молодёжи, развитию творческого потенциала каждого обучающегося в различных сферах деятельности людей. Каждый из социальных партнеров образовательного учреждения, колледжа, техникума, вуза имеет специфические задачи поддержки профессионального самоопределения школьников, которые реализуются средствами, доступными для конкретной социальной структуры.

Социальное партнерство позволяет действовать эффективно и успешно, определяя приоритетную перспективу, общую для всех партнеров, эффективно координируя совместную деятельность с пониманием своей ответственности. Такая деятельность оказывается наиболее эффективной и экономичной для партнеров, в том числе и в системе образования.

Механизмом социального партнерства является совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон в реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся. Используя такой подход в процессе взаимодействия, партнеры обеспечивают развитие способностей учащейся молодёжи, обеспечивая их готовность к самосовершенствованию, самоактуализации, социальной профессиональной мобильности.

Механизм социального партнерства в профессиональном образовании и, как его важнейшей составляющей, в профессиональной ориентации – это специфические интересы и социальные функции партнеров, обеспечивающие осуществление скоординированных действий в отношении общей цели на основе:

- определения задач, конечных результатов партнерства;
- определения ответственности и полномочий;
- взаимообеспечения законодательно закрепленных прав партнеров;
- регулярного проведения консультаций;
- мониторинга исполнения договоренностей [6, с. 24].

Необходимость создания и развития отношений социального партнерства по педагогической поддержке профессионального самоопределения старшеклассников,



учащихся колледжа и студентов вуза обусловлена процессами глобализации и интеграции России в Европейский союз, Болонским и Копенгагенским процессами, переходом к экономике, основанной на знаниях, и устойчивыми демократическими преобразованиями в нашей стране.

Все стороны – основные субъекты партнерских отношений – не могут полностью реализовать свои интересы без четкого, слаженного взаимодействия друг с другом. Социальное партнерство субъектов поддержки строится на следующих основных принципах:

- взаимного признания важности интересов сторон партнерства;
- паритетности в партнерских отношениях;
- социальной справедливости при регулировании интересов и действий;
- поиска и нахождения компромисса при решении вопросов профессионального самоопределения учащейся молодёжи;
- взаимной ответственности сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений по вопросам профессионального самоопределения молодёжи [7, с. 134–135].

К примерным критериям продуктивности взаимодействия партнеров следует отнести характер активности и позиции партнеров, совместную выработку близких и дальних целей, ответственность всех партнеров за результат, доброжелательные отношения и характер функционирования механизма идентификации.

Успешность реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения во многом обеспечивается совокупностью научно-методического и нормативно-правового подходов.

Научно-методический подход к формированию профессионального самоопределения молодежи рассматривается как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах посредством реализации социологического, психологического, педагогического, адаптационного и культурологического подходов.

Нормативно-правовой подход к формированию профессионального самоопределения молодежи на разных уровнях управления предусматривает:

- разработку востребованных федеральных актов, регламентирующих профессиональную ориентацию молодежи и других категорий населения, упоминаний о профориентационном функционале педагогов в Федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональных стандартах разных категорий педагогов и педагогов-психологов;
- деятельность региональных и муниципальных межведомственных рабочих групп, обеспечивающих реализацию установленного минимума государственных услуг по профессиональной ориентации молодежи и других категорий населения;
- наличие локальных нормативных актов (положений, инструкций и др.), регламентирующих реализацию профориентационной работы [3, с. 89].

Профессиональная ориентация, будучи сложной многоаспектной проблемой, предусматривает реализацию следующих основных принципов:

- **непрерывности**, ориентированного на обеспечение в образовательном процессе единства общего среднего, допрофессионального и профессионального образования во взаимосвязи с общекультурными, социальными и личностными запросами;
- **интеграции**, предполагающего объединение усилий субъектов образовательного процесса в определенные комплексы, в которых каждый выполняет свои



функціональні обов'язки з урахуванням стоячих перед ним задач, направлених на підвищення якості професійного самоопределення особистості;

– *дифференціації і індивідуалізації*, направленої на організацію освітнього процесу (змісту, форм, методів) з урахуванням особливостей і запитів учасників і їх стану здоров'я, що дозволяє інтенсифікувати процес професійного самоопределення молоді;

– *гнучкості*, здійснюваної в залежності від індивідуальних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості за рахунок включення в освітній процес інноваційних підходів, моделей додаткових курсів, блоків, індивідуальних програм, надання консультативної допомоги;

– *сферності*, т.е. переходу від галузевого рішення проблем професійного самоопределення учасників молоді до міжвідомчого, тобто об'єднанню зусиль соціального, економічного, культурного, професійного комплексів;

– *відкритості*, передбачаючої гнучке реагування суб'єктів освітнього процесу на виконання підготовки не тільки до певного виду діяльності, але і до альтернативних варіантів, а також надання учасникам все більшої свободи, самостійності і відповідальності без обмеження їх права вибору індивідуальних програм і проектів освіти і розвитку не тільки в школі, але і в іншому освітньому просторі (на певному робочому місці, університеті, технікумі і др.);

– *оптимізму*, вселяючого віру в позитивне рішення будь-яких проблем учасника, пов'язаних з професійним самоопределенням;

– *поетапності роботи*, передбачаючої відмову від "швидких" і зовнішніх "ефективних" форм профориєнтаційної роботи і, навпаки, культивування планової і систематичної роботи, заснованої на ідеї розвитку суб'єкта самоопределення, що вже передбачає спільне з педагогом (або профконсультантом) проходження різних етапів такого розвитку;

– *партнерства*, сприяючого добровільному взаємодію ради досягнення загальних (близких) цілей і спільного рішення проблем на основі взаємоповаги і визнання рівних прав суб'єктів взаємодії і комунікації;

– *активності самоопределяючогося школяра*, що передбачає віру в його здатність самостійно і осмислено вирішити свої проблеми. Принцип активності самого педагога і психолога в організації супроводу і підтримки професійного самоопределення передбачає пошук нових, неординарних підходів в профориєнтаційній роботі з урахуванням певних умов освітнього закладу і міста [5, с. 12].

Пошук шляхів оновлення технологій підтримки професійного самоопределення школярів залежить від цільової концентрації і технологічної організації засобів підтримки професійного самоопределення молоді, створення єдиних інструментів забезпечення освітньо-кадрової політики. До них належать:

– використання позитивного профориєнтаційного потенціалу профільного навчання;

– забезпечення створення школярами продуктів, значимих для проектування освітньо-професійного маршруту;

– підтримка профориєнтаційно-значимого соціального партнерства бізнесу і держави з метою організації отримання підлітками профориєнтаційно значимого досвіду;



– обеспечение комплексного характера профориентации, компенсация её типичных рисков, подготовка педагогов, их сетевые коммуникации;

– “перерастание” технологических инноваций в педагогические (Smart Education), создание новых источников и инструментов [2, с. 127].

Модернизация отечественного образования, проводимая в 2000-х годах, позволила использовать ряд ранее недоступных методических и организационных ресурсов, значимых для формирования у обучающейся молодежи готовности к продолжению образования, социально востребованной и профессиональной деятельности, а именно:

– признание за учащимися прав на собственное содержание образования и увеличение свободы выбора подростком образовательного маршрута в старшей школе позволяет сформировать у него первичный опыт принятия ответственности за совершаемый выбор;

– изменение содержания форм и методов образовательной деятельности помогает учащемуся осваивать компетентности и культурные нормы, значимые для повышения готовности к профессиональному самоопределению;

– нововведения в основной и старшей школе, привносимые профилизацией, имеют высокий профориентационный потенциал (элективные курсы создают образы трудовых действий; портфель индивидуальных достижений обеспечивает образовательную и профессиональную самоидентификацию);

– открытость учреждений образования для культурных, социальных и профессиональных общностей, организация сетевых форм взаимодействия учреждений общего и профессионального образования между собой и с объектами социокультурной среды обеспечивает условия для повышения социальной зрелости и готовности молодежи к профессиональному самоопределению [1, с. 19].

Системообразующий фактор системы непрерывного образования – это профессиональное и социальное самоопределение нашей молодежи в условиях преемственности общего среднего и профессионального образования.

Профориентационно-значимые компетентности молодого человека и готовность быть субъектом выбора определяются его способностью:

– испытывать потребность в самостоятельном выборе, образовательной и профессиональной самоидентификации, конструировании версий продолжения образования и профессионального самопродвижения;

– ставить и корректировать соответствующие им ближние и дальние цели;

– приобретать опыт создания лично значимых образовательных продуктов;

– противостоять внешним манипулятивным воздействиям;

– владеть способами деятельности по обеспечению принятия решения о продолжении образования и профессиональном становлении в условиях изменяющегося общества и рынка труда;

– запрашивать необходимую помощь специалистов [2, с. 126].

Таким образом, инновационный характер педагогического сопровождения самоопределения школьников обеспечивается ориентацией на новые образовательные результаты (качество образования); принципиальным изменением содержания, форм работы учителя и ученика, студента и преподавателя (процессов учения и обучения); изменением характера взаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

Выводы результатов исследования. Активизация профориентационной деятельности педагогов в свете новых требований времени и общества обеспечивается ориентацией на новое качество образования, принципиальным обновлением



процессов учения и обучения, изменением характера взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Решение этих задач требует специального методического обеспечения. Издательский центр «Академия» в России ежегодно осуществляет выпуск учебной и методической литературы по профессиональному самоопределению обучающихся под руководством С.Н. Чистяковой. Реализуются проекты Кемеровского регионального отделения общероссийской общественной организации «Ассоциация специалистов в области профессиональной ориентации и карьерного развития», а также Центра профориентации института содержания и методов обучения и различных учреждений Сибирского региона (Кемерово, Саха-Якутия). Дальнейшее развитие этой деятельности требует широкого включения в нее педагогического корпуса, разработки методической поддержки профессиональной ориентации молодежи в ответ на новые вызовы времени.

Литература

1. Выбор профессии: оценка готовности школьников / [под ред. С. Н. Чистяковой]. – М., 2009. – С. 15–19.
2. Зубакина О. В. Социальное партнерство и профессиональное самоопределение школьников Москвы : метод. пособие / О. В. Зубакина. – М., 2010. – С. 112–127.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. вузов / Е. А. Климов. – М., 2007. – С. 87–89.
4. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников : книга для учителя и социального педагога / [под ред. С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичева]. – М., 2004. – С. 178–182.
5. Профильное обучение: нормативные правовые документы. – М., 2006. – С. 5–12.
6. Пряхникова Е. Ю. Профориентация / Е. Ю. Пряхникова, Н. С. Пряхников. – М. : Академия, 2010. – С. 21–27.
7. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова. – М., 2005. – С. 134–136.

С. Н. ЧИСТЯКОВА, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, профессор,
академик-секретарь отделения профессионального образования
Президиума Российской академии образования
ул. Погодинская, 8, Москва, 119121, Россия
samoopredelenie@mail.ru

И. И. СОКОЛОВА, д-р пед. наук, профессор,
директор Института педагогического образования
и образования взрослых Российской академии образования
ул. Черняховского, 2, Санкт-Петербург, 191119, Россия
ipr@iprtao.ru

Н. Ф. РОДИЧЕВ, канд. пед. наук,
заведующий лабораторией социально-
профессионального самоопределения
Института содержания и методов обучения



Российской академии образования
ул. Погодинская, 8, Москва, 119121, Россия

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ: ОПЫТ РОССИИ

***Аннотация.** Проанализированы явления «постпрофессионализма», «портфельной карьеры», «общего высшего образования». Предложена организация профориентационного процесса, в котором каждый обучающийся рассматривается как активный субъект социально-профессионального адаптивного процесса, организованного в рамках социального партнерства. Раскрыты принципы социального партнерства, научно-методический и нормативно-правовой подходы к формированию профессионального самоопределения молодежи, а также принципы современной профессиональной ориентации, инструменты обеспечения образовательно-кадровой политики, профориентационно значимые компетентности.*

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, социальное партнерство, профориентационно значимые компетентности.

S. N. CHISTYAKOVA, corresponding member of Russian Academy of Education, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Academician-secretary of Professional Education Department
of Presidium of Russian Academy of Education
8 Pohodynska Str., Moscow, 119121, Russia
samoopredelenie@mail.ru

I. I. SOKOLOVA, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Director of Institute of Pedagogical and Adult
Education of Russian Academy of Education
2 Chernyakhovskoho Str., St. Petersburg, 191119, Russia
ipo@iporao.ru

N. F. RODICHEV, Ph.D. (pedagogical sciences),
The Head of Social and Professional Self-determination Laboratory
Institute of Content and Methods of Study of Russian Academy of Education
8 Pohodynska Str., Moscow, 119121, Russia

DEVELOPMENT TRENDS AND CHALLENGES OF STUDENT OCCUPATIONAL GUIDANCE: RUSSIAN EXPERIENCE

***Abstract.** In the current context pupils decide on their future profession rather late. One can notice such phenomena as «post-professionalism», «portfolio career», «general higher education». Near half of students do not orient themselves to the requirements of the labor market when choosing a profession. The authors suggest an occupational guidance organization which treats each student as an active subject of social and professional adaptive process organized within social partnership. Principles of social partnership, methodological and regulatory approaches to formation of youth professional identity have been defined.*



Principles of modern occupational orientation, instruments of education and personnel policy and career guidance meaningful competencies have been characterized.

It has been determined that career guidance meaningful competencies of a young person and his/her readiness to be the subject of choice are determined by his /her ability to feel the need in independent choice, educational and professional self-identification, construction of education continuation and professional promotion options; to set and correct the nearest and further aims; to obtain the experience of forming personally important educational results; to be able to perform activities directed onto making decisions about continuation of education and professional identification under the conditions of changing society and labour market; to ask for the necessary help of specialists.

Thus, innovative character of pedagogical guidance of students' self-determination can be provided by orientation to new educational results (new quality of education); considerable change of content and forms of learning and teaching processes; change of interrelation among subjects of an educational process.

Key words: occupational guidance, professional identity, social partnership, career guidance meaningful competencies.

Bibliography

1. Choice of profession: assessing the readiness of students / [ed. S. N. Chistyakova]. – M., 2009. – S. 15–19.
2. Zubakina O. V. Social partnership and professional self-determination of Moscow schoolchildren : Study guide / O. V. Zubakina. – Moscow, 2010. – S. 112–127.
3. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination: study guide for university students / E. A. Klimov. – M., 2007. – S. 87–89.
4. Pedagogical support of senior pupils' professional self-determination: a book for teachers and social educators / [ed. S. N. Chistyakov, N. F. Rodicheva]. – Moscow, 2004. – S. 178–182.
5. Profile Education: legal documents. – M., 2006. – S. 5–12.
6. Prjzhnikova E. Ju. Professional orientation / E. Ju. Prjzhnikova, N. S. Prjzhnikov. – M. : Akademija, 2010. – S. 21–27.
7. Chistjakova S. N. Problem of self-determination when selecting senior specialized training / S. N. Chistjakova – M., 2005. – S. 134–136.



УДК: 374.72: 374.7(430)

Е. І. БОГІВ, викладач

Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України «Мукачівський аграрний коледж»
вул. Матросова, 32, м. Мукачево, 89600, Україна
evelinb@ukr.net

СУСПІЛЬНО-СОЦІАЛЬНА ФУНКЦІЯ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НІМЕЧЧИНИ

***Анотація.** Проаналізовано досвід Німеччини у становленні й розвитку неформальної освіти дорослих та народних університетів як вагомих інституцій цієї сфери, що певною мірою сприяють конкурентоспроможності країни. Схарактеризовано суспільно-соціальну функцію народних університетів у системі неформальної освіти дорослих Німеччини. Розкрито їх особливості як муніципальних центрів продовженої освіти, підтримуваних державою, що забезпечують доступ різних соціальних груп до широкого спектру освітніх послуг на всій території країни. Обґрунтовано педагогічні принципи навчання у народних університетах Німеччини, провідними з яких є орієнтація на учасника, зв'язок з життєвою ситуацією, орієнтація на розв'язання проблем, дискурсивне співіснування, навчання як соціальний процес.*

Ключові слова: доросла людина, особистість, освіта дорослих, неформальна освіта, народні університети, суспільно-соціальна функція народних університетів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині переважна більшість розвинених країн усвідомили необхідність удосконалення й розвитку системи освіти дорослих. За таких умов виключно важливого значення набуває досвід сучасних систем освіти інших країн, які вже мають перспективні способи її регулювання, відповідні форми і методи навчання дорослих. Таким чином, теоретичний порівняльний аналіз загальноосвітніх тенденцій в освіті дорослих та її неформальної складової становить великий інтерес для вітчизняної науки, оскільки дає змогу знайти шляхи розв'язання проблем, що мають місце у практиці освіти дорослих в Україні.

Аналіз складних процесів, що відбуваються в європейській системі неперервної освіти, зокрема у Німеччині, особливо важливий у контексті соціально-економічних зв'язків, які притаманні сучасній Україні і певним чином впливають на розвиток вітчизняної освіти дорослих. Нині дедалі більшої доцільності набуває аналіз науково-освітньої системи неформальної освіти дорослих Німеччини, а на його основі – визначення можливих шляхів інтеграції України в європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід наголосити, що праці зарубіжної теорії та практики, які розкривають сутність неформальної освіти дорослих, ще не знайшли належного відображення у вітчизняній науці. У працях українських науковців у контексті ідей неперервної освіти і освіти дорослих розглядалися окремі явища і процеси цього освітнього напрямку (О. Аніщенко, Л. Вовк, Т. Десятов, Н. Ничкало, О. Огієнко та ін.)

Різні аспекти неформальної освіти дорослих у зарубіжних країнах представлені у дослідженнях Н. Бідюк, О. Василенко, Т. Григор'євої, О. Жижко, Л. Лук'янової, І. Сагун, О. Чеботарьової, О. Шапочкіної та ін.



Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити суспільно-соціальну функцію народних університетів у системі неформальної освіти дорослих Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід Німеччини у становленні й розвитку системи освіти дорослих загалом, її неформальної складової зокрема та народних університетів як вагомих інституцій цієї сфери є, на нашу думку, надзвичайно важливим, оскільки конкурентоспроможність промисловості цієї країни і загальновизнана якість німецької продукції фахівці пояснюють високим рівнем професіоналізму робітників і службовців. Значною мірою цей феномен є результатом системи професійної підготовки та неформальної освіти як її складової, що посідає в Німеччині особливе місце в загальній системі освіти.

На думку німецьких учених, сучасні дебати, в яких продовжене навчання й освіта впродовж життя посідають важливе місце в національному, європейському й міжнародному освітньому просторі, є відповіддю на суспільне протиріччя, яке не знаходить розв'язання протягом тривалого часу. Це протиріччя між цінністю та необхідністю навчання, яке конфронтує з такими глибокими змінами, як прискорений приріст знань, стрімкий розвиток техніки й технологій, глобалізація, швидко змінювані вимоги до зайнятості, світова міграція та демографічний розвиток [4, с. 28].

У педагогічному словнику народні університети визначено як «загальнодоступні просвітницькі установи, що сприяють підвищенню культури і професійної майстерності незалежно від освітнього рівня і віку». Часто їх включають в систему освіти дорослих [1].

Народні університети або Вищі народні школи (Volkshochschulen) є найбільшими державними провайдерами навчальної роботи з дорослими людьми в системі неформальної освіти ФРН. Дослідження популярності народних університетів серед інших інституцій неформальної освіти для дорослих показало важливість концепції, що ґрунтується на двох важливих складових. *По-перше*, це доступність навчання як базовий принцип, що залишається незмінним протягом усього періоду їх існування; *по-друге*, їх призначення – створення можливостей для формування таких якостей і компетенцій, як відповідальність, участь, солідарність, вмотивованість, ініціативність, креативність, повага, толерантність, міжкультурна компетентність, емансипація та емпатермент, критичне мислення, інтелектуальна незалежність, що загалом сприяє формуванню демократичної громадянськості в країні.

Народний університет-інтернат/народний університет домашнього типу (Heimvolkshochschule (HVHS)) – це один з найстаріших недержавних навчальних закладів для дорослих в Північній Європі, що має власну педагогічну концепцію і пропонує, в першу чергу, тривалі програми загальної, політичної та культурної освіти. Ці особливі заклади освіти для дорослих пропонують свої навчальні заходи виключно або головним чином у формі кількадедних або кількатижневих курсів в умовах інтернатного проживання. Щоб створити сприятливу для навчання атмосферу та дещо розвантажити від проблем професійного та буденного життя, домашні народні університети створюються переважно в сільській місцевості неподалік від великих міст [6].

Народні вищі школи, народні університети (Volkshochschulen) – це муніципальні центри продовженої освіти, які підтримуються органами місцевого самоврядування і держави й забезпечують доступ різних соціальних груп до широкого спектру освітніх послуг на всій території Німеччини. Вони об'єднані на рівні земель в земельні спілки, а на рівні федерації – в Німецьке об'єднання народних вищих шкіл (DVV).



DVV є найпотужнішим європейським об'єднанням в освіті дорослих, яке спонукає федеральні об'єднання народних університетів, їх окремі підрозділи, центри продовженої освіти з надання освітніх послуг непохитно спрямовувати свій потенціал на актуальні виклики сучасного суспільства знань.

Як свідчить аналіз фахової літератури, народні університети стають особливо затребуваними в часи значних змін, загрозливих руйнівних суспільних розшарувань. Особливістю їх діяльності з часу заснування була здатність організувати всіх громадян й перетворити їх на частину суспільства, що навчається, активувати та залучити громадян до загальносуспільних справ й необхідності розв'язувати проблеми в усіх сферах суспільного життя.

Однак, на думку дослідників, народні університети ще не посіли належного місця в системі освіти дорослих та не мають відповідного іміджу, на який безумовно могли б претендувати з огляду на історичні передумови створення та актуальні суспільні обставини, що впливають на їх функціонування [5, с. 473].

Народні університети є закладами освіти дорослих і водночас комунікативними центрами громади. Їх створення є частиною руху за «педагогіку реформ» і складовою демократичного й робітничого руху з його вимогами до здобуття пожиттєвої, професійної та постпрофесійної освіти. Робота народних університетів орієнтована на громаду, обмін досвідом та співпрацю на регіональному, європейському та міжнародному рівнях, про що свідчить оновлення історичних документів, актуальне позиціонування на європейському рівні [3].

Слід зазначити, що коли мова йде про право на освіту як обов'язкову передумову розвитку особистості та її участі у суспільному житті, народні університети стають громадськими закладами неформальної освіти для всіх бажаючих. Загалом освіта у народних університетах – це культурне, соціальне, економічне та політичне навчання, розвиток загальних та професійних компетентностей. Освіта у народному університеті охоплює більше, ніж просто життєву здатність до навчання та звичайне набуття знань. Вона включає засвоєння особистістю загальноприйнятих настанов та форм поведінки в соціумі.

Значущість й необхідність подальшої освіти в площині пожиттєвої освіти для окремо взятого індивіда й суспільства загалом, економіки й політики є безперечними. Спірними як і раніше залишаються питання мети та завдань, освітніх інституцій та організацій, підпорядкування й носіїв витрат з державного та приватного секторів, а також особистих внесків громадян.

Ідеалом освіти в народних університетах є «всеохоплююча відкритість». Важливою особливістю є те, що вступ до університету не вимагає свідоцтва про закінчення школи, членства в певній організації або певної ідеології, він є відкритим для всіх соціальних прошарків, вікових груп, громадян країни та іноземців. Університет задовольняє різні запити учасників навчання, має різну мету та методи навчання. Така відкритість може бути обмежена лише законодавчими постановами, віковими обмеженнями, односторонньою настановою на чітко окреслену перспективу.

Традиційним принципом навчання є добровільність, а не обов'язок; провідним мотивом – надолуження навчання. Вирішальним мотивом створення народних університетів є обов'язок та право кожної особистості брати участь суспільному житті громади. Гасла «Освіта є громадянським правом» й «Демократія потребує політичної освіти» в усі часи були рушійною силою руху за народні університети. Як зазначають німецькі дослідники, перехід від станового суспільства до суспільства з



освітніми можливостями для кожного громадянина та його участі у вирішенні суспільних питань й демократична партиципація у розв'язанні громадських проблем залишаються актуальними і в часи переходу від індустріального суспільства до суспільства знань та послуг з швидко оновлюваними знаннями, необхідними фаховими і соціальними компетентностями й новими професіями [5, с. 474].

У цьому сенсі слід наголосити, що важливою є не лише фахова кваліфікація та навчання заради надолуження знань для зайнятості. Зосередження на підвищенні фахової кваліфікації стверджує необхідність брати до уваги індивідуальний життєвий простір особистості та відповідати її самооцінці, вимогам приналежності до суспільства та участі в суспільних справах. Особистість сприймається як суб'єкт, а не об'єкт або простий виконавець функцій та розпоряджень.

Сучасне суспільство орієнтоване на таких своїх членів, які думають разом, виявляють власну ініціативу й здатність брати на себе відповідальність за суспільні дії, орієнтовані на розвиток соціальних компетентностей, мирне співіснування в міжкультурному суспільстві. Міжкультурне навчання, як і вивчення іноземних мов, є важливою складовою навчального плану в різних народних університетах.

Провідними педагогічними принципами навчання в народних університетах Німеччини є максимальна орієнтація на учасника; пов'язаність з життєвою ситуацією учасника; орієнтація на вирішення проблем учасника; дискурсивне співіснування; навчання як соціальний процес.

Змістовність навчання доповнюють такі навчально-супроводжувальні пропозиції, як діагностика компетентності, дорадче консультування, випускні іспити (за бажанням), веб-комунікація між викладачами та студентами.

Найбільш поширеними формами навчання в народних університетах Німеччини сьогодні є інформальна, неформальна та формальна, які тісно пов'язані з неформально набутими компетентностями, відзначаються широким спектром навчальних пропозицій, різнобічністю тематики, різноманіттям форм навчальних заходів та уможливають взаємоперехід однієї в іншу, а також тісну співпрацю з іншими навчально-культурними інституціями для людей третього віку.

Народні університети з самого початку свого заснування заохочують інвестиції у навчання й сприяють суспільній інтеграції. Вони готові до виконання різних потреб: надолуження навчання, інтеграції етнічних меншин і мігрантів, навчання людей третього віку (сеньйорів) й жінок, вивчення іноземних мов, полікультурної й міжкультурної освіти. Освітні пропозиції народних університетів є орієнтованими на учасників навчання і надають достатньо широкий спектр освітніх послуг у професійному, загальному, політичному, оздоровчому, екологічному, музично-мистецькому, громадянському вихованні.

Доопрацювання вимагає чітка фіксація й зміцнення позицій народних університетів в системі освіти й відповідне фінансування. Власні інвестиції користувачів послугами народних університетів є вищими, ніж в інших освітніх закладах. Визначення відкритого кола повноважень й фінансування є громадським завданням, яке вимагає негайного вирішення в будь-якій системі концептуального й дидактичного продовженого навчання [5, с. 475].

Перспективний розвиток народних університетів, на думку сучасних аналітиків у галузі освіти дорослих, залежатиме від того, наскільки їм вдасться «проаналізувати нинішню динаміку розвитку і, виходячи з цього, спланувати ймовірні перспективи свого розвитку й подбати про їх реалізацію» [2, с. 118].



Висновки результатів дослідження. Таким чином, проаналізовані вище джерела дають підстави для висновку про вагомую роль народних університетів у суспільно-соціальному житті Німеччини, оскільки забезпечують доступ різних соціальних груп до широкого спектру освітніх послуг на усій території, сприяють залученню громадян до загальносуспільних справ, створюють можливості розв'язання проблем в усіх сферах суспільного життя.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому планується дослідити можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду щодо організації неформальної освіти дорослих в Україні.

Література

1. Народные университеты. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://enc-dic.com/pedagogics/Narodnye-University-1126.html>>.
2. Aengenvoort U. Wohin – Perspektiven der Volkshochschulen / U. Aengenvoort // Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Geschichte-Geschichten-Gesichter. – Bonn : Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn, 2003. – S. 118–125.
3. European Association for Education of Adults [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/trends_en.pdf>.
4. Forum Bildung (Hrsg.): Materialien des Forum Bildung, Lernen – ein Lebenslang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. – Bonn : Arbeitsstab Forum Bildung, 2001. – S. 28.
5. Süßmuth R. Volkshochschule / R. Süßmuth, R. Sprink // Handbuch Erwachsenenbildung / [Rudolf Tippelt Aiga von Hippel (Hrsg.)]. – Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH, 2010. – S. 473–475.
6. Wikipedia-Gründer [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Heimvolkshochschule>>.

Э. И. БОГИВ, преподаватель

Отдельное подразделение Национального университета биоресурсов и природопользования Украины «Мукачевский аграрный колледж»
ул. Матросова, 32, г. Мукачево, 89600, Украина
evelinb@ukr.net

ОБЩЕСТВЕННО-СОЦИАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ НАРОДНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ В СИСТЕМЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Аннотация. Проанализирован опыт Германии в становлении и развитии неформального образования взрослых и народных университетов как значимых институций этой сферы, которые определенным образом усиливают конкурентоспособность этой страны. Раскрыта общественно-социальная функция народных университетов в системе неформального образования взрослых. Выделены их особенности как муниципальных центров продолженного образования, поддерживаемых государством, которые обеспечивают доступ разных социальных групп к широкому спектру образовательных услуг на всей территории страны. Обоснованы педагогические



принципы обучения в народных университетах Германии, ведущими из которых являются ориентация на участника, связь с жизнью, дискурсионное сосуществование, обучение как социальный процесс.

Ключевые слова: взрослый человек, личность, образование взрослых, неформальное образование, народные университеты, общественно-социальная функция народных университетов.

EVELINA BOHIV, lecturer

Separate unit of the National University of Life
and Environmental Sciences of Ukraine «Mukachevo Agricultural College»
32 Matrosov Str., Mukachevo, 89600, Ukraine
evelinb@ukr.net

SOCIAL FUNCTION OF PEOPLE'S UNIVERSITIES WITHIN INFORMAL EDUCATION SYSTEM OF GERMANY

***Abstract.** Social function of national universities in the system of informal adult education in Germany has been analyzed. Their specific features as municipal centers for lifelong education, which are supported by the state and provide access of various social groups to a wide range of educational services throughout the country, have been defined.*

It has been found out that people's universities from the beginning of their founding encouraged investment into education and promoted social integration. They are ready to fulfil different needs: catch-up education, integration of ethnic minorities and migrants, teaching people of the third age (seniors) and women studying foreign languages, multicultural and intercultural education. National University of Educational proposal is focused on the study of participants and provide a wide range of educational services in professional, general, political, health, environmental, musical and artistic, civic education. The main pedagogical principles of teaching in these universities are focus on the participant, contact with life, discursion coexistence, learning as a social process. The most common forms of learning in non-traditional universities of Germany today are informal and formal. They are closely related to informally acquired competences which are observed with wide range of educational offer, diversity of themes and training and make it possible to interact with each other. They work closely with other educational and cultural institutions for elderly people .

Key words: adult, personality, adult education, non-formal education, national universities, social and community function of people's universities.

Bibliography

1. People's Universities. Pedagogical Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://enc-dic.com/pedagogics/Narodnye-Universitety-1126.html>>.

2. Aengenvoort U. Wohin – Perspektiven der Volkshochschulen / U. Aengenvoort // Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Geschichte-Geschichten-Gesichter. – Bonn : Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn, 2003. – S. 118–125.



3. European Association for Education of Adults [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/trends_en.pdf>.

4. Forum Bildung (Hrsg.): Materialien des Forum Bildung, Lernen – ein Lebenslang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. – Bonn : Arbeitsstab Forum Bildung, 2001. – S. 28.

5. Süßmuth R., Sprink R. Volkshochschule / R. Süßmuth, R. Sprink // Handbuch Erwachsenenbildung / [Rudolf Tippelt Aiga von Hippel (Hrsg.)]. – Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH, 2010. – S. 473–475.

6. Wikipedia-Gründer [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Heimvolkshochschule>>.



СТАНДАРТИЗАЦІЯ І МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ТА ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНИ

УДК: 378.2: 37.012(470+571)

Г. В. КРАСИЛЬНИКОВА, канд. техн. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
krasil@ukr.net

ВНУТРІШНЯ СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

***Анотація.** Розглянуто досвід навчальних закладів Російської Федерації щодо створення внутрішньої системи моніторингу якості вищої освіти. Проаналізовано нормативно-правові передумови зростання моніторингових процесів у російській вищій школі. Охарактеризовано зміст робіт, присвячених освітньому моніторингу та його впровадженню на рівні вищого навчального закладу. Висвітлено еволюцію поглядів російських науковців на роль моніторингу вищої освіти в межах ВНЗ. Охарактеризовано складові внутрішньої системи моніторингу вищої освіти. Проаналізовано моделі моніторингу вищої освіти та їх складові.*

Ключові слова: якість вищої освіти, системи менеджменту якості, внутрішня система моніторингу якості вищої освіти, модель системи моніторингу.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Державний нагляд (контроль) за якістю вітчизняної вищої освіти, спрямований на забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти, здійснюється державними органами управління освітою відповідно до Законів України «Про вищу освіту» та «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності». Існуючий порядок здійснення державного контролю за діяльністю вищих навчальних закладів передбачає такі його форми: акредитаційна експертиза, експертна оцінка діяльності ВНЗ та інспектування. Процедури державного нагляду (контролю) за якістю вищою освіти регламентуються низкою відповідних нормативних документів.

У нових соціально-економічних умовах чинній системі контролю стає все важче виконувати покладене на неї завдання впливу на якість надання освітніх послуг, тому вона постійно удосконалюється. Так, здійснено перехід до критеріального оцінювання діяльності освітньої діяльності ВНЗ, спрощено процедури акредитації, розбудовано національну систему моніторингу якості освіти, доповнену європейським досвідом, а саме використанням рейтингів ВНЗ та ін. Проте велика кількість контрольних заходів з боку держави, термінологічна невизначеність нових педагогічних явищ та неупорядкованість нормативної бази освіти вкрай негативно впливає на діяльність навчальних закладів і аж ніяк не сприяє покращенню якості вищої освіти.

Європейська практика свідчить, що в наш час акцент із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти слід переносити на ВНЗ. Підтвердженням тому є заява міністрів у Берлінському комюніке, де йдеться про те, що «відповідно до принципу інституційної автономії основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить



на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості» [1].

Розроблені Європейською асоціацією агентств гарантії якості у вищій освіті стандарти і рекомендації для гарантії забезпечення якості вищої освіти спрямовані на знаходження належного балансу між створенням і розвитком внутрішньої культури дотримання якості, з одного боку, і тією роллю, яку можуть відігравати процедури зовнішнього забезпечення якості, з іншого [2, с. 16]. При цьому забезпечення якості має бути невід'ємною частиною внутрішнього управління навчальних закладів професійної освіти. Відтак потрібні внутрішні системи забезпечення якості освіти у ВНЗ, який безпосередньо продукує освітні послуги і надає їх споживачам – студентам.

Одним з дієвих шляхів виходу з ситуації, що склалася, є створення власних систем менеджменту якості вищої освіти в стінах навчальних закладів. Такі провідні вітчизняні вищі навчальні заклади, як Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця та інші, запроваджують внутрішньо-університетські програми забезпечення якості вищої освіти. Проте глобальна проблема якості освіти не може бути вирішена на рівні окремого навчального закладу і вимагає скоординованих зусиль з боку держави, суспільства та ВНЗ. Спроби Міністерства освіти і науки України очолити роботу зі створення єдиних критеріїв гарантії якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах в рамках Болонського процесу та ініціювати створення Центрів моніторингу якості освітніх послуг ВНЗ III–IV рівнів акредитації не були доведені до практичної реалізації у повному обсязі. Відтак досвід зарубіжних країн, які долають такі кризові явища в освіті, міг би стати у нагоді вітчизняним науковцям.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у вивченні позитивного досвіду російських навчальних закладів щодо створення внутрішньої системи моніторингу якості вищої освіти та визначенні перспектив його використання у вітчизняній вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз попередніх досліджень свідчить, що безумовним лідером на пострадянському просторі за кількістю та різноманітністю наукових досліджень, присвячених моніторингу в освіті, є наукова спільнота Російської Федерації (РФ). Директивним документом, що спрямовує на забезпечення високої якості російської освіти відповідно до динамічних запитів населення і перспективних завдань розвитку суспільства й економіки, є Державна Програма РФ «Розвиток освіти» на 2013–2020 роки. В рамках цієї Програми одним із завдань виступає створення сучасної системи оцінювання якості освіти на основі розробки і впровадження національної системи оцінювання якості освіти, моніторингових досліджень тощо [3].

Про необхідність створення системи моніторингу освіти йшла мова ще у Концепції модернізації російської освіти, термін реалізації якої завершився 2010 року. Її реалізація відбувалася у процесі впровадження Цільових програм розвитку освіти на 2006–2010 та 2011–2015 роки. Так, у рамках програми 2006–2010 років здійснено пілотний проект з моніторингу якості вищої освіти на національному рівні з використанням ІТ-технологій. У наступній програмі розвитку освіти на 2011–2015 роки йдеться про необхідність створення на федеральному та регіональному рівнях систем моніторингу як компонентів системи управління якістю освіти в країні. В рамках цієї програми будуть розроблені й реалізовані механізми забезпечення комплексного електронного моніторингу навчальних закладів.



У новому Законі РФ «Про освіту в Російській Федерації» (ст. 89), прийнятому 2012 р., також зазначено, що управління системою освіти базується на результатах моніторингу. У ст. 97 документу міститься опис порядку проведення моніторингу і перелік обов'язкової інформації, що підлягає моніторингу й встановлюється Урядом РФ [4].

Про зростання важливості моніторингових процесів у російській освіті свідчить поява відповідної інституційної структури: Центру моніторингу та статистики освіти в межах Федерального інституту розвитку освіти Міністерства освіти і науки РФ, регіональних центрів моніторингу в освіті. Про це свідчить і проведення чисельних науково-дослідницьких та експериментальних робіт структурними підрозділами Російської академії освіти (РАО), зокрема Інститутом управління освітою тощо.

Сьогодні Міністерство освіти і науки РФ здійснює моніторинг діяльності федеральних державних і недержавних ВНЗ та їх філій з метою виявлення навчальних закладів, що мають ознаки неефективності [5], та працює над проектом «Розробка й апробація методології рейтингування освітніх закладів професійної освіти» [6], спрямованого на реалізацію Цільової програми розвитку освіти на 2011–2015 роки та Концепції довгострокового соціально-економічного розвитку Російської Федерації на період до 2020 року. Продовження політики підвищення ефективності та якості послуг у сфері вищої освіти шляхом щорічного моніторингу ефективності ВНЗ та введення системи оцінювання якості підготовки фахівців у штатний режим у 2017–2018 роках знайшло відображення у Плані заходів Уряду РФ під назвою «дорожня карта».

З січня 2006 року російські ВНЗ охоплені моніторингом Європейської асоціації університетів (EUA), що відстежує реалізацію основних напрямів Болонського процесу та якість освіти. Міністерством освіти і науки РФ прийнято План заходів щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої професійної освіти на 2005–2010 роки, один з розділів якого був присвячений вирішенню проблем якості. Він передбачав розробку методологій і критеріїв оцінювання якості освіти Росії, що співставляються з країнами-учасницями Болонського процесу.

Механізми зовнішнього забезпечення якості вищої освіти з боку держави доповнюються внутрішніми системами моніторингу якості освітніх послуг вищих навчальних закладів. Практичні напрацювання ВНЗ базуються на дослідженнях у галузі педагогічного моніторингу, які активно здійснюються в РФ з 90-х років ХХ ст.

Теоретико-методологічні проблеми моніторингу в освіті знайшли своє відображення в дослідженнях таких російських учених, як В. Андреев, М. Бершадський, В. Беспалько, І. Бестужев-Лада, Т. Боровкова, В. Горб, В. Гузєєв, Т. Заславська, Е. Зеєр, В. Кальней, О. Майоров, Д. Матрос, І. Морєв, О. Орлов, М. Пішулін, П. Решетніков, Н. Селєзньова, Л. Семушіна, О. Субетто, С. Шишов тощо. Розробкою концепції освітнього моніторингу як дослідницького методу займалися науковці І. Бестужев-Лада, В. Кальней, О. Майоров, О. Орлов, С. Шишов тощо. Інші вчені й практики розглядають багаторівневий моніторинг як соціальну технологію управління якістю професійної освіти в сучасній Росії (І. Мітрофанова) і представляють його на таких рівнях: федеральному (Л. Артамонова), регіональному (І. Ванісова, М. Гузаїров, І. Єлісєєв, І. Кулемін, Є. Міхайлова, А. Сапронов), муніципальному (В. Кузнецов, О. Попенкова), вищого навчального закладу (Н. Гунявіна, О. Сергєєва, Т. Філіппова), кафедри (О. Гладкова), певного навчального предмета (дисципліни) (І. Белєвцева, І. Гільманова), окремого педагога і студента (Н. Нікітіна, Н. Солянкін). З часом увага науковців акцентується на питаннях організації системи моніторингу в освіті, технологіях і механізмах його



проведення (С. Гончарова, О. Дахін, А. Лісовець, Д. Матрос, І. Найдьонова, Н. Мельникова, Д. Полев та ін.).

При цьому еволюція поглядів науковців на роль моніторингу в навчальному закладі постійно змінюється і фактично є відображенням процесу адаптації термінології менеджменту якості у сфері освіти. Вона пройшла шлях від засобу внутрішньої системи контролю якості (А. Шитова), технології оцінювання якості освітнього процесу (О. Крилова) та складової діагностики якості навчання (О. Левіна) до:

– педагогічної умови (М. Петров, Г. Чепуренко) або засобу інформаційного забезпечення управління вищою професійною освітою та її якістю (Н. Гунявіна, М. Мартиненко, А. Сапронов), якістю навчального процесу (М. Чандра) та навчання студентів (М. Давидов, І. Макуха, С. Павлова);

– складової системи забезпечення (Н. Пучков, Г. Шабанов) або менеджменту якості вищої освіти (Н. Кашкарьова);

– складової внутрішньої системи гарантії якості вищої освіти (А. Баранов, В. Жохова, О. Матвеева, Г. Мотова, Ю. Попов, О. Чурганов).

Об'єктом моніторингу в освіті є: освітній процес (Е. Єльдяєва, М. Чандра); процес професійної підготовки в цілому (Н. Алексеева, С. Гончарова, О. Кліменок, Н. Круглова, І. Найдьонова, Т. Філіппова) або окремих складових, наприклад методичної (В. Косирев), мовної (О. Гладкова), економічної підготовки фахівців (Н. Мосунова); професійне навчання студентів у ВНЗ (Н. Сорокіна); формування професійної компетентності майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі (А. Майер); професійне становлення фахівця в освітньому процесі ВНЗ (А. Кошелева, Т. Піщуліна, С. Сіліна); навчальні досягнення студентів (Е. Сергеева); структура та якість знань (О. Бакай, І. Белевцева, О. Комкова); якість вищої освіти, зокрема професійної (Н. Очеретіна, Г. Шабанов); професійне виховання (С. Салов); самостійна робота студентів (О. Товбіс); інформаційні освітні ресурси в середовищі ВНЗ (В. Ільїн); стан управління розвитком освітнього процесу в навчальному закладі (О. Худін) або його методичною службою (Л. Карпуніна) тощо.

Вклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХІ ст. освітня ситуація в РФ характеризується зростанням досліджень систем моніторингу та їх складових у навчальних закладах різного рівня, в тому числі й у ВНЗ, які присвячувалися: проектуванню системи педагогічного моніторингу якості освіти (І. Галькумова), проектуванню системи педагогічного моніторингу якості навчання (Н. Лободенко), формуванню системи моніторингу професійної підготовки студентів (Т. Філіппова), технологіям моніторингу (С. Гончарова); педагогічним умовам удосконалення моніторингу якості професійної підготовки (Н. Алексеева) та використанню його у навчальних закладах професійної освіти (О. Кліменок), системі внутрішнього моніторингу якості вищої освіти (О. Крилова, Н. Круглова, М. Мартиненко) тощо.

Стимулом для появи такої кількості досліджень стала планомірна діяльність Міністерства освіти РФ, спрямована на підвищення якості підготовки фахівців у ВНЗ, зокрема:

– прийняття наказу Міністерства освіти РФ про комплексне оцінювання діяльності ВНЗ від 12 листопада 1999 року № 864;

– регулярне проведення з 2000 року конкурсу «Внутрішні системи забезпечення якості підготовки фахівців» тощо.

Включення до переліку показників, пов'язаних з оцінюванням якості освіти у ВНЗ, фактично зобов'язувало навчальні заклади створювати власні системи



забезпечення якості вищої освіти. Активізувалася робота ВНЗ щодо створення систем моніторингу як складових внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти з прийняттям Наказу Федеральної служби з нагляду в сфері освіти і науки РФ від 30.09.2005 року № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений», оскільки визначення показника якості підготовки здійснювалося на основі критерію ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти ВНЗ [7].

Логічним кроком політики розширення автономних прав ВНЗ та передачі повноважень щодо забезпечення якості вищої освіти стали внесені 2010 року зміни до чинного Закону про освіту РФ. Відтак до компетенції навчальних закладів віднесено функціонування внутрішньої системи моніторингу якості освіти, яке збереглося і у новій редакції Закону (пп. 13, п. 3, ст. 28) [4].

Таким чином, передові російські ВНЗ (Санкт-Петербурзький державний електротехнічний університет «ЛЕТІ» і Московський державний інститут сталі та сплавів) активно розробляють концепції, моделі ефективності, впроваджують та сертифікують внутрішні системи менеджменту якості (СМЯ). Сьогодні в наукових колах вже не обговорюється питання доцільності впровадження СМЯ, на часі – вибір її ефективної моделі для конкретного ВНЗ. Існуючі СМЯ базуються на апробованих та визнаних моделях, побудованих на основі стандартів ISO, премії Європейської організації з якості (EFQM), конкурсу Міносвіти РФ, типової моделі системи якості освітнього закладу тощо.

Переважна кількість моделей моніторингу базується на «процесному» підході, унормованому державним стандартом ГОСТ Р ИСО 9001-2008. Ключові процеси діяльності ВНЗ, їх значущі показники є об'єктом моніторингу та вимірювання в СМЯ. Використання «процесного» підходу дозволяє підвищити ефективність управління освітнім закладом, оскільки підсилює орієнтацію діяльності на запити й інтереси споживачів освітніх послуг та збільшує гнучкість системи, її здатність пристосовуватися до зовнішніх умов, що постійно змінюються. Не дивлячись на певні переваги СМЯ, побудованих на «процесному» підході, їх впровадження у російських ВНЗ зіштовхується з певним супротивом та незрозумінням з боку керівників різного рівня [8].

Проте будь-яка модель СМЯ як інструмент, що дозволяє здійснювати управління якістю освіти, передбачає системне здійснення таких дій: моніторингу системи (визначення досягнутого рівня якості); аналізу отриманих результатів моніторингу; розробки і проведення заходів з покращення якості.

Підходи до розробки моделей моніторингу якості в російській вищій школі також відрізняються: Н. Абакумова [9, с. 72] позиціонує їх як моделі педагогічного моніторингу інновацій; Т. Боровкова, І. Морев [10, с. 85–88] розглядають моніторинг розвитку системи освіти.

При цьому під внутрішнім моніторингом якості освіти у будь-якому типі освітнього закладу розуміють цілеспрямоване, організоване, неперервне стеження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу та його окремими елементами з метою своєчасного прийняття управлінських рішень на основі інформації, отриманої й проаналізованої під час моніторингу.

Зазвичай процес моніторингу якості вищої освіти у вищому навчальному закладі здійснюється на трьох рівнях: кафедральному, факультетському (інститутському), університетському. Окремі дослідники пропонують багаторівневі системи моніторингу (Є. Белякова, О. Хорошева).



Об'єктами моніторингу в СМЯ виступає діяльність ВНЗ та результати його діяльності (О. Слькіна, Л. Костельова). Провідний російський менеджер з якості В. Качалов згрупував показники якості освіти таким чином: якість суб'єкта отримання освіти, якість об'єкта надання освітніх послуг і якість процесу надання освітніх послуг [11, с. 81], які покладені в основу СМЯ окремих ВНЗ. На думку О. Гончарової, моніторинг спрямований на контекст, ресурси, хід та результати освітнього процесу [8]. Проте більшість російських науковців погоджуються з думкою, що процес моніторингу охоплює такі групи показників якості у ВНЗ [12, с. 53]:

- потенціал закладу;
- характеристики й оцінки діяльності закладу;
- результати діяльності закладу, зокрема результати професійної підготовки майбутніх фахівців (рівень їх компетенцій).

Моніторинг діяльності закладу залежить переважно від вибору моделі управління якістю ВНЗ, яка може базуватися на оцінному підході, принципах загального менеджменту якістю TQM або міжнародних стандартах серії ISO. Моніторинг результатів професійної підготовки студентів зазвичай здійснюється відповідно до вимог державних освітніх стандартів. Для управління затребуваністю фахівців на ринку праці окремими ВНЗ здійснюється моніторинг випускників.

Модель моніторингу розглядають як складну ієрархічну структуру, яка складається з низки структурних компонентів або менших моделей [13, с. 74]. Розробка моделі моніторингу має містити: 1) поняття, мету і завдання моніторингу; 2) об'єкт і предмет моніторингу; 3) джерела моніторингу; 4) процедури та методи збору інформації; 5) суб'єкти, які здійснюють збір інформації з предмету моніторингу; 6) структуру і зміст матеріалів моніторингу; 7) особливості проведення моніторингу [9, с. 71].

Висновки результатів дослідження. Таким чином, очевидним є той факт, що досвід РФ з моніторингу якості вищої освіти є позитивним і може бути використаний в освітній системі України. Водночас окремі проблеми моніторингу в управлінні російськими ВНЗ ще не знайшли повного вирішення. Нагальною залишається потреба зміни підходів при оцінюванні якості результатів освіти, залучення до цього процесу споживачів освітніх послуг (роботодавців) або передача функції незалежним агенціям. Наразі не розроблено і не затверджено єдину науково обґрунтовану систему показників якості підготовки майбутніх фахівців, не існує єдиної загальноприйнятої та затвердженої системи моніторингу якості вищої освіти. Актуальним є системний моніторинг якості освітнього середовища ВНЗ та використання сучасних ІТ-технологій, стратегічного менеджменту тощо.

Проте в цілому слід відмітити високий ступінь вирішення питань використання моніторингу в ВНЗ як складової систем управління, менеджменту, забезпечення та гарантії якості вищої освіти. Запорукою успішного розвитку систем моніторингу в російських вишах, на нашу думку, є: активна державна політика щодо забезпечення громадян країни якісною освітою, яка постійно реалізується через різноманітні державні програми; підтримка державою інституційного розвитку системи моніторингу на всіх організаційних рівнях освіти: федеральному, регіональному, муніципальному, навчального закладу; планомірна діяльність Міністерства освіти і науки РФ, спрямована на підвищення якості підготовки фахівців у ВНЗ та вчасне оновлення нормативної бази вищої освіти; здійснення систематичних наукових досліджень у сфері менеджменту якості вищої освіти; постійний методичний супровід розробки та впровадження внутрішніх систем моніторингу якості освіти



науково-дослідними структурами РАО, методичними підрозділами органів управління вищою освітою тощо.

Напрацьований вищими навчальними закладами Росії позитивний досвід створення внутрішніх систем моніторингу якості вищої освіти певною мірою може бути корисний вітчизняними ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів дослідження відносимо вивчення особливостей впровадження позитивного досвіду Росії з організації внутрішнього моніторингу якості вищої освіти в освітню систему України.

Література

1. Комюніке конференції Європейських Міністрів освіти «Створення зони вищої освіти Європи» [Electronic resource]. – Берлін, 19 верес. 2003 р. – Режим доступу: <<http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/berl%D1%96nske-komyun%D1%96ke.html>>.

2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – С. 16.

3. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 нояб. 2013 г. № 792-р. (в новой ред.). – Режим доступа: <http://мин-обрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма_Развитие_образования_2013-2020.pdf>.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон Российской Федерации от 29 декаб. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013). – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/>.

5. О проведении мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 1 августа 2013 г. № 637. – Режим доступа: <минобрнауки.рф/документы/3561/файл/.../13.08.12-Приказ.637.pdf>.

6. Разработка и апробация методологии рейтингования образовательных учреждений профессионального образования [Электронный ресурс] : проект Национального фонда подготовки кадров совместно с Институтом международных организаций и международного сотрудничества Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Период реализации проекта: 2011–2015 годы. – Режим доступа: <<http://ranking.ntf.ru/>>.

7. Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений [Электронный ресурс] : приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 30 сентября 2005 г. № 1938. – Режим доступа: <<http://www.rg.ru/2005/10/27/kriterii-obr-dok.html>>.

8. Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования [Электронный ресурс] // Сб. материалов шестой Всеросс. науч.-практ. конф. Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. – М., 2013. – Режим доступа: <http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203>.

9. Абакумова Н. Н. Разработка модели педагогического мониторинга инноваций / Н. Н. Абакумова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 3 (13). – С. 71–72.



10. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования : в 2 ч. Ч. I. Теоретические аспекты : учеб. пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – С. 85–88.

11. Качалов В. А. Системы менеджмента качества. ИСО 9001:2008 в комментариях и задачах. В 2 т. / В. А. Качалов. – М. : ИздАТ, 2011. – С. 81.

12. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для ВУЗов и ССУЗов (проект). – СПб. : ЛЭТИ, 2005. – С. 53–63.

13. Малинецкий Г. Г. О национальной системе научного мониторинга / Г. Г. Малинецкий, А. Г. Подлазов, И. В. Кузнецов // Будущее и настоящее России в зеркале синергетики. – М., 2001. – С. 74.

А. В. КРАСИЛЬНИКОВА, канд техн. наук, доцент
Хмельницкий национальный университет, МОН Украины
ул. Институтская, 11, г. Хмельницкий, 29016, Украина
krasil@ukr.net

ВНУТРЕННЯЯ СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** Рассмотрен опыт учебных заведений Российской Федерации по созданию внутренней системы мониторинга качества высшего образования. Проанализированы нормативно-правовые предпосылки роста мониторинговых процессов в российской высшей школе. Дана характеристика содержанию работ, посвященных образовательному мониторингу и его внедрению на уровне высшего учебного заведения. Освещена эволюция взглядов российских ученых на роль мониторинга высшего образования в пределах ВУЗов. Охарактеризованы составляющие внутренней системы мониторинга высшего образования. Проанализированы модели мониторинга высшего образования и их составляющие.*

Ключевые слова: качество высшего образования, системы менеджмента качества, внутренняя система мониторинга качества высшего образования, модель системы мониторинга.

Н. V. KRASYLNYKOVA, Ph.D. (technical sciences), associate professor
Khmelnyskiy National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
krasil@ukr.net

INTERNAL SYSTEM FOR MONITORING QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

***Abstract.** The experience of educational institutions of the Russian Federation concerning establishment of an internal system for monitoring the quality of higher education has been considered. Legal prerequisites for the increase of monitoring processes in Russian higher school have been analyzed. The content of papers devoted to education and monitoring implementation at the level of higher education has been characterized. The evolution of*



Russian scientists' views on the role of monitoring of higher education within the universities has been determined and the internal components of the monitoring system of higher education have been defined. Monitoring model of higher education and its components have been considered.

It has been defined that developing a model of monitoring should include the concept, goals and tasks of monitoring; the object and purpose of the monitoring; source of the monitoring; the procedures and methods of gathering information; entities that gather information from the monitored; the structure and content of monitoring; monitoring features.

It has been determined that higher education in Russia is characterized by a high degree of resolutions on the use of monitoring as a part of university administration, management, maintenance and quality assurance of higher education. The keys to successful development of monitoring systems in Russian universities are: active government policy to provide citizens with quality education that is constantly being implemented through various government programs; government support of the institutional development of the monitoring system at all organizational levels of education: federal, regional, municipal, school; planned activities of the Ministry of Education and Science, aimed at improving the quality of training in universities and timely updating the regulatory framework of higher education; the implementation of systematic research in the field of quality management of higher education; constant methodological support for the development and implementation of internal systems for monitoring the quality of scientific research institutions, teaching departments, administration of higher education.

Key words: quality of higher education, quality management systems, internal system of higher education quality monitoring, model of a monitoring system.

Bibliography

1. Communiqué of the Conference of European Ministers of Education «The creation of a European Higher Education» [Electronic resource]. – Berlin, September 19, 2003. – Mode of access: <<http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-proczes/berl%D1%96nske-komyun%D1%96ke.html>>.
2. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education. – K. : Lenvit, 2006. – S. 16.
3. State Program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013–2020. Decree of the Russian Federation of November 15, 2013 № 792-р. (Revised) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма_Развитие_образования_2013-2020.pdf>.
4. On Education in the Russian Federation. Federal Law of 29 December 2012 № 273-FZ (as amended on 23.07.2013) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/>.
5. About monitoring the effectiveness of educational institutions of higher education. Order of the Russian Ministry of August 1, 2013 number 637. [Electronic resource]. – Mode of access: <минобрнауки.рф/документы/3561/файл/.../13.08.12-Приказ.637.pdf>.
6. Development and testing methodology for rating professional education institutions. Draft National Training Foundation, mutually with the Institute of International Organizations and International Cooperation, National Research University «Higher School of Economics». Project implementation period 2011–2015 годы [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://ranking.ntf.ru/>>.



7. On approval of the performance criteria and the state accreditation of higher education institutions. Order of the Federal Service for Supervision in Education and Science (Rosobrnadzor) on September 30, 2005 № 1938 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.rg.ru/2005/10/27/kriterii-obr-dok.html>>.

8. Introduction of European standards and guidelines for quality assurance of education. Collected materials Sixth All-Russian scientific-practical conference of the Guild of Experts in the field of vocational education [Electronic resource]. – M., 2013. – Mode of access: <http://www.expert-nica.ru/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=203>.

9. Abakumova N. Developing a model of pedagogical monitoring innovation / N. Abakumova // Historical, social and educational thought. – 2012. – № 3 (13). – P. 71–72.

10. Borovkova T. Y. Monitorynh razvytyia systemy obrazovaniya : v 2 ch. Ch. I. Teoreticheskiye aspekty : ucheb. posobyie / T. Y. Borovkova, Y. A. Morev. – Vladivostok : Yzd-vo Dalnevostochnoho un-ta, 2004. – С. 85–88.

11. Kachalov V. A. Sistemy menedzhmenta kachestva. ISO 9001:2008 v kommentarijah i zadachah. V 2-h tomah / V. A. Kachalov. – M. : IzdAT, 2011. – С. 81.

12. Practical advice on choosing a standard model of quality management system of education for universities and colleges (draft). – SPb. : LETY, 2005. – S. 53–63.

13. Malynetskiy H. H. On the national system of scientific monitoring / G. G. Malinetskii, A. G. Podlazov, I. V. Kuznetsov // Future and present Russia in the mirror of synergy. – Moscow, 2001. – S. 74.



УДК: 006.015.5/32:378.11(477+470)

В. В. БЛИК, викладач

Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
bilykvika@ya.ru

СТАНДАРТИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

***Анотація.** Висвітлено актуальність розробки державних стандартів вищої освіти України та Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти Російської Федерації нового покоління, що відповідатимуть сучасному етапу розвитку суспільства. Подано хронологію розробки державних освітніх стандартів, визначено підходи до їх розробки. Акцентовано увагу на компетентнісному підході, покладеному в основу оновлення стандартів вищої професійної освіти в сучасних умовах. Встановлено й проаналізовано критерії розробки державних освітніх стандартів нового покоління. Наведено нормативні засади розробки стандартів вищої професійної освіти.*

Ключові слова: стандарти вищої професійної освіти, нове покоління стандартів, компетентнісний підхід, критерії розробки стандартів, нормативні документи, принципи стандартизації, зміст підготовки, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностики.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освіта характеризується необхідністю постійних нововведень, адекватних сучасному етапу розвитку суспільства. Інновації в освіті визначаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої новизни, а й як її постійне оновлення. Значне місце у переліку нововведень посідають методичні нововведення, спрямовані на оновлення змісту освіти, перехід до освітніх стандартів нового покоління, в яких системотворчою основою є набір компетенцій, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу.

На сучасному етапі розвитку освіти Російської Федерації та розбудови незалежної України ситуація з діючими стандартами вищої професійної освіти не зовсім задовільна. Існуючі кваліфікаційні характеристики фахівців недостатньо враховують потреби промисловості, соціальної та культурної сфер суспільства. Це пов'язано з багатьма факторами, головним з яких є той, що вони склалися представниками вищої школи майже без участі роботодавців. Унаслідок цього утворилась невідповідність між створеною моделлю фахівця й реальними вимогами до нього народного господарства. Отже, некоректно складена модель майбутнього фахівця та її реалізація з допущенням неточностей щодо висунутих роботодавцями вимог є однією з суттєвих причин некомпетентності фахівця на робочому місці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розробки стандартів професійної освіти займаються такі науковці України та Російської Федерації, як В. І. Байденко, Л. О. Котоловець, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко, Н. О. Селезньова, Ю. В. Сухарніков, С. О. Терепиший та ін.



Стандарти є нормою якості освіти, у яких викладено мінімальні вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців. Державні стандарти вищої освіти України та Державні освітні стандарти вищої професійної освіти Російської Федерації мають статус державних офіційних нормативних документів, поширюються на всю територію своїх держав, є обов'язковими для вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців, та мають обов'язкову силу для роботодавців з погляду визнання кваліфікації випускника. Російські й українські стандарти вищої освіти затверджуються за дорученням Уряду Російської Федерації та Верховної Ради України Міністерством освіти Російської федерації та Міністерством освіти і науки України відповідно [7, с. 99]. Перше покоління ДОС ВПО у Росії було введено в дію з 1 вересня 1997 року. 2000 року вийшло в світ друге покоління стандартів. В Україні перше покоління стандартів введено в дію Наказом Міністерства освіти України № 285 від 31.07.98. В основу стандартів другого покоління (ДОВ ВПО) і першого покоління (ДСВО) покладено кваліфікаційну модель, а в основу стандартів нового покоління закладається компетентнісна модель випускника, що містить стислий зміст, структуру і характеристику обов'язкового рівня сформованої компетенції як своєрідного показника бездоганного функціонування соціотехнічної системи.

Другим поколінням стандартів в Україні можна вважати Лист МОНУ № 1/9-484 від 31.07.08 «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти». У цих стандартах вперше впроваджено засади компетентнісного підходу для підготовки майбутніх фахівців.

Склад стандартів ВПО України трьохкомпонентний: освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), освітньо-професійна програма (ОПП) та засоби діагностики якості вищої освіти [2, с. 13]. У проєкті Закону «Про вищу освіту» зазначено, що стандарти вищої освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного, освітньо-наукового рівня випускника вищого навчального закладу (наукової установи), змісту освіти, терміну навчання й засобів діагностики якості освіти за відповідною спеціальністю.

Формулювання мети статті. Мета статті – охарактеризувати стан процесу стандартизації вищої професійної освіти в Україні та Російській Федерації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід при проєктуванні нових стандартів розглядають як метод моделювання результатів навчання і норм його якості; відображення в системному і цілісному вигляді результатів навчання; формування результатів як ознак готовності студентів демонструвати відповідні компетенції; визначення структури компетенцій [3, с. 9]. Намагання чітко встановити в термінах компетенцій відповідності в триаді «вимоги до підготовки – зміст освітньої програми – результати навчання», де акцент робиться на більш жорстку регламентацію компетенцій як результатів навчання, буде сприяти зближенню позицій і взаєморозумінню з закордонними колегами при розробці сучасних стандартів [6, с. 66–68].

Компетентнісний підхід, що базується на гуманістичній та культуро-орієнтованій методології, передбачає відбір і організацію для змісту кожної предметної галузі певного набору компетенцій та виділення логічних модулів, які утворюють певну взаємозв'язану цілісність у змісті програми. Як наслідок, при розробці стандартів нового покоління збільшується міждисциплінарність навчальних програм, що проєктуються; модернізуються такі основні компоненти, як очікувані результати навчання та способи їх досягнення й оцінювання; підвищується роль самостійної роботи студентів; посилюється академічна гнучкість та адаптивність навчальних дисциплін.



У своїх працях Г. Вільський пропонує модель освітньо-професійного стандарту вищої освіти, що базується на перевагах трьох європейських моделей: моделі на основі оцінювання результатів, яка враховує вимоги Європейської рамки кваліфікацій для ЄПВО; професійно-кваліфікаційної моделі, яка враховує вимоги Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом усього життя; модульної моделі.

Незалежно від того, яку модель покладено в основу розробки стандартів, вони повинні містити в собі сукупність вимог ринку праці, системи освіти та студентів і відповідно координувати відносини між ними.

Оновлення змісту підготовки фахівців у сучасних умовах повинно знайти своє відображення у всіх нормативних документах підготовки майбутніх фахівців, а саме: освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, навчальних планах, робочих навчальних планах, інтегрованих робочих навчальних планах (для студентів, які навчаються за скороченим терміном навчання на базі ОКР «молодший спеціаліст»), робочих навчальних програмах дисциплін, наскрізних програмах підготовки фахівців [1, с. 54].

Основними документами, що регламентують зміст підготовки фахівців, є ОКХ випусника вищого закладу освіти та ОПП підготовки фахівців. Нормативні засади розробки стандартів вищої освіти України представлено на рис. 1 [1, с. 55–57].

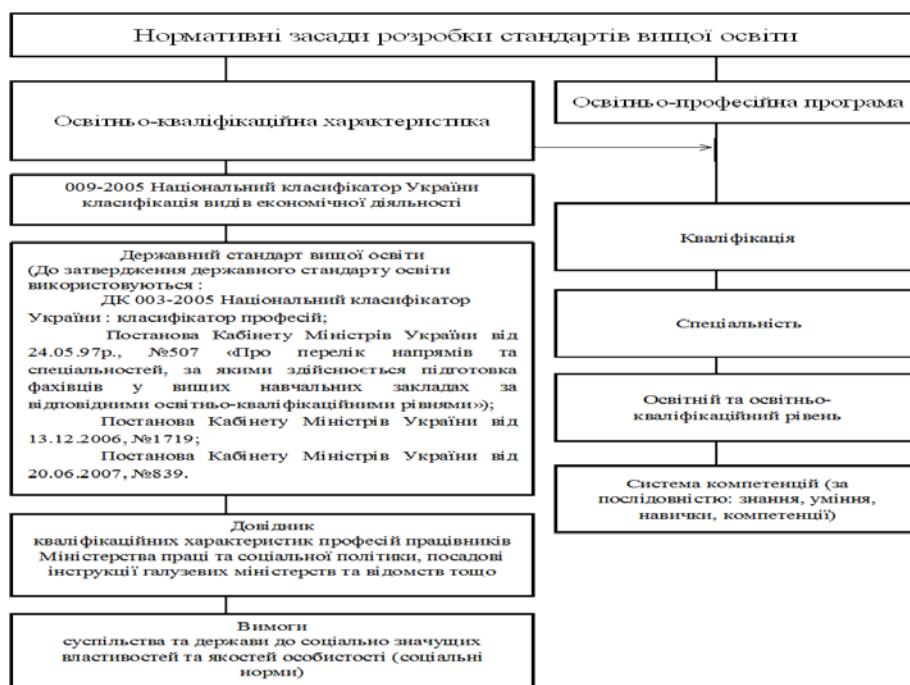


Рис. 1. Нормативні засади розробки стандартів вищої освіти України

Розробка національних стандартів освіти відбувається на перетині трьох сфер суспільства: стану знань (необхідної інформації для формування особистості), людських ресурсів та економіки освіти [4, с. 25].



У результаті аналізу наукових праць з питань стандартизації вищої освіти нами виділено критерії розробки Державних освітніх стандартів вищої освіти нового покоління, які передбачають: створення стандартів за напрямом підготовки в цілому; чітке, коротке та доступне формулювання стандартів щодо певної галузі навчання; чітке визначення у стандартах основних принципів дисципліни; вимоги до результатів навчання у формі компетенцій; єдині вимоги до структури освітніх програм та умов їх реалізації; підвищення міждисциплінарності та трансдисциплінарності; трудомісткість освітніх програм у залікових одиницях; підвищення самостійності навчального закладу при формуванні освітньої програми, особливо при відборі змісту освіти та освітніх технологій; посилення направленості на діагностику досягнень студентів шляхом оцінювання якості засвоєння ОПП; розширення можливостей індивідуалізації навчання студентів; необхідність постійного й ефективного діалогу вищої школи і ринку праці.

У сучасних умовах розвитку вищої школи культура стандартизації освіти базується на принципах системності, адекватності, проактивності (стандарт повинен випереджати запити суспільства), ефективності, особистісної зорієнтованості, достатності, необхідності, однозначності, варіативності, самооновлення [5, с. 149–167].

Нове покоління стандартів, у яких визначено обов'язковий мінімум змісту кожної освітньої програми, окремо містить вимоги до академічної та професійної підготовки майбутніх фахівців, де академічний профіль характеризується загальними, універсальними компетенціями, а професійний профіль – предметно-спеціалізованими.

Висновки результатів дослідження. У статті висвітлено характеристику стандартів вищої професійної освіти України й Російської Федерації. Особливу увагу приділено компетентнісному підходу, покладеному в основу розробки стандартів вищої професійної освіти нового покоління. Визначено, що компетентнісна модель майбутнього фахівця, адекватна вимогам виробництва, є фундаментом розробки стандартів нового покоління, у яких містяться вимоги до результатів підготовки студентів як ознак готовності майбутніх фахівців демонструвати сформовані компетенції.

Перспективи подальших розвідок. У перспективі планується дослідити питання оновлення змісту освіти в умовах переходу до освітніх стандартів нового покоління.

Література

1. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – С. 54–57.
2. Білинська М. М. Державне управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні : автореф. дис... д-ра наук з держ. управління : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / М. М. Білинська. – К., 2004. – С. 13.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В.И. Байденко. – М., 2006. – С. 9.
4. Шаран Р. Особливості стандартів підготовки фахівців інформаційних технологій у системі вищої освіти України / Р. Шаран // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 25–29.
5. Терепиций С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія / С. Терепиций. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 149–167.



6. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие / Б. А. Сазонов. – М. : ФИРО-2006. – С. 66–68.

7. Красильникова Г. В. Стандарты вищої освіти України і Російської Федерації: компаративний аналіз / Г. В. Красильникова, В. І. Бегняк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34 – С. 92–105.

В. В. БИЛЫК, преподаватель

Хмельницкий национальный университет, МОН Украины

ул. Институтская, 11, г. Хмельницкий, 29016, Украина

bilykvika@ya.ru

СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

***Аннотация.** Отражена актуальность разработки государственных стандартов высшего образования Украины и Российской Федерации нового поколения, отвечающих современному этапу развития общества. Представлена хронология развития государственных образовательных стандартов, определены подходы к их разработке. Акцентировано внимание на компетентностном подходе, который лег в основу обновления стандартов высшего профессионального образования в современных условиях. Установлены и проанализированы критерии разработки государственных образовательных стандартов нового поколения. Приведены нормативные основы разработки стандартов высшего профессионального образования.*

Ключевые слова: стандарты высшего профессионального образования, новое поколение стандартов, компетентностный подход, критерии разработки стандартов, нормативные документы, принципы стандартизации, содержание подготовки, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа, средства диагностики.

V. V. BILYK, lecturer

Khmelnytskyi National University,

Ministry of Education and Science of Ukraine

11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine

bilykvika@ya.ru

STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE AND THE RUSSIAN FEDERATION: CURRENT STATE AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT

***Abstract.** Urgency of developing new generation state standards of higher education of Ukraine and state educational standards of higher professional education of the Russian Federation corresponding modern stage of social development has been reflected. History of the state educational standards' development has been outlined. Approaches to their development have been described. Special attention has been paid to the competence approach which is the basis of updating the standards of higher professional education in modern terms. The criteria of state educational standards of new generation development have been analyzed. It has been marked that modern standards of higher professional*



education of new generation must contain the renewed content of specialists' training. This content must be represented in normative documents: educational qualification descriptions, educational professional programs, curricula, executable educational codes of the disciplines etc. Normative principles of higher professional education standards' development have been summarized. It has been defined that competence model of a future specialist, which is in accordance with production demands, is the basis for elaborating standards of a new generation that contain requirements to results of students' training as the main criterion of future specialists' readiness to demonstrate acquired competencies.

Key words: standards of higher professional education, new generation of standards, competence approach, criteria of standards' development, normative documents, principles of standardization, content of training, educational qualification description, educational professional program, facilities of diagnostics.

Bibliography

1. Skyba M. E. Monitoring of quality of the educational process in higher educational establishment : monographiya / M. E. Skuba, S. G. Kostogruz, G. V. Krasulnukova. – Khmelnytskyi : KHNU, 2009. – 219 p.
2. Bilyns'ka M. M. State administration of the particular branch standardization in the conditions of reformation of higher medical education in Ukraine : avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora nauk z derzhavnoho upravlinnia : spets. 25.00.02 «Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia» / M. M. Bilyns'ka. – K, 2004. – 31 p.
3. Baidenko V. I. Exposure of composition of jurisdictions of graduating students of institutes of higher education as necessary stage of planning of GOS VPO of new generation : Metodicheskoe posobie / V. I. Baidenko. – M, 2006. – 55 p.
4. Sharan R. Features of standards of preparation of specialists of the information technologies in the system of higher education in Ukraine / Ruslan Sharan // Naukovi zapysku. Seriya : Pedahohika. – 2009. – № 1. – P. 25–29.
5. Terepyshchy S.O. Standardization of higher education (attempt of philosophical analysis) : Monographiya / Serhiy Terepyshchyy. – K. : Vud-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – 197 p.
6. Sazonov B. A. Bolonskiy process: pressing questions of the modernization of Russian higher education : Uchebnoe posobie / B. A. Sazonov. – M. : FIRO. – 2006. – 184 p.
7. Krasyl'nykova H. V. Standards of higher education of Ukraine and Russian Federation: komparatyvniy analiz / H. V. Krasyl'nykova, V. I. Behnyak // Problemu osvitu : Nauk.-metod. zb. – K. : Nauk.-metod. tsentr vuschoi osvitu, 2003. – Vup. 34. – P. 92–105.



УДК: 378.14:33

О. І. ЯКОВЕНКО, аспірант
Національний університет біоресурсів
і природокористування України, МОН України
вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041, Україна
lena.jakovenko2012@yandex.ua

СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ

***Анотація.** Висвітлено перспективи побудови єдиного освітнього простору країн-учасниць Болонської декларації. З'ясовано, що сучасним шляхом в його розвитку є компетентнісний підхід. Актуалізовано необхідність розроблення для України нових стандартів вищої освіти в термінології компетенцій. Проаналізовано досвід розробки освітніх стандартів у рамках компетентнісного підходу в Нідерландах, Німеччині, Росії та інших європейських країнах. Розглянуто національні кваліфікаційні рамки, типологію запроваджених компетенцій. Підкреслено, що країни, які вже стали на шлях компетентнісної освіти, зіштовхуються з певними труднощами, виникненню яких Україна може запобігти, вивчаючи зарубіжний досвід.*

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенції, компетентнісна модель освіти, єдиний освітній простір, Болонська декларація, європейські/національні кваліфікаційні рамки, стандарти вищої освіти, культурно-освітня інтеграція.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні активізуються процеси глобалізації й культурно-освітньої інтеграції народів. За таких умов людство не зможе ні функціонувати, ні розвиватися без єдиного освітнього простору. Ця важлива ідея – створення «європейського простору» у сфері освіти – викладена в Болонській декларації, де зазначається, що досягнення більшої сумісності й порівнянності національних систем вищої освіти сприяє формуванню й зміцненню інтелектуального, культурного, соціального й науково-технічного потенціалу Європи, а також підвищенню престижності європейської вищої школи.

Формування єдиного освітнього простору охоплює ряд етапів, які багато європейських країн уже пройшли: встановлення єдиної структури й рівнів системи вищої освіти; однаковий підхід до виміру працевитрат при освоєнні освітніх програм; створення єдиної системи оцінки результатів навчання.

Сьогодні провідним напрямом подальшої розбудови єдиного освітнього простору є впровадження компетентнісного підходу до визначення вимог до випускника та результатів освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наразі компетентнісний підхід при проектуванні освітніх стандартів успішно застосовується багатьма розвиненими країнами світу. Українські ж стандарти вищої освіти й досі базуються на традиційній знаннєвій системі. Наступним кроком інтеграції України в європейський освітній простір повинна стати розробка освітніх стандартів із застосуванням компетентнісної основи. Про це, зокрема, йдеться у Листі МОН України «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти».



Проблематика впровадження компетентнісного підходу в вищу освіту України розглядається багатьма дослідниками, серед яких: О. Бабаян, М. Вачевський, О. Овчарук. Стандарти й стандартизацію вищої освіти досліджують такі українські вчені, як С. Гончаренко, Ю. Жидецький, Н. Ничкало та ін. Досвід проектування освітніх стандартів в інших країнах досліджували Л. Даниленко, Н. Софій, В. Третько та ін.

Ми вважаємо актуальним та необхідним проаналізувати досвід країн, які вже відмовилися від традиційної інформаційно-знаннєвої моделі підготовки фахівців та йдуть шляхом впровадження компетентнісного підходу в освіту вже протягом 5–10 років.

Формулювання мети статті. Отже, мета статті – проаналізувати освітні стандарти країн-учасниць Болонської декларації, які впровадили компетентнісний підхід у систему вищої освіти.

Вклад основного матеріалу дослідження. На конференції в Бергені 2005 року країни-учасниці Болонського процесу прийняли один з найважливіших документів під назвою «Структура кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти» (A Framework for Qualifications of the ENEA), який започаткував активне впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти вищої школи.

Країни-учасниці Болонського процесу на основі європейських рекомендацій розпочали процес розробки національних кваліфікаційних рамок, що стало передумовою й необхідним кроком до перегляду навчальних програм у термінах компетенцій. Так, Німеччина прийняла національні кваліфікаційні рамки ще 2005 року, що стало основою для визначення результатів навчання в термінах компетенцій для кожного модуля навчальних програм та планів. В Італії вищі навчальні заклади також перевизначили свої навчальні програми в термінах компетенцій відповідно до вимог національної кваліфікаційної структури.

В Ірландії Національна кваліфікаційна Рада ухвалила три загальні показники результатів навчання, які використовуються при встановленні стандартів: знання, ноу-хау й уміння, компетенції. Сьогодні в навчальних планах використовуються такі види компетенцій:

- компетенції-контекст (Competence-context), які припускають поступове підвищення рівня професійної діяльності згідно з рівнем навчання;
- компетенції-роль (Competence-role) – поетапне формування управлінських якостей;
- компетенції-навчання (Competence-learning to learn) – формування потреби в самоосвіті, готовності вчитися упродовж життя, постійно підвищуючи свої професійні якості;
- компетенції-розуміння (світогляд) (Competence-insight) – спрямовані на осмислення суспільних норм і правил, формування власного світогляду [2, с. 45–47].

Однак рівень упровадження компетентнісного підходу в стандарти вищої освіти країн ЄС залишається різним. Так, в Угорщині навчальні програми проектують у термінах компетенцій поступово відповідно до європейських кваліфікаційних рамок. У Литві нові навчальні програми розроблено в термінах компетенцій, хоча ще немає національних кваліфікаційних рамок. У Бельгії університетські програми перевизначені в термінах компетенцій, але відсутній їх зв'язок з національними кваліфікаційними рамками. У Нідерландах декотрі вищі навчальні заклади працюють за профілями і компетенціями в освітніх програмах, а інші застосовують метод портфоліо студентів.

Досвід переходу Німеччини на компетентнісну модель освіти найбільш цікавий, адже країна, яка має глибокі освітні традиції, змогла швидко впровадити зміни, пов'язані



з компетентнісними інноваціями, передумовою чого стало розуміння необхідності підвищення якості освіти й розроблення критеріїв її ефективності [3, с. 27].

Німеччина була однією з країн-піонерів у впровадженні освіти на засадах компетенцій. Ще 1996 року німецька система освіти почала використовувати підхід «компетенцій дії», рухаючись від предмета до компетенцій і до навчальних планів, які визначають галузі знань та пов'язані з роботою (знаннями й навичками) [1, с. 56]. Німецька освітня система продемонструвала достатню гнучкість, перелаштувавшись на компетентнісний підхід, який мінімізує розрив між вимогами, що висуваються до випускників, і реальним рівнем їх знань і вмінь.

Сучасна німецька компетентнісна модель базується на теорії Ф. Вайнерта та сполучає знання й компетентності. Прості вміння, отримані на основі показу й наслідування, не розвивають в учня готовність самостійно справлятися з більш складними проблемними ситуаціями. Компетентнісне виконання будь-якої дії припускає знання людиною того, що вона робить і чому.

Сьогодні в Німеччині виділено 350 профілів професійної освіти, які складені за загальним форматом у рамках компетентнісного підходу й включають компетенції в рамках єдиного термінологічного апарата для всіх рівнів освітньої системи.

Геральд Страка [7, с. 111] зазначає, що у новій системі освіти навчальний план професійної освіти обов'язково включає ряд компетенцій:

– професійно-технічні (Handlungskompetenz), які передбачають готовність і здатність на основі предметних знань і навичок виконувати завдання, вирішувати проблеми й оцінювати результати незалежно, послідовно й відповідно до завдань;

– предметні (Fachkompetenz), які включають пізнавальні та функціональні компетенції;

– особистісні (Personalkompetenz), які передбачають готовність і здатність розуміти, аналізувати й оцінювати можливі шляхи розвитку, вимоги й обмеження в особистому, трудовому й громадському житті, формувати власні навички так само успішно, як і вибирати й реалізовувати життєві плани;

– соціальні (Sozialkompetenz), які передбачають готовність і здатність створювати й підтримувати відносини, ідентифікувати й розуміти можливі вигоди й загрози у відносинах, а також здатність взаємодіяти з іншими раціональним і чесним способом, що полягає у розвитку почуття соціальної відповідальності й солідарності;

– загальні когнітивні (Sachkompetenz), які передбачають здатність думати й діяти проникливим і вирішальним стосовно проблеми способом;

– самокомпетенції (Selbkompetenz), тобто здатність діяти морально й незалежно, відстоювати позитивний «я-образ» і розвивати моральність [6, с. 38].

Проте, враховуючи значний досвід європейських країн щодо впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту і його реалізації у національних стандартах, вважаємо вивчення досвіду Росії найбільш актуальним для розвитку вітчизняної освіти, зважаючи на єдині корені та на нещодавнє запровадження стандартів третього покоління, розбудованих на компетентнісній основі.

Підготовка бакалаврів та магістрів у Росії на засадах компетентнісного підходу здійснюється згідно з Федеральними державними освітніми стандартами вищої професійної освіти 2009 року.

Головними цільовими настановами в реалізації ФДОС ВПО 3-го покоління є компетенції, які повинні отримати учні в ході навчання. При цьому під терміном



«компетенції» розуміється здатність застосовувати знання, вміння й особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі.

Якщо раніше навчальні програми дисциплін визначали мету, зміст, обсяг і порядок вивчення дисциплін, то сьогодні в такі програми входить перелік результатів навчання, які повинні бути сформовані дисципліною з зазначенням відповідних компетенцій; перелік основних освітніх технологій (форм, методів навчання, типових завдань), які використовуються для формування компетенцій; перелік типових завдань для контролю й самооцінки рівня заявлених у дисципліні результатів навчання (компетенцій).

ФДОС ВПО мають досить конкретизовану та логічну структуру, що передбачає вісім блоків:

1. Сфера застосування.
2. Терміни, визначення, позначення, скорочення.
3. Характеристика напрямку підготовки.
4. Характеристика професійної діяльності бакалаврів (магістрів).
5. Вимоги до результатів засвоєння основних освітніх програм бакалаврата (магістратури).
6. Вимоги до структури основних освітніх програм бакалаврата (магістратури).
7. Вимоги до умов реалізації основних освітніх програм бакалаврата (магістратури).
8. Оцінка якості засвоєння основних освітніх програм [7, с. 111].

П'ятий розділ ФДОС ВПО за напрямами підготовки містить перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник. Стандарти розподіляють компетенції випускників на загальнокультурні та професійні. Так, за напрямом підготовки «Економіка» (ФДОС ВПО-Б [4] та ФДОС ВПО-М [5]) у результаті навчання у бакалаврів повинно бути сформовано 16 загальнокультурних та 15 професійних компетенцій, а у магістрів – 14 та 6 відповідно.

Якщо говорити про компетенції за напрямом підготовки «Економіка», то вони переважно виражаються терміном «здатний», наприклад:

- здатний до саморозвитку, підвищення кваліфікації й майстерності (ЗК-9);
- здатний критично оцінювати свої переваги й недоліки, намітити шляхи й знайти засоби для розвитку своїх сильних сторін й усунення недоліків (ЗК-10);
- здатний організувати діяльність малої групи, створеної для реалізації конкретного економічного проекту (ПК-11);
- здатний використовувати для розв'язання комунікативних завдань сучасні технічні засоби та інформаційні технології (ПК-12) [4].

Однак, незважаючи на актуальність та перспективність проведеної роботи, варто згадати й про недоліки стандартів 3-го покоління. Так, загальна кількість компетенцій за різними напрямами підготовки змінюється від 26 до 76, кількість загальнокультурних компетенцій – від 9 до 22, кількість професійних компетенцій – від 11 до 53. Таким чином, при однаковій тривалості й трудомісткості ОПП у випускників повинна сформуватися різна кількість компетенцій.

На сучасному етапі російські ВНЗ зіштовхуються з труднощами при розробці ОПП на основі нових стандартів через їх надмірну узагальненість або недостатнє їх визначення для формування зазначеної компетенції.

Отже, для запобігання труднощам у переході вітчизняної системи вищої освіти на засади компетентнісного підходу дуже важливо постійно вивчати зарубіжний досвід впровадження компетентнісного підходу. Це дозволить комплексно вивчити



проблеми, що існують у системі української вищої освіти, окреслити шляхи їх розв'язання та стимулювати інтеграційні процеси в створенні єдиного освітнього простору в рамках Болонських угод.

Висновки результатів дослідження. Для інтеграції України в єдиний освітній простір у рамках Болонських угод необхідним є запровадження нових стандартів вищої освіти, що базуються на компетентнісному підході.

Досвід переходу країн-учасниць Болонської декларації на засади компетентнісного підходу свідчить про досягнення ними різного рівня ефективності та етапності проведення освітніх реформ. Для швидкого й «безболісного» переведення системи вищої освіти України зі знанневого рівня на рівень компетенцій необхідно аналізувати та узагальнювати зарубіжний досвід, шукати найбільш ефективні методики та шляхи реалізації такого переходу.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження потребують розширення географії дослідження, більш широкого та детального вивчення національних особливостей запровадження освітніх стандартів на основі компетенцій, систематизації наявних національних проблем та переваг у реформуванні. Лише за таких умов можна буде виважено й науково обгрунтовано визначити вітчизняні рамки побудови вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Необхідно забезпечити логічне співвіднесення результатів таких розробок з загальноєвропейськими рекомендаціями, відповідність запитам роботодавців і вимогам предметних еталонів.

Література

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / [под науч. ред. В.И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
2. Дахин А. Н. Компетентностное обучение в России и за рубежом: попытка сопоставления / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2009. – № 5. – С. 45–55.
3. Келлен Х. Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции / Х. Келлен // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 1. – С. 26–30.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика» (бакалавр) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.hse.ru/data/2010/07/16/1219239183/1.pdf>>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика» (магистр) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.pglu.ru/education/standarts/mag/Jekonomika%2061m.pdf>>.
6. Фромент Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития / Э. Фромент // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 6. – С. 38–40.
7. Straka G. A. Neue Lernformen/Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung / G. A. Straka. – Bielefeld : Bertelsmann, 2005. – S. 111.



О. И. ЯКОВЕНКО, аспирант
Национальный университет биоресурсов
и природопользования Украины, МОН Украины
ул. Героев обороны, 15, 03041, г. Киев, Украина
lena.jakoenko2012@yandex.ua

СТАНДАРТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ И УКРАИНСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** Освещены перспективы построения единого образовательного пространства стран-участниц Болонской декларации. Определено, что современным путем его развития есть компетентностный подход. Актуализирована необходимость разработки для Украины новых стандартов высшего образования в терминологии компетенций. Проанализирован опыт построения образовательных стандартов в рамках компетентностного подхода в Нидерландах, Германии, России и других европейских странах. Рассмотрены национальные квалификационные рамки, типология внедренных компетенций. Подчеркнуто, что страны, уже ставшие на путь компетентностного образования, сталкиваются с определенными трудностями, которых Украина может избежать, изучая зарубежный опыт.*

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентностная модель образования, единое образовательное пространство, Болонская декларация, европейские/национальные квалификационные рамки, стандарты высшего образования, культурно-образовательная интеграция.

О. I. YAKOVENKO, postgraduate student
National University of Biological Resources and Nature Using of Ukraine
Ministry of Education and Science of Ukraine
15 Heroes of Defense Str., Kyiv, 03041, Ukraine
lena.jakoenko2012@yandex.ua

STANDARDS OF COMPETENCE-BASED EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN PROSPECTS

***Abstract.** The prospects of building a unified educational environment of participating countries of the Bologna Declaration have been highlighted. Modern ways of its development have been studied. It has been emphasized that the level of implementing competence standards approach in higher education of EU countries is rather different. Experience of building educational standards within the competence approach in European countries, national qualifications frameworks, and typology of the introduced competencies has been considered. It has been emphasized that the standards construction requirements for university graduates on the basis of competence, although correlated with the European recommendations on national standards, have their own national specificity in quantitative and qualitative dimensions, approaches to their definition and classification.*

In the analysis of foreign experience special attention has been paid to German practice of building competence model of education as a pioneer country with profound educational tradition of competence approach in education and which was a prerequisite for understanding the need to improve the quality and efficiency of education development



criteria. The experience of Russia is considered to be the most appropriate for further reform of higher education in Ukraine.

A number of challenges that are currently facing higher education institutions in the implementation of new practices in higher education of the third generation have been singled out. The next suggested step is the integration of Ukraine into the European educational environment, which presupposes the development of educational standards using competence basis. It has been emphasized that the countries that have already embarked on competence education are faced with certain difficulties which Ukraine can prevent by further studying and summarizing foreign experience.

Key words: competence approach, competence, competence model of education, a single educational environment, the Bologna Declaration, European / national qualification offrameworks, standards of higher education, cultural and educational integration.

Bibliography

1. Bologna process: European and national qualifications frameworks (Book application 2) / [pod nauch. red. d-ra ped. nauk, professora V. I. Bajdenko]. – M. : Issledovatelskij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009. – 220 s.
2. Dakhin A. N. Kompetentnostnyj training in Russia and abroad: attempt to compare / A. N. Dakhin // School Technology. – 2009. – № 5. – S.45–55.
3. Kellen H. The concept of further development of internationalization in practice: a decade of evolution / H. Kellen // Higher Education in Europe.– 2000. – № 1. – S. 26–30.
4. Federal state educational standard of higher education in the training area «Economics» (Bachelor) [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.hse.ru/data/2010/07/16/1219239183/1.pdf>>.
5. Federal state educational standard of higher education in the training area «Economics» (Master) [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.pglu.ru/education/standarts/mag/Jekonomika%2061m.pdf>>.
6. Froment E. European Higher Education: a new framework for development / E. Froment // Higher education today.– 2003. – № 6. – S. 38–40.
7. Straka G. A. Neue Lernformen / Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung / G. A. Straka. – Bielefeld : Bertelsmann, 2005. – S. 111.



УДК: 378.14:37.037 (436)

О. І. ШИЙКА, викладач
Львівський техніко-економічний коледж Національного
університету «Львівська політехніка», МОН України
вул. Пасічна 87, м. Львів, 79032, Україна
shyuika@ukr.net

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

***Анотація.** Здійснено ретроспективний аналіз розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Австрії. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, що висвітлює окремі аспекти досліджуваної проблеми. Розкрито історичний аспект становлення університетської освіти в Австрії. Здійснено аналіз нормативно-правової та законодавчої бази в галузі вищої освіти Австрії та Європейського Союзу. Охарактеризовано специфіку діяльності австрійських і міжнародних агенцій оцінювання якості вищої освіти в Австрії та Європейському просторі вищої освіти.*

Ключові слова: університет, Австрія, історія розвитку вищої освіти, якість вищої освіти, система освіти, оцінка якості вищої освіти, гарантії якості вищої освіти, Болонський процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному світі вища освіта є одним з найважливіших факторів, що сприяють економічному розвитку держави та підвищенню соціального благополуччя громадян. Досягнення в освітній галузі впливають на зростання якісних показників у всіх інших сферах життєдіяльності суспільства. Саме тому останніми роками в Україні відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня світових стандартів.

Пострадянська епоха надала вітчизняній системі вищої освіти недержавного «відтінку», надавши доступ до ринку освітніх послуг низці приватних ВНЗ. Саме цей факт сприяв запровадженню процесів акредитації та ліцензування вищих навчальних закладів як відповіді на потреби споживачів освітніх послуг – абітурієнтів і студентів. Оцінювання закладів вищої освіти за різними критеріями та параметрами вже тривалий час використовується і в європейських країнах, проте там ця процедура є набагато зрозумілішою та оптимальнішою. Саме тому особливого значення набуває вивчення досвіду європейських держав – учасниць Болонського процесу та декларації «Зона європейської вищої освіти».

Серед таких європейських держав – Австрія, один з лідерів міжнародного освітнього ринку, учасник Болонської декларації з 1999 року. Саме у цій країні спостерігається найнижчий рівень безробіття серед європейської молоді [4]. Вища освіта Австрії займає стабільно високий рейтинг у Європі, в ній акцентуються питання високої професійної компетентності, духовного, соціального, інтеркультурного виховання, креативності.

Крім того, досвід Австрії є особливо цікавим у сфері реформування системи освіти. Маючи можливість вибирати з багатьох варіантів та моделей, австрійці обрали «повільний поступ» в освітній галузі, відмовившись від революцій на користь контрольованого еволюційного розвитку.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що окремі аспекти проблеми організації системи освіти в Австрії досліджували вітчизняні науковці А. Антонюк, О. Вишневський, Г. Кемінь, К. Корсак, О. Локшина, О. Матвієнко, М. М'яковський, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та інші. Ця ж тематика частково стала предметом досліджень зарубіжних, переважно австрійських, учених А. Гьофлера, Г. Енгельбрехта, Р. Майстера, Е. Мартіняка, Ю. Олькерса, П. Фішера, Е. Шюбля та деяких інших.

Формулювання мети статті. Загалом усі підходи вітчизняних і зарубіжних учених дозволяють визначити першочерговість цього питання у модернізації системи європейської освіти у світлі вимог Болонської декларації. Метою нашого дослідження є спроба аналізу досвіду забезпечення якості австрійської системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Австрійська система вищої школи сформувалася історично. Сучасний її стан свідчить про зростання автономності вищої школи, розвиток відповідно до тенденції регіоналізації та урізноманітнення навчальних пропозицій. Зростає також і кількість студентів.

Ще від заснування Віденського університету 1365 р. питання університетської освіти вирішувалися за активної участі держави та церкви. Обидві ці інституції мали значний вплив на університети, їхнє середовище формувало освітянську еліту країни. 1585 року був заснований університет у м. Грац, 1622 р. – у м. Зальцбург, а 1669 р. – у м. Інсбрук. 1692 р. у Відні була заснована академія образотворчих мистецтв. На першу половину XIX ст. – в міру розвитку процесів індустріалізації – припали заснування Технічного університету м. Відня, Технічного університету м. Грац, Університету в м. Леобен. 1847 р. у Відні була заснована Імператорська академія наук.

Університетська реформа графа Л. Тун-Гогенштайната закріплення наукових свобод у конституції 1867 року призвели до поширення автономності університетів у рамках їх первинного самоуправління засобами професорської спільноти. Було засновано низку вищих шкіл професійного спрямування або ж тих установ, які стали попередниками аграрного університету й університету ветеринарної медицини. Як експортна академія була заснована Вища школа світової торгівлі, що згодом стала Віденським економічним університетом. На цей час припадає перший, визнаний у світі кульмінаційний етап наукових досягнень австрійських учених у галузі медицини, фізики та економіки.

Перша світова війна та світова фінансова криза ознаменували для університетів, як зрештою і для всієї державної системи, вагомі зміни. Проте в окремих галузях, передусім у фізиці, медицині та політичній економії, позиції австрійських науковців залишалися провідними.

1934 року автономність університетів була значно обмежена. В епоху націонал-соціалізму окремі університети були закриті, а багато видатних науковців змушені були покинути країну або були ув'язнені в концтаборах. Події Другої світової війни загалом негативно вплинули на процес навчання та викладання в університетах.

У повоєнний час університети знову були змушені відновлювати свою діяльність. Внаслідок того, що наявний персонал частково пішов на співпрацю з націонал-соціалістським режимом, відчувалася нестача викладацьких та наукових кадрів. Ця ж обставина стала причиною того, що у той період австрійська вища школа досить повільно досягала середньоєвропейського рівня. Проте саме в цей час багато університетів відновили або реорганізували свою діяльність (1947 року –



університет мистецтв м. Лінц, 1962 року – університет м. Лінц, 1962 року – університет м. Зальцбург, 1966 року – університет м. Клагенфурт).

1968 року до управління окремими питаннями в університетах допустили не лише професорів, а й інших працівників, а також студентів. Після законодавчих баталій 1975 року був прийнятий закон про реформування організаційної структури університетів (нім. – *Universitäts-Organisationsgesetz, UOG*). Саме тоді суттєво розширилися управлінські повноваження названих категорій. Була спрощена система вступних іспитів, після чого стрімко зросла кількість студентів [5, с. 57].

Входження Австрії до Болонського процесу сприяло підсиленню вимог як до національної системи гарантії якості освіти, так і до внутрішніх механізмів забезпечення якості діяльності освітніх установ. Декларацію про європейський простір вищої освіти було підписано 19 червня 1999 р. в м. Болонья (Італія) міністрами освіти 29 країн. Цією декларацією країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і дійшли згоди в питанні створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищує конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг.

Підписання Болонської декларації стало продовженням інтеграційного процесу, спрямованого на створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Цей процес був започаткований у середині 1970-х років, коли було офіційно задекларовано прагнення європейських країн розвивати усесторонню співпрацю в сфері освіти. Після цього, в 1970-1990 роках, європейські країни поступово рухались до створення ЄПВО, фіксуючи домовленості у вигляді численних конвенцій.

Важливим заходом до створення ЄПВО стала «Лісабонська конвенція», підписана в Лісабоні 1997 року (до зазначеної угоди Австрія приєдналася 1999 року). Надалі всі зусилля держав-учасниць Болонського процесу були та залишаються спрямованими на зближення, гармонізацію та послідовність систем вищої освіти в Європі.

Університетський закон 2002 року (нім. *Universitätsgesetz 2002, UG 2002*) ознаменував новий етап розвитку системи університетів Австрії. Саме завдяки цьому закону університетська система набула свого теперішнього вигляду. Зараз у своїй діяльності університети керуються принципами свободи навчання, зв'язку наукових досліджень та навчання, свободи викладання, активної участі студентів у питаннях, пов'язаних з навчанням, інтернаціоналізму, активної взаємодії всіх співробітників університету, рівності чоловіків та жінок, соціальної рівності, а також урахування потреб людей з особливими потребами. Університети дотримуються цих принципів без жодних директив «у рамках законів та постанов» (§ 5 UG 2002) [3, с. 68].

Лише 2007 року були укладені так звані виконавчі домовленості (§13 UG), які мали регулювати відносини між університетом і державою у процесі вирішення найсуттєвіших питань. Згідно з цими документами, федеральні асигнування призначаються у вигляді місячних траншів. Виконавчі домовленості є дійсними лише протягом трьох років і приймаються відповідно до планів розвитку університету [3, с. 70].

Отже, сьогодні до системи вищої освіти Республіки Австрії входять 22 державні університети, які з прийняттям вищезазначеного закону стали повноправними установами [2]. Крім того, закон про акредитацію університетів 1999 року сформував правові основи для функціонування приватних університетів. У м. Кремс 1994 року був заснований державний університет післядипломної освіти. Австрійські педагогічні академії отримали статус вищої школи.



Слід відзначити, що австрійська система вищої освіти не має загальної системи акредитації. Державні університети, які складають майже 85 % сектора вищої школи, не зобов'язані акредитувати навчальні програми чи організаційну структуру [2]. Університети можуть проводити акредитаційні заходи й заходи для забезпечення якості освіти добровільно та в контексті процесів їхнього розвитку. Це свідчить про високий рівень відповідальності та довіри студентів.

Втім, приватні університети та університети прикладних наук підлягають акредитації відповідними установами (радою університету, радою з акредитації приватного університету). Обидва сектори були засновані у 1990-х роках. Акредитація вважається гарантією відповідності стандартам якості навчальних пропозицій. Університети прикладних наук охоплюють близько 10 % усіх вищих шкіл, а приватні університети – 2 % [2]. Акредитація проводиться у визначені терміни та стосується навчального процесу, а у випадку приватних університетів – ще й організаційної структури.

Відповідно до законодавства австрійські університети зобов'язані розвивати й вдосконалювати систему забезпечення якості. Принцип первинної відповідальності вищої школи та забезпечення якості навчального й наукового процесу закладено у понятті автономності вищої школи та у європейських стандартах забезпечення якості вищої освіти. Австрійська агенція забезпечення якості вищої освіти (нім. die Österreichische Qualitätssicherungsagentur, AQA) пропонує навчальним закладам зовнішній супровід, забезпечує незалежну експертизу і проводить атестацію.

Досвід агенції AQA є показовим у плані міжнародної співпраці. Вона є національним представництвом з потужним міжнародним спрямуванням. Така позиція досягається, з однієї сторони, роботою експертів у складі міжнародних команд, а з іншої – зобов'язанням дотримуватися європейських стандартів у галузі вищої освіти. Вони регулюють її організаційну структуру і сферу повноважень. Міжнародну спрямованість діяльності агенції AQA підтвердило внесення її до європейського реєстру агенцій з забезпечення якості вищої освіти (англ. – European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). 2010 року діяльність агенції AQA була географічно розширена шляхом проведення діяльності з оцінювання якості освіти в Німеччині, Італії та деяких країнах східної Європи. Слід зазначити, що з прийняттям 2011 року закону про гарантії якості у вищій школі були окреслені спільні рамки для забезпечення зовнішньої перевірки та гарантії якості державних і приватних університетів, а також університетів прикладних наук. Саме з цим пов'язано заснування 1 березня 2012 року міжвідомчої агенції з забезпечення якості та акредитації освіти Австрії (нім. – die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, AQ Austria). З початку 2014 року ця організація виконуватиме обов'язки агенції AQA щодо освітніх установ університетського рівня Австрії.

Обмін досвідом та співпраця організацій AQA/AQ Austria з іншими європейськими агенціями здійснюється головним чином у рамках Європейської мережі гарантії якості вищої освіти (англ. – European Network of Quality Assurance in Higher Education, ENQA), мережі агенцій гарантії якості вищої освіти у Центральній та Східній Європі (англ. – Central and Eastern European Network of quality assurance agencies in Higher education, CEENQA) та Міжнародної мережі агенцій гарантії якості вищої освіти (англ. – the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAANE). Суттєвим кроком у напрямі інтернаціоналізації стала підготовка до спільних дій з проведення оцінювання якості вищої освіти разом з Фінською радою



оцінювання вищої освіти (англ. – the Finnish Higher Education Evaluation Council, FINHEEC). Мета співпраці – спільний аудит, що у результаті призведе до сертифікації якості двома агенціями, відкриваючи широкі можливості міжнародної сертифікації.

Зупиняючись детальніше на особливостях діяльності перелічених організацій, слід зазначити, що Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті (англ. – The European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) була заснована на основі Рекомендації Ради Європи від 24 вересня 1998 року. У березні 2000 року Генеральна Асамблея асоціації затвердила нормативні акти та план дій. З цього моменту ENQA стала основною організацією, що координує роботу з забезпечення якості вищої освіти в рамках Болонського процесу. У листопаді 2004 року було прийнято рішення про перейменування організації у Європейську мережу гарантії якості у вищій освіті (англ. – The European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). Серед основних завдань асоціації варто відзначити: підтримку й розвиток обміну інформацією та досвідом, особливо в галузі методологічних досліджень та обміну практичним досвідом; розробку й затвердження стандартів, процедур, інструкцій у галузі гарантії якості освіти; сприяння розвитку процедур гарантії якості в галузі транснаціональної європейської вищої освіти.

Мережа агенцій гарантії якості вищої освіти в Центральній та Східній Європі (англ. – the Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education, CEENQA) була заснована 2001 року і об'єднує 25 організацій. Її метою є розвиток та гармонізація вищої освіти в Європі, об'єднання зусиль з забезпечення якості освітнього процесу.

Міжнародна мережа агенцій гарантії якості вищої освіти (англ. – the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE) була заснована 1991 року. Мережа INQAAHE є однією з найбільш авторитетних організацій у галузі оцінювання якості вищої освіти.

Згідно з Законом про гарантії якості у сфері вищої освіти від 1 березня 2012 року аудит в обумовлених законом сферах може проводити агенція з забезпечення якості та акредитації Австрії (AQ Austria) або інша агенція, зареєстрована у Європейському реєстрі гарантії якості вищої освіти (англ. – European Quality Assurance Register for Higher Education, EQUAR). Результати аудиту будь-якою інституцією визнаються [1].

Висновки результатів дослідження. Отже, історія вищої освіти в Австрії є досить тривалою. Якість освіти в минулому досягалася просто, частково тому, що багатонаціональна Австро-Угорщина сконцентрувала в своїх нечисленних університетах необхідні ресурси – викладачів і студентів. Реформи імперського періоду були досить успішними. Та вже у XX столітті австрійським державним діячам у сфері освіти довелося освоювати практику реформ «малими кроками», повністю відмовившись від революційних трансформацій на користь еволюційного розвитку. Саме ці неперервні еволюційні зміни стали фундаментом успішної діяльності системи вищої освіти країни сьогодні, в тому числі й у сфері забезпечення її якості.

Перспективи подальших розвідок. Проблема аналізу досвіду забезпечення якості вищої освіти в Австрії залишається на сьогодні недостатньо опрацьованою й актуальною у контексті прогностики розвитку системи оцінювання якості вищої освіти в Україні. Зокрема, потребує дослідження специфіка модернізації системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог Європейського освітнього простору.



Література

1. Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) [Elektronische Ressource] // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 29 Juli, 2011, Teil 1. – Regime des Eingangs: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_74/BGBLA_2011_I_74.html>.
2. Datawarehouse Hochschulbereich des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:6:0::NO::P6_OPEN:N>.
3. Qualitätssicherung. Universitätsbericht. – Wien : Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2011. – S. 63–73.
4. Eurostat. Arbeitslosenquoten–vierteljährliche Daten [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tipsun30&plugin>>.
5. SchüBLE. Der Universitätsbau in der Zweiten Republik / E. Schübl. – Wien : Verlag Berger Horn, 2005. – S. 57.

О. И. ШИЙКА, преподаватель

Львовский технико-экономический колледж
Национального университета «Львовская политехника», МОН Украины
ул. Пасичная 87, г. Львов, 79032, Украина
shyyka@ukr.net

РЕТРОСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ

***Аннотация.** Рассмотрены вопросы ретроспективного анализа развития системы обеспечения качества высшего образования в Австрии. Проанализирована научно-педагогическая литература, рассматривающая отдельные аспекты данной проблемы. Раскрыт исторический аспект развития университетского образования в Австрии, проведен анализ нормативно-правовой и законодательной базы в отрасли высшего образования Австрии и Европейского Союза. Охарактеризована специфика деятельности австрийских и международных агентств по оцениванию качества образования в Австрии, а также в Европейском пространстве высшего образования.*

Ключевые слова: университет, Австрия, история развития высшего образования, система образования, качество высшего образования, оценка качества высшего образования, гарантии качества высшего образования, Болонский процесс.

O. I. SHYIKA, lecturer

Lviv Techno-Economic College of Lviv Politechnic National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
87 Pasichna Str., Lviv, 79032, Ukraine
shyyka@ukr.net



RETROSPECTIVE REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN AUSTRIA

Abstract. *The retrospective analysis of the development of the system providing quality of higher education in Austria has been conducted. Scientific-pedagogic literature describing some aspects of the problems under consideration has been analyzed. Historical aspects of the university education formation in Austria have been considered. Normative and legislative framework in the sphere of higher education in Austria and the EU has been analyzed. Specific activity of Austrian and international agencies dealing with the assessment of higher education in Austria as well as in the EU has been characterized. They are: die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, European Network of Quality Assurance in Higher Education, Central and Easter European Network of quality assurance agencies in Higher education, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Finnish Higher Education Evaluation Council. It has been determined that during the long historic period many reforms that provided progressive development and quality education had been made. In the 20th century Austrian government has also made several gradual reforms in this sphere. Nowadays participation of Austria in Bologna process promotes the increased requirements for the national system of education quality assurance.*

Key words: university, Austria, history of the higher education development, higher education quality assurance, assessment of higher education quality, Bologna process, quality of higher education, system of education.

Bibliography

1. Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) [Elektronische ressource] // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 29. Juli, 2011, Teil 1. – Regime des Eingangs: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_74/BGBLA_2011_I_74.html>.
2. Datawarehouse Hochschulbereich des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:6:0::NO::P6_OPEN:N>.
3. Qualitätssicherung. Universitätsbericht. – Wien : Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2011. – S. 63–73.
4. Eurostat. Arbeitslosenquoten–vierteljährliche Daten [Elektronische Ressource]. – Regime des Eingangs: <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tipsun30&plugin>>.
5. SchüblE. Der Universitätsbau in der Zweiten Republik / E. Schübl. – Wien : Verlag Berger Horn, 2005. – S. 57.



УДК: 378:37.014.24 – 447.58

Н. М. АВШЕНЮК, канд. пед. наук, ст. наук. співроб.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
nataliya.avshenyuk@gmail.com

ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Проаналізовано чотири моделі структурування транснаціональної вищої освіти, розроблені експертами з Австралії, США, Канади, а саме: модель глобального освітнього ринку, модель глобального надбання людства, модель індивідуальної та інституційної мобільності, модель студентського й провайдерського вимірів. На нашу думку, ретельне вивчення основних структурних елементів і вимірів функціонування транснаціональної вищої освіти (ТВО) сприятиме науковому обґрунтуванню цього феномена як національного механізму розвитку соціально-економічного потенціалу країни.*

Ключові слова: транснаціональна вища освіта (ТВО), модель структури ТВО, модель глобального освітнього ринку, модель глобального надбання людства, модель індивідуальної та інституційної мобільності, модель студентського й провайдерського вимірів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вивчення автентичних літературних джерел за темою дослідження показало, що для означення поняття «транснаціональна вища освіта» (transnational higher education) в міжнародних англійських документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують такі подібні за суттю терміни, як «закордонна вища освіта» (higher education abroad), «міжнародна вища освіта» (international higher education), «трансгранична вища освіта» (cross-border / transborder higher education), «вища освіта без кордонів» (borderless higher education) [6, с. 2]. Ці англійські терміни, як правило, вживаються для означення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, знань та академічних програм з однієї країни в іншу. Попри те, що існують певні концептуальні розбіжності між цими термінами, вони використовуються як синоніми. Найширше значення, на думку експертів, має термін «вища освіта без кордонів». Натомість термін «транскордонний» вживається переважно для наголошення на географічній або юридичній відсутності кордонів [5, с. 3]. Автори дослідження «Моделі й типи: керівні вказівки щодо успішної практики транснаціональної освіти», виконаного австралійськими експертами під егідою Національного центру спостереження за транснаціональною освітою Великої Британії (ОВНЕ), наголошують, що з'ясування термінологічного поля є вкрай важливим з огляду на наявність тих чи інших аспектів у різних дефініціях. Такі розбіжності можуть мати вирішальний вплив на регуляторні процедури як на національному, так і на інституційному рівнях. Адже, якщо певні типи транснаціональних послуг будуть виключені з регуляторних процедур, вони по-різному розглядатимуться провайдерами, а самі регуляторні правила залишатимуть чимало лазівок для їх порушення [1, с. 6]. На думку фахівців, нині критично бракує загально визначених дефініцій та індикаторів для створення



міжнародної класифікації різних елементів транснаціональної вищої освіти (ТВО) та формування на її основі вірогідних типологій.

Формулювання мети статті. У статті проаналізовано чотири моделі структурування ТВО, розроблені експертами з Австралії, США, Канади. На нашу думку, уважне вивчення основних структурних елементів і вимірів функціонування ТВО сприятиме науковому обґрунтуванню цього феномена як національного механізму розвитку соціально-економічного потенціалу країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження семантичного значення «транснаціональної вищої освіти» (transnational higher education) як ключового терміна нашого дослідження показує, що він часто використовується в освітньо-наукових ініціативах та партнерствах на інституційному рівні, а не на рівні індивідуальної мобільності викладачів або студентів. На сторінках «Аналітичного глосарію з якості вищої освіти» Л. Гарві [3] знаходимо визначення транснаціональної вищої освіти як надання освітніх послуг більше, ніж в одній країні, що часто асоціюється з інтернаціоналізацією, проте не є ідентичним цьому явищу.

Л. Вербік та Л. Йоківірте [9, с. 1] розглядають «транснаціональну вищу освіту» як явище, яке стрімко поширюється і є пов'язаним зі зростаючими обсягами «експорту й імпорту освітніх послуг різними країнами». Дослідниці зауважують, що транснаціональна освіта – це освіта, що надається однією країною в іншій країні і включає в себе різні типи спільно наданих освітніх послуг, створення філій університетських кампусів, дистанційне навчання тощо, але виключає традиційні форми навчання закордоном, зокрема ті, що пов'язані з переміщенням студентів через державні кордони країн.

На нашу думку, найповніше визначення явища транснаціональної вищої освіти, що віддзеркалює усю різноплановість її сутності на сучасному етапі розвитку, представлено у спільному документі ЮНЕСКО й ОЕСР «Керівні вказівки щодо якісного надання транснаціональної вищої освіти» (2005 року). У ньому зазначається, що «... вища освіта має місце в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта включає вищу освіту, що надається державним/приватним та неприбутковим/прибутковим провайдером. Вона передбачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього (різних форм студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання)» [8, с. 3]. Саме такого підходу ми будемо дотримуватися при проведенні нашого дослідження і подальшого аналізу структури ТВО, а також при розробці її типології та класифікації різних типів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах нашого дослідження розкриємо насамперед обґрунтовані Емі Стембах, професором американського університету Вісконсін-Медісон, дві моделі транснаціональної вищої освіти, що носять соціо-філософський характер, тобто розглядають розвиток транснаціональної вищої освіти з позиції впливу на цивілізаційний поступ суспільства та значення продукування знання як загальнолюдського блага й комерційного продукту. 2012 року зазначені моделі науковець представила як: модель глобального ринку освітніх послуг та модель глобального надання людства [7, с. 8–10]. Перша модель підкреслює значущість комерційної складової в процесі обміну людьми і товарами, а друга – наголошує на відкритому обміні знаннями, товарами, інформацією, природними й



соціальними ресурсами, котрі набувають найбільшої цінності й значущості за умови їх колективного використання й поширення.

Ретельний розгляд зазначених моделей показав, що модель глобального ринку освітніх послуг передбачає змагання університетів за найкращий людський інтелект у сучасному світі обмежених ресурсів. За таких умов викладачі й студенти, вчені й дослідники стають конкурентоспроможними товарами, прив'язаними до певних посад, заробітної плати й навантаження, тобто їх розглядають як ресурси, що продаються на ринку університетів. При цьому університети використовують знання учених задля комерції, а вчені конкурують за обмежені робочі місця в університетах. Будучи конкуруючими товарами на ринку освітніх послуг, студенти й викладачі розвивають найвищу продуктивність за умови щедрого фінансування. У такий спосіб на цьому ринку людські ресурси і робочі місця стають певним видом багатства, свобода трактується як відсутність регуляторних процедур, а вільна торгівля ученими і їх інтелектуальними продуктами забезпечує інтереси широкого кола людей, тобто працює на благо суспільства в цілому.

Водночас, згідно з моделлю глобального надбання людства, знання є формою багатства, яке спільно використовується, а не розглядається як предмет конкурентної торгівлі. Нині, на думку прихильників другої моделі, це багатство у недостатній кількості представлено на ринку освітніх послуг. Це означає, що за умови продажу кожного аспекту знання за гроші без державного регулювання суспільна цінність інформації втрачає свою цінність для громади на користь зростання доходів приватного бізнесу, тобто, якщо університети запровадять платний доступ до знаннєвого продукту, який вони виробляють, суспільство суттєво постраждає. Адже, будучи неконкурентоспроможним товаром, освіта потребує неринкових підходів до розвитку, зокрема субсидій з боку держави, філантропічної допомоги з боку меценатів, а також об'єднаних ресурсів для підтримки в цілому. З огляду на розуміння освіти як безмежного засобу продукування знання вона є найбільш корисною за умови широкого розповсюдження і використання. Приклади аргументів на користь цієї точки зору все частіше з'являються не лише на сторінках наукових періодичних видань, а й у комерційних мас-медіа. В межах цієї моделі багатство розуміється як мудрість, а свобода – як широке розповсюдження багатства, в якому суспільство являє собою відкритий простір вільно поширюваної інформації.

Прихильники обох моделей наразі намагаються виробити найкращі засоби управління системою транснаціональної вищої освіти для забезпечення глобальної торгівлі освітніми послугами, оскільки ідеї про вільний освітній ринок, на які посилаються обидві моделі, базуються на різних підходах до розуміння свободи, суспільства, добробуту, багатства тощо. Нині ТВО уособлює синтез двох представлених моделей, тобто вона водночас є конкурентною індустрією і спільним надбанням, загальним ресурсом, тому ТВО має бути інтелектуально відкритою для всього людства.

Одна з перших спроб структурно-функціонального моделювання ТВО була здійснена 2000 року такими австралійськими дослідниками, як Д. Девіс, А. Ольсен та Е. Бом. У своєму дослідженні науковці представили «Двовимірну модель транснаціональної вищої освіти», в якій відображено всі типи надання транснаціональних освітніх послуг за двома вимірами: «Студентським виміром» та «Провайдерським виміром» [2]. На рис. 1 представлено графічне зображення зазначеної моделі. Як бачимо, вона передбачає, що в Студентському вимірі провайдер може рухатися від традиційної форми навчання у режимі фізичної



присутності через дистанційне навчання, що підтримується безпосередньо ним чи партнерською інституцією, до незалежного дистанційного навчання та он-лайн освіти. Водночас у Провайдерському вимірі провайдер може діяти в різних ситуаціях, як у межах власного кампусу без залучення партнерів, так і за допомогою різних партнерських угод, надаючи студентам послуги з розміщення у навчальних приміщеннях, доступу до бібліотечних фондів, маркетингу навчальних програм, адміністрування оплати за навчання, здійснення моніторингу й контролю за результатами навчання, викладання й тьюторської підтримки викладачами, а також розробки індивідуальних навчальних планів.

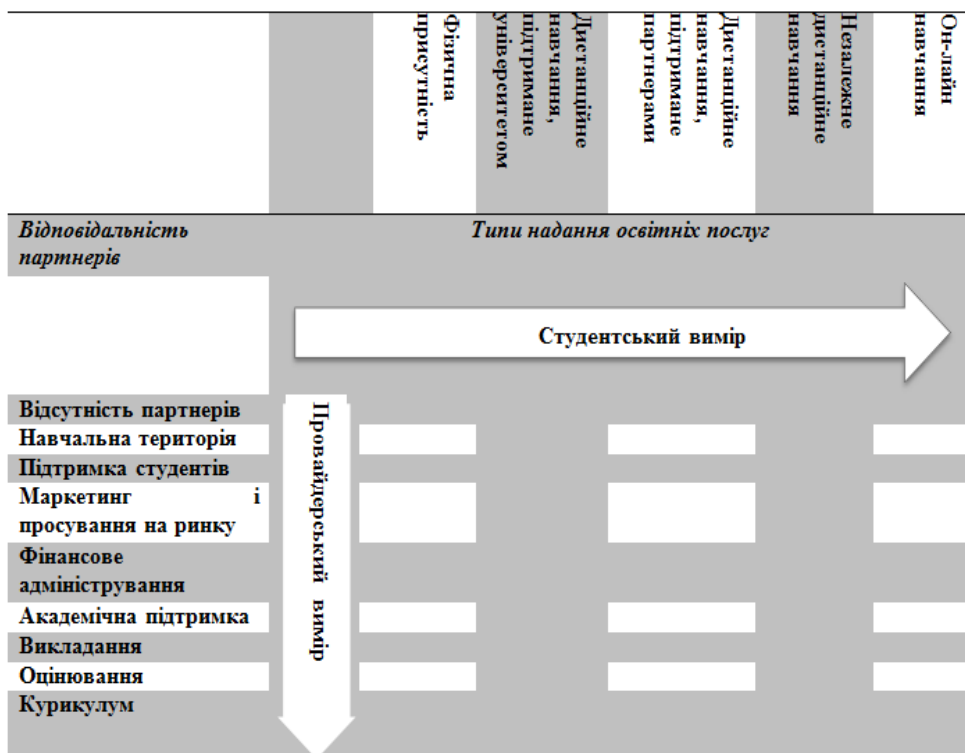


Рис. 1. Двовимірна модель транснаціональної вищої освіти
(Д. Девіс, А. Ольсен, Е. Бом [2])

Проте нині найпопулярнішою у міжнародних наукових колах та документах міжнародних організацій є двовимірна модель структури ТВО, розроблена канадською дослідницею Дж. Найт 2006 року [4, с. 345–396]. Проаналізуємо основні компоненти ТВО з огляду на виконувані ними функції. У табл. 1 наведено модель структури транснаціональної освіти для узагальнення розуміння її сутті та ілюстрації двох основних напрямів функціонування. Перший напрям представлено вертикальним низхідним рухом від студентської до інституційної мобільності. Важливо зазначити, що кількість студентів, бажаючих отримати освіту у зарубіжних країнах, постійно зростає і, таким чином, студентська мобільність стає найбільшим



компонентом ТВО. Проте останніми роками значного поширення набуває практика викладання академічних курсів і навчальних програм зарубіжних університетів для студентів локальних ВНЗ у країні їх постійного проживання. Другий напрям представлено горизонтальним рухом зліва направо, що позначає суттєві зміни спрямованості ТВО від розвивального співробітництва через освітні зв'язки до комерційної діяльності, іншими словами – від надання допомоги й підтримки до міжнародної торгівлі освітніми послугами (табл. 1).

Табл. 1

Двовимірна модель структури транснаціональної вищої освіти за Дж. Найт

Компоненти ТВО	Форми й умови мобільності		
	→ Розвивальне співробітництво	→ Освітні зв'язки	→ Комерційна торгівля
Індивідуальна мобільність Студенти Викладачі Науковці Експерти Консультанти ↓	Семестрове/річне навчання Повний курс дипломного навчання Практична/наукова робота Інтернатура Консультація		
Інституційна мобільність програм Курси і програми вищої та післядипломної освіти ↓	Твіннінг Франчайзинг Валідація Спільні/подвійні програми Дистанційні/он-лайн програми		
Інституційна мобільність провайдерів Університети Інститути Консорціуми Компанії ↓	Філії кампусів Віртуальні університети Незалежні інститути Злиття/об'єднання		
Інституційна мобільність проектів Академічні проекти та проекти з надання послуг ↓	Дослідження Курикулярні розробки Технічна допомога Освітні послуги		

*Джерело: Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education : Handbook of Theory and Practice [J. Smart, W. Tierney (eds.)]. – Dordrecht : Springer Academic Publishers, 2006. – P. 348.

Як видно з таблиці, всі види транснаціональних освітніх послуг дослідниця згрупувала у чотири компоненти.

До *першого* компоненту транснаціональної освіти відноситься міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів. Студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: повний курс навчання



і отримання ступеня за кордоном, короткострокове навчання в іншій країні, практика або інтернатура за програмою обмінів тощо. Оплата цього типу транснаціональної освіти здійснюється через укладання угод про співробітництво та обміни між ВНЗ, з державних стипендіальних фондів, приватних або благодійних фондів, а також безпосередньо учасниками міжнародних програм. Водночас викладачі, науковці та експерти, як правило, проводять за кордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні, експертні й дорадчі послуги, фінансування котрих може носити індивідуальний або інституційний характер через укладання відповідних угод, контрактів, оплату послуг з державних та приватних джерел.

Другим компонентом транснаціональної освіти є міжнародна міграція навчальних програм. Викладання будь-якої програми здійснюється на основі угод про співпрацю між іноземним та локальним вищим навчальним закладом або може бути самостійною ініціативою іноземного провайдера освітніх послуг. Програми можуть надаватися дистанційно, очно та за змішаною моделлю. Франчайзинг, твіннінг та інші нові форми укладання угод набувають широкого розповсюдження. У деяких випадках програмно-методичне забезпечення та кваліфікаційне тестування надається іноземним навчальним закладом, а викладання й організаційне забезпечення навчання здійснюються частково або повністю місцевим закладом. Подекуди закордонний провайдер освітніх послуг несе повну відповідальність за реалізацію навчальної програми, проте він може мати й місцевого партнера, який робить інвестиції в організацію навчального процесу. Дистанційне розповсюдження програм відбувається за інших умов. Натомість функціонування віртуальних університетів є окремим прикладом транснаціонального руху повного комплексу програм певної спеціальності чи курсу підготовки.

Третій компонент транснаціональної освіти представлено навчально-освітніми інституціями, тобто провайдерами освітніх послуг, до складу яких входять усі типи вищих навчальних закладів, компаній та корпорацій, залучених до міжнародної освіти. Ключовою характеристикою цього типу є те, що інституції фізично або віртуально переміщуються на територію країни-реципієнта освітніх послуг. За одним сценарієм, переміщення інституції передбачає наявність ґрунтового переліку програм та академічно-адміністративної підтримки освітніх послуг, що надаються. Провайдер може заснувати філію кампусу або повноцінний заклад. За іншим сценарієм, провайдер переміщується шляхом поглинання (купівлі) або об'єднання з місцевою навчальною інституцією. До переліку провайдерів освітніх послуг також входять приватні й державні, прибуткові й неприбуткові освітні інституції, асоціації та компанії.

До четвертого компоненту транснаціональної освіти аналітики відносять широке коло освітніх проектів та послуг, що діють в межах міжнародного освітнього простору і є частиною досліджуваного феномену. До їх переліку входять різноманітні ініціативи щодо розробки спільних курикулумів, проведення досліджень, здійснення бенчмаркінгу, надання технічної допомоги та асистування, створення платформ для е-освіти, професійного розвитку та інших видів діяльності, спрямованих на розвиток потенціалу, особливо у сфері інформаційних технологій. Усі зазначені проекти можуть здійснюватися як частина донорської допомоги, академічної співпраці та комерційних контрактів.

Висновки результатів дослідження. Аналіз автентичних джерел з теми дослідження показав, що на практиці кожен з представлених типів ТВО може існувати незалежно, проте інституційна мобільність програм і провайдерів рідко зустрічається у



чистому вигляді, адже, як правило, вони реалізуються паралельно. Часто інституційна мобільність пов'язана з індивідуальною мобільністю людей. Прикладом останньої є академічна мобільність професорсько-викладацького складу для роботи у зарубіжних філіях чи партнерських освітньо-наукових інституціях для організації студентської мобільності. Популярною формою взаємодії стає двостороннє співробітництво: студенти завершують перший рік навчання за програмою у своїй країні, а потім йдуть за кордон у партнерський ВНЗ для захисту диплому. Створення подвоєних або спільних програм передбачає таке співробітництво, в межах якого студенти навчаються у своїй країні, щоб бути зарахованими на курси відповідного ступеня за кордоном. Нові форми ТВО часто використовуються університетами як платформа для інших видів діяльності, таких, як маркетинг, зарахування іноземних студентів, наукове співробітництво та дослідницькі проекти.

Отже, узагальнивши результати досліджень експертів у галузі транснаціональної вищої освіти, ми дійшли висновку, що в цілому полікомпонентна ТВО складається з двох основних компонентів, а саме: індивідуальної міжнародної мобільності студентів і викладачів задля отримання освітніх послуг та інституційної міжнародної мобільності навчальних програм і освітньо-наукових інституцій задля надання освітніх й дослідницьких послуг. Обидва зазначені компоненти мають різні форми реалізації своїх функцій, що зумовлено різною типологією їх складових.

Перспективи подальших розвідок. У наших подальших наукових розвідках ми детально проаналізуємо особливості реалізації кожного з представлених компонентів в Австралії, Великій Британії, Канаді та США.

Література

1. Connelly S. Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education / S. Connelly, J. Garton, A. Olsen. – London : Observatory on Borderless Higher Education, 2006. – P. 6.
2. Davis D. Transnational Education Providers, Partners and Policy: challenges for Australian institutions offshore : a research study presented at the 14th Australian International Education Conference, Brisbane 2000 [Electronic resource] / D. Davis, A. Olsen, A. Bohm. – Canberra, IDP Education Australia. – 134 p. – Mode of access: <http://www.idp.com/corporate/publications/disp_researchform.asp?ID=3>.
3. Harvey L. Analytic Quality Glossary: Quality Research International [Electronic resource] / L. Harvey. – Mode of access: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>.
4. Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education : Handbook of Theory and Practice [J. Smart, W. Tierney (eds.)]. – Dordrecht : Springer Academic Publishers, 2006. – P. 345–396.
5. Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS : Report (International Strategic Information Services) / J. Knight. – London : The Observatory on Borderless Higher Education, 2002. – P. 3–6.
6. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 2–3.
7. Stambach A. Cross-Border Higher Education: Two Models / Amy Stambach // International Higher Education. – 2012. – № 66. – P. 8–10.



8. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – Paris : OECD, 2005. – P. 3–8.

9. Verbič L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends, Part 2 [Electronic resource] / L. Verbič, L. Jokivirta. – Mode of access: <http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf>.

Н. Н. АВШЕНЮК, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник
Институт педагогического образования
и образования взрослых НАПН Украины,
ул. М. Берлинского 9, г. Киев, 04060, Украина
nataliya.avshenyuk@gmail.com

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СТРУКТУРЫ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Проанализированы четыре модели структурирования транснационального высшего образования, разработанные экспертами с Австралии, США, Канады, а именно: модель глобального образовательного рынка, модель глобального достояния человечества, модель индивидуальной и институциональной мобильности, модель студенческого и провайдерского измерений. По нашему мнению, внимательное изучение основных структурных элементов и измерений функционирования ТВО будет способствовать научному обоснованию этого феномена как национального механизма развития социально-экономического потенциала стран.*

Ключевые слова: транснациональное высшее образование (ТВО), модель структуры ТВО, модель глобального образовательного рынка, модель глобального достояния человечества, модель индивидуальной и институциональной мобильности, модель студенческого и провайдерского измерений.

N. M. AVSHENYUK, PhD (pedagogical sciences), senior researcher
Institute of Pedagogical and Adult Education of
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
9 Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
nataliya.avshenyuk@gmail.com

FOREIGN APPROACHES TO TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION MODELING

***Abstract.** Four models of transnational higher education structuring, developed by experts from Australia, USA and Canada, have been analyzed. They are: global marketplace model, global commons model, individual and institutional mobility model, student and provider dimension model. Individual and institutional mobility model, and student and provider dimension model are revealed as a mechanism for sustainable development of countries' socio-cultural capacity. The model of global education market stresses the commercial value of the exchange of people and products; it maintains that universities compete for the best minds in a world of limited resources. Global commons model emphasizes the open exchange of knowledge, goods, and information – of natural*



and social resources, most useful when shared. It contends that knowledge is a form of wealth commonly shared (not competitively traded), and that this wealth is underprovided by markets. Analysis of THE multi-component structure shows that it consists of two main components, namely: individual international mobility of students and teachers in order to receive educational services, and institutional international mobility of programs and educational/research institutions to provide educational/research services. In our opinion, a careful study of the main structural elements and dimensions of THE functioning will encourage scientific substantiation of this phenomenon as a national mechanism for the development of socio-economic potential of countries.

Key words: transnational higher education (THE), THE model structure, global marketplace model, global commons model, individual and institutional mobility model, student and provider dimension model.

Bibliography

1. Connelly S. Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education / S. Connelly, J. Garton, A. Olsen. – London : Observatory on Borderless Higher Education, 2006. – P. 6.
2. Davis D. Transnational Education Providers, Partners and Policy: challenges for Australian institutions offshore : a research study presented at the 14th Australian International Education Conference, Brisbane 2000 [Electronic resource] / D. Davis, A. Olsen, A. Bohm. – Canberra, IDP Education Australia. – 134 p. – Mode of access: <http://www.idp.com/corporate/publications/disp_researchform.asp?ID=3>.
3. Harvey L. Analytic Quality Glossary: Quality Research International [Electronic resource] / L. Harvey. – Mode of access: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>.
4. Knight J. Cross-border Education: An Analytical Framework for Programme and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education : Handbook of Theory and Practice [J Smart, W. Tierney (eds.)]. – Dordrecht : Springer Academic Publishers, 2006. – P. 345–396.
5. Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS : Report (International Strategic Information Services) / J. Knight. – London : The Observatory on Borderless Higher Education, 2002. – P. 3–6.
6. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 2–3.
7. Stambach A. Cross-Border Higher Education: Two Models / Amy Stambach // International Higher Education. – 2012. – № 66. – P. 8–10.
8. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – Paris : OECD, 2005. – P. 3–8.
9. Verbik L. National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends, Part 2 [Electronic resource] / L. Verbik, L. Jokivirta. – Mode of access: <http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf>.



СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ

УДК: 378.1+81'31:004.9 (73)

Н. М. Бідюк, д-р пед. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
biduk_nm@rambler.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У США

Анотація. Обґрунтовано концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в США. Розкрито нормативно-правові, структурно-змістові та організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в університетах США. Сконцентровано увагу на різних підходах щодо трактування терміна «прикладна лінгвістика». Обґрунтовано методологічні підходи та принципи професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики. Наголошено, що змістовий компонент поєднує соціально-гуманітарний, професійно-орієнтований і практичний цикли дисциплін, вивчення яких формує у майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики відповідні компетенції: загальнонаукові, загальнокультурні, соціально-особистісні, інструментальні та фахові. Підвищення якості навчання здійснюється на основі перегляду традиційних форм і методів викладання, індивідуалізації та диференціації навчання, засобів стимулювання та мотивації студентів до пізнавальної діяльності, широкого застосування інтерактивних технологій та інформаційного забезпечення.

Ключові слова: прикладна лінгвістика, фахівець з прикладної лінгвістики, професійна підготовка, зміст, форми, методи, підходи, принципи, професійні функції, компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виклики лінгвістичної глобалізації, програмні орієнтири інформаційно-світового простору, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсифікація процесу комп'ютеризації в усіх галузях актуалізували посилення уваги до професійної підготовки фахівців в галузі прикладної лінгвістики, які не лише володіють ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями, але передусім майстерно оперують комунікативними стратегіями і тактиками, кваліфіковано використовують мову у розробці комп'ютерних програм, здійснюють стандартизацію та уніфікацію науково-технічної термінології, розробляють методи і технології автоматичного анотування, реферування, машинного перекладу тощо.

Тенденції професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики в Україні свідчать про намагання узгодити навчання й практичну діяльність з європейськими стандартами, зокрема шляхом удосконалення концептуального, нормативно-правового, соціально-економічного, інституційного, організаційно-педагогічного та інформаційного складників. Незважаючи на той факт, що професійна підготовка фахівців за напрямом підготовки «Філологія. Прикладна лінгвістика» здійснюється з 1997 року, в Україні досі не розроблені стандарти вищої освіти за цим напрямом



підготовки, що суттєво ускладнює сам процес професійної підготовки та гарантування якості наданих освітніх послуг. Нормативний супровід професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики розроблений лише на рівні ОКХ, ОПП, засобів діагностики, навчальних планів, робочих програм дисциплін вищого навчального закладу, які затверджуються НМК, Інститутом змісту освіти та інноваційних технологій, МОН України. За таких умов існують певні розбіжності в нарахуванні кредитів, змістовому наповненні, раціональному розподілі норм часу на теоретичну й практичну підготовку, видах і тривалості практик, формах підсумкового контролю.

Водночас у вітчизняному педагогічному досвіді накопичено певні теоретичні напрацювання та вагомі практичні здобутки. Зафіксовано позитивні зрушення у напрямі узгодженості змістового компоненту професійної підготовки та створення оптимальних умов для забезпечення ефективності навчання фахівців з прикладної лінгвістики. Зокрема зміст підготовки спрямований на фундаменталізацію, поглиблену спеціалізацію в галузі прикладної лінгвістики, інформатики, математики, викладання іноземних мов, перекладу тощо. Попри певні напрацювання та здобутки, інформаційно-технологічне та комп'ютерне забезпечення, недостатній обсяг годин на вивчення професійно-орієнтованих та вибіркових дисциплін з фаху, недостатній науковий рівень професорсько-викладацького складу, відсутність закордонних баз практики, асоціацій, спілок з прикладної лінгвістики негативно впливають на якість професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики, гальмують їх подальший професійний розвиток.

У зв'язку із зазначеним одним із шляхів підвищення ефективності професійної підготовки таких фахівців є пошук нових підходів з орієнтацією на досвід високорозвинених країн. В аналізованому контексті науковий інтерес становлять досягнення Сполучених Штатів Америки, оскільки ця країна є центром світової лінгвістики і здобула міжнародне визнання за високі показники професійної підготовки філологів-лінгвістів. Поліаспектне дослідження та об'єктивне вивчення найкращих педагогічних здобутків американського досвіду сприятиме збагаченню наукових поглядів вітчизняних учених новими ідеями щодо обґрунтування концептуальних засад, трансформації змісту, удосконалення форм, методів і технологій, науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що вагомі теоретичні й практичні напрацювання з проблем професійної підготовки фахівців з іноземної філології загалом стосувалися різних аспектів підготовки вчителів іноземної мови та перекладачів. Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки фахівців у системах освіти розвинених країн: США, Німеччини, Канади, Франції, Великої Британії, Китаю, Австралії, країн Скандинавії, Польщі. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців з іноземної мови у педагогічному досвіді США стали предметом досліджень І. Пасинкової (професійна підготовка фахівців з іноземної мови), О. Мартинюк (професійна підготовка магістрів технічного перекладу), О. Зіноватної (підготовка філологів магістерського рівня), Л. Черній (компетентнісний підхід у фаховій підготовці вчителів іноземної мови), В. Корнієнко (підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики в США) та ін. Значний інтерес становлять результати досліджень американських науковців Д. Брауна, Х. Віддоусона, В. Грейба, А. Девіса, М. Левіса, Б. Ремптона, М. Холлідея та ін.



Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури доводить актуальність досліджуваної проблеми, що зумовлена запитом науки, практики й соціуму. На основі вивчення стану дослідженості проблеми професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики підсумовано, що лише окремі її аспекти відображено в науковому доробку вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: проблеми та перспективи становлення сучасної системи вищої освіти США, формування теоретичного підґрунтя розвитку прикладної лінгвістики, організаційно-педагогічні аспекти професійної підготовки фахівців з іноземної мови; використання інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі. Проблема професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у зарубіжному досвіді, зокрема педагогічній теорії і практиці США, не дістала системного висвітлення у вітчизняних наукових дослідженнях. Нині актуалізовано потребу у вивченні механізму розроблення стандартів; удосконаленні змістового, операційного та науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики відповідно до міжнародних вимог; окресленні перспективних напрямів і пріоритетів розвитку.

Формулювання мети статті. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі професійної підготовки філологів, низка актуальних аспектів дослідження з обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики на прикладі американського досвіду потребує докладнішої інтерпретації, що й визначило мету статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лінгвістична глобалізація, стрімкий розвиток інформаційних технологій і розширення міжнародних контактів сприяли появі нової галузі науки – прикладної лінгвістики та актуалізували необхідність підготовки фахівців за інтегрованою спеціальністю «Прикладна лінгвістика». Ретроспективний аналіз розвитку прикладної лінгвістики як наукової галузі уможливив виокремлення сучасних тенденцій її розвитку, а саме: розширення фундаментальних досліджень у галузі лінгвістики; інтеграції мовних дисциплін; поступового набуття прикладною лінгвістикою статусу мейнстріма; розширення напрямів прикладної лінгвістики; поширення досліджень з прикладної лінгвістики в академічних колах, наукових відомствах, міжнародних журналах, асоціаціях; зростання потреби у фахівцях з прикладної лінгвістики, здатних реалізовувати завдання для практичних потреб людини; стрімкого розвитку прикладних напрямів у лінгвістиці та міждисциплінарної взаємодії з іншими науками (кібернетикою, інформатикою, семіотикою, соціологією, психологією та ін.).

Аналіз проблеми зумовлює потребу звернутися до енциклопедичної літератури щодо тлумачення та визначення взаємозв'язку понять «лінгвістика», «прикладна лінгвістика», «лінгвістика прикладна». Словник іншомовних слів визначає лінгвістику (фр. linguistique, лат. Lingua – мова) як науку про мову; мовознавство [1, с. 394]. В енциклопедії Wikipedia «прикладна лінгвістика» розглядається як розділ мовознавства, пов'язаний з практичним розв'язанням питань застосування мови: створення систем транскрипції усної мови, транслітерації іншомовних слів, систем стенографії; стандартизації термінології; створення штучних мов, автоматизованих систем інформаційного пошуку; розроблення методів автоматичного анотування, реферування, машинного перекладу; створення синтезаторів мови [2]. Згідно з Оксфордським лінгвістичним словником «прикладна лінгвістика» – це дисципліна, що має відношення до результатів лінгвістики, наприклад у сфері освіти вона має відношення до викладання англійської мови як іноземної або другої мови [3]. Бюро перекладів Канади



трактує «прикладну лінгвістику» як розділ мовознавства, що вивчає практичне застосування мови (комунікативну функцію), а також лексикографію, термінологію, загальний або технічний переклад, викладання мови, письмо, інтерпретацію, комп'ютерну обробку мови [4].

Уперше термін «прикладна лінгвістика» був введений журналом «Language learning», що висвітлював хроніки розвитку прикладної лінгвістики упродовж останніх п'ятдесяти років ХХ ст. [5, с. 465–496]. Зазначимо, що у науковому виданні «прикладна лінгвістика» у своєму першому тлумаченні була вжита у значенні терміну «лінгвістика прикладна». Про це згадується у працях Д. Брауна, Х. Віддоусона, В. Грейба, А. Девіса, М. Левіса, Б. Ремптона, М. Холлідея та інших відомих науковців, які наголошують на необхідності відступати від тенденцій минулого і розглядати прикладну лінгвістику з погляду майбутнього, що дає можливість прослідкувати поширення прикладної лінгвістики в академічних колах, наукових відомствах, міжнародних журналах, асоціаціях тощо [6, с. 4–5; 7, с. 18; 8; 9]. Положення, обґрунтовані вченими, дають можливість встановити відмінності у трактуванні та використанні понять «прикладна лінгвістика» та «лінгвістика прикладна». «Прикладна лінгвістика» – це галузь лінгвістики, орієнтована на практичне застосування здобутків теорії мови в різних сферах людської діяльності, пов'язаних з використанням мови; оперує новітніми засобами обробки інформації, суто лінгвістичними й математичними методами дослідження; допомагає розв'язати фундаментальні проблеми і мовні труднощі, отримати якісні рішення. «Лінгвістика прикладна» передбачає розв'язання мовних проблем шляхом лінгвістичних рішень і підходів.

Розширення напрямів прикладної лінгвістики (функціональної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, інтерлінгвістики, транслітерування, конфронтативної лінгвістики тощо) та міждисциплінарна взаємодія лінгвістики з іншими науками (інформатикою, математикою, соціологією, психологією тощо) зумовили потребу у нових висококваліфікованих фахівцях з прикладної лінгвістики.

Концептуальними засадами професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в американському досвіді виступають ідеї неперервності та доступності освіти; парципальності й випереджувального розвитку освіти; наступності змісту вищої освіти; інтеграції системи вищої освіти в світовий освітній простір; автономності та самостійності університетів щодо організації навчання; фундаменталізації освіти; інноваційного розвитку освіти, науки і виробництва; інтеграції «крос-функціональних» і «крос-культурних» галузей знань; розвитку соціального партнерства; підвищення якості вищої освіти шляхом розроблення національної системи оцінювання якості освіти; випереджувальної підготовки тощо.

Вивчення впливу прогресивних філософських, педагогічних та психологічних концепцій на систему професійної освіти США дало змогу констатувати, що професійна підготовка фахівців з прикладної лінгвістики ґрунтується на симбіозі ідей необіхевіоризму, лібералізму, прогресивізму, соціального реконструктивізму, технократизму, когнітивізму та гуманізму. Результатом впливу цих концепцій на професійну підготовку фахівців з прикладної лінгвістики стала активізація досліджень науковців США з проблем розвитку прикладної лінгвістики як самостійної наукової галузі (Дж. Аллен, П. Ангеліс, Л. Блумфілд, В. Грейб, А. Девіс, Р. Каплан, Т. Макнамара, Д. Ларсен-Фріман, А. Ховатт); теоретико-методологічних засад професійної підготовки філологів (П. Абрамі, К. Бейн, К. Бонвел, Л. Гамстон, Р. Едгертон, Р. Каванах, Н. Маккензі,



Л. Нільсон, Дж. Стайс та ін.); організаційно-педагогічних засад навчання (М. Лонг, Е. Паскарелла, Дж. Річардс, Т. Роджерс та ін.).

Підходи американських науковців знайшли відображення у формулюванні цілей, конкретизації змісту, форм, дидактичних принципів, методів і технологій професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики, обґрунтуванні їхніх професійних компетенцій та функцій. Підсумовано, що професійна підготовка фахівців з прикладної лінгвістики – це цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, необхідними для виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, міжкультурних комунікацій, розвитку інформаційних технологій, міждисциплінарної взаємодії (кібернетики, інформатики, семіотики, соціології, педагогіки, психології та ін.) на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях. Необхідною умовою якості такої підготовки є відповідність світовим стандартам і міжнародній практиці. Мета професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики полягає у допомозі студентам в оволодінні інтегрованими знаннями, уміннями та навичками в галузі прикладної лінгвістики та суміжних наук.

За результатами опрацювання нормативних документів Департаменту освіти США, звітів Національного центру освітньої статистики США, Американської асоціації з прикладної лінгвістики, освітніх програм та навчальних планів підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в університетах США (College of Arts and Sciences, Ashford University, Georgia State University, Kent State University, Mid-Atlantic Christian University, College of the Liberal Arts, Penn State University, Portland State University, The University of Texas-Pen American, College of Arts and Sciences, University at Buffalo) виявлено особливості організації професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики. Серед них: диверсифікація освітньо-професійних програм з можливістю отримання додаткових спеціалізацій; гнучкий механізм формування змісту професійної підготовки з орієнтацією на вимоги ринку праці, роботодавців та потреби особистості; трансформація змісту на міждисциплінарній та інтегративній основі; забезпечення можливості вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії; впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій з різними режимами навчання; забезпечення зворотного зв'язку у навчальному процесі; високий рівень науково-методичного та інформаційного забезпечення; практико-орієнтоване навчання; різноманітність форм організації науково-дослідницької діяльності та стажування; створення оптимальних умов для професійного розвитку; співпраця педагогів університетів і соціальних структур у проектуванні, реалізації та оцінці ефективності програм підготовки; державна підтримка.

Наголосимо, що Американська асоціація прикладної лінгвістики, Міжнародна сертифікаційна рада, Міжнародна асоціація прикладної лінгвістики, Центр прикладної лінгвістики активно співпрацюють з університетами щодо питань узгодження змісту підготовки та професійної діяльності, обґрунтування вимог до якості освітніх програм з прикладної лінгвістики, розробки механізму фінансового супроводу навчання обдарованих студентів та їх працевлаштування, професійного розвитку науковців, педагогів і студентів, участі в наукових дослідженнях, експериментах тощо. Характерною особливістю нормативно-правового забезпечення професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в США є відсутність чітко визначених стандартів, оскільки університети мають самостійність та автономність щодо визначення вимог до змісту та програм підготовки майбутніх фахівців.



Забезпеченню ефективності організації професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики сприяє науково обґрунтоване використання *методологічних підходів* (міждисциплінарного, культурологічного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, акмеологічного, практико-орієнтованого, інформаційно-технологічного, контекстного, когнітивного, рефлексивного, рівневого) та *принципів навчання: педагогічних* (свободи вибору, відкритості, індивідуалізації, диференціації, гнучкості, доступності, фундаменталізації, наступності, модульності, елективності, науковості, зв'язку теорії з практикою); *психологічних* (суб'єкт-суб'єктної взаємодії, усвідомленого навчання, адаптивності, рефлексивної діяльності), *дидактичних і методичних* (активності, діалогізації, фахової спрямованості, комунікативної спрямованості, ситуативності, інтегрованого навчання, міжпредметних зв'язків, наочності, формування асоціацій, проблемного навчання, культурної варіативності, культурної рефлексії, організації експліцитного навчання та імпліцитного оволодіння іноземною мовою, комплексного розвитку вмінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності, послідовної апроксимації, випереджувального навчання); *лінгвістичних* (системності, поглибленої мовної концентрації, розмежування лінгвістичних явищ на рівні мови та мовлення, функціональності змісту, стилістичної диференціації та мінімізації мови).

Об'єктивне вивчення нормативних документів і змісту освітніх програм дало змогу виокремити основні напрями професійної діяльності фахівця з прикладної лінгвістики, можливі посади та сфери професійної реалізації, зокрема: *у сфері освіти* – вчитель англійської мови як другої іноземної, ділової мови, мовознавства, міжнародний студентський радник, укладач каталогів та словників, адміністратор мовних програм, бібліотекар/архіваріус; *у сфері бізнесу/промисловості* – фахівець з крос-культурних комунікацій, спеціаліст з комп'ютерної мови, аналітик комп'ютерних систем та суміжних галузей, фахівець з розпізнавання мовлення та синтезу мови; *у сфері управління* – перекладач, диктор/коментатор Голосу Америки, програмний спеціаліст інформаційного агентства США, укладач прес-релізу, дослідник маркетингу та трудових відносин, аналітик, волонтер Корпусу Миру; *у сфері мас-медіа* – репортер/журналіст/оглядач, фахівець з комп'ютерного програмного забезпечення, аналітик громадської думки, редактор та ін.

Аналіз структури навчальних планів підготовки фахівців з прикладної лінгвістики засвідчив, що змістовий компонент поєднує соціально-гуманітарний, професійно-орієнтований і практичний цикли дисциплін. До кожного циклу входять загальноосвітні (передбачають вивчення соціально-економічних, гуманітарних і природничих наук), фахові (передбачають набуття студентами знань, умінь та навичок з відповідної спеціалізації), професійно-педагогічні (об'єднують психолого-педагогічну підготовку, методику викладання і педагогічну практику) й елективні дисципліни. Успішне опанування зазначених дисциплін формує у майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики відповідні компетенції: загальнонаукові, загальнокультурні, соціально-особистісні, інструментальні та фахові (лінгвістичну, мовленнєву, комунікативну, перекладацьку, предметну, інформаційно-аналітичну, технологічну, стратегічну, літературознавчу, дискурсивну, методичну).

Підвищення якості навчання фахівців з прикладної лінгвістики здійснюється на основі перегляду традиційних форм і методів викладання, індивідуалізації та диференціації навчання, широкого застосування інформаційного забезпечення. Навчально-виховний



процес в університетах США передбачає різні форми організації навчальної діяльності студентів: лекцію, семінар, тьюторіал, коопероване навчання, комбіноване навчання, он-лайн навчання, проблемне навчання, виробниче навчання, контекстне навчання, «навчальні станції», виробниче навчання. Для успішної реалізації мети професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики використовують систему традиційних та інноваційних методик, методів та засобів стимулювання й мотивації студентів до пізнавальної діяльності, забезпечення результативного зворотного зв'язку, зокрема: метод проектів, метод «польового» навчання, метод граматичного перекладу, метод повної фізичної реакції, аудіо-лінгвальний метод, метод кейсів, метод стратегій, метод експертів, метод рефлексивного менторингу, метод навчання у співпраці, метод мікрвикладання, метод мовного портфоліо, мовчазний метод, методи «ажурної пилки», «каруселі», «преса», «неперервної школи думок», «дерева рішень», «мікрофона», «зміни позицій» та інші. Поряд з традиційно-дидактичними та проблемно-пошуковими активно впроваджуються інтерактивні інформаційно-комунікаційні *технології* навчання, зокрема інтерактивна лекція, Grid-система, віртуальна лабораторія. Вибір форм, методів і технологій спрямований на розвиток особистості, проблемність навчання, аналітико-рефлексивну та творчу орієнтацію. Серед засобів мультимедіа особливо популярними є мультимедіа презентація, електронний журнал, віртуальна подорож, анімаційний проект, навчальні лінгвістичні мультимедіа системи, мультимедійні інтернет-ресурси. Роль викладача полягає у фасилітації навчання, спостереженні, коригуванні, консультуванні, оскільки дотримання принципів свободи вибору та демократизації сприяє розвитку самостійності й відповідальності студентів за реалізацію мети та завдань освіти [10–12].

Практична підготовка фахівців з прикладної лінгвістики є обов'язковим компонентом освітньої програми і передбачає різні форми: відвідування семінарів з практичної підготовки та набуття досвіду (студенти залучаються до досліджень викладачів); участь студентів у комплексних дослідженнях, наприклад «Технологія та суспільство», «Глобальна взаємозалежність»; обов'язкове відвідування мовних курсів та вивчення діяльності товариств і спілок прикладної лінгвістики; виробниче навчання; дослідницька робота з проведення емпіричних досліджень; експериментальне навчання в спілках або за кордоном для проведення міжкультурних досліджень; робота з партнерами; стажування; волонтерство.

Науково обґрунтоване поєднання методологічних підходів, принципів, оптимальних форм, раціональних методів та інноваційних технологій навчання сприяє формуванню фахової компетентності прикладних лінгвістів, зокрема таких її компонентів: *когнітивного* (інтегрованих лінгвістичних та літературознавчих знань; знань терміносистеми, історії й типології літературних текстів, теорії й практики перекладу, перекладознавства, текстолінгвістики, лінгвальних маркерів; галузевих знань); *інформаційно-аналітичного* (пошуку, аналізу, систематизації, презентації інформації, інформаційних технологій, пізнавальної активності, критичного, логічного та аналітичного типів мислення); *діяльнісного* (мовленнєвих, фахових, навчальних умінь і навичок; володіння інформаційно-комп'ютерними засобами, технологіями, продуктивними способами іншомовного професійного спілкування, методиками галузевого перекладу, редагування й реферування, самостійного вивчення мови, розпізнавання регістрів спілкування); *особистісного* (цільових установок, позитивної мотивації оволодіння професією, орієнтації на результат, комунікативних стратегій, позитивної міжособистісної взаємодії, філологічного світогляду, рефлексії, філологічної



ерудиції та інтуїції, мовного виховання та інтелігентної мовної поведінки, дотримання професійної етики, професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації). Процес формування фахової компетентності є складним і багатограним, потребує виваженого й послідовного науково-методичного підходу до формування кожного компонента як під час аудиторної, так і самостійної роботи студентів, що забезпечує досягнення високих результатів у різних сферах професійної діяльності.

Моніторинг якості професійної підготовки прикладних лінгвістів здійснюється шляхом внутрішнього (анкетування, тестування, самоперевірки, наукового проекту) та зовнішнього (інституційної, спеціалізованої, програмної акредитації або сертифікації фахівців) контролю. У США існує найбільша асоціація з прикладної лінгвістики – Американська асоціація прикладної лінгвістики (American Association of Applied Linguistics) [13], яка здійснює моніторинг та займається підтримкою освітніх і дослідницьких програм.

Висновки результатів дослідження. Результати дослідження переконують, що США мають більш вагомі здобутки у професійній підготовці фахівців з прикладної лінгвістики завдяки врегульованій законодавчо-нормативній базі; чіткій структурі організації навчання на всіх рівнях; оперативному реагуванню системи вищої освіти на зміни ринку праці; професійній спрямованості освітніх програм; гнучкості системних зв'язків з роботодавцями й асоціаціями. Потужний науково-педагогічний потенціал вітчизняної вищої школи у поєднанні з прогресивними ідеями досвіду США сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в Україні.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести особливості організації науково-дослідницької та самостійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики.

Література

1. Словник іншомовних слів / [за ред. О. Є. Мельничука]. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії Академії наук Української РСР, 1975. – С. 394.
2. Wikipedia, the free encyclopedia [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://en.wikipedia.org>>.
3. Matthews P. H. Applied linguistics: The Concise Oxford Dictionary of Linguistics [Electronic resource] / P. H. Matthews. – Oxford University Press, 2007. – Mode of access: <<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t36.e210>>.
4. Translation Bureau [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.translationbureau.gc.ca/index.php?cont=700&lang=english>>.
5. Catford J. Language learning and applied linguistics: a historical sketch / J. Catford // Language Learning. – Vol. 48. – Issue 4. – Language Learning Research Club ; University of Michigan, 1998. – P. 465–496.
6. Rampton B. Retuning in applied linguistics / B. Rampton // International Journal of Applied Linguistics. – 1997. – № 7 (1). – P. 3–25.
7. Lewis M. Looking ahead in applied linguistics / M. Lewis // Applied Linguistics Association of Australia Newsletter. – 2001. – New series 44. – P. 18–19.
8. Grabe W. Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century / W. Grabe // The Oxford handbook of applied linguistics / [ed. R. B. Kaplan]. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 3–12.



9. Coffin C. Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography / C. Coffin, Th. Lillis, K. O'Halloran. – London ; New York : Routledge ; Milton Keynes, U.K. : The Open University, 2010. – 273 p.
10. Undergraduate Catalog 2011-2012. Georgia State University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gsu.edu/enrollment/images/Enrollment_Services/2011-2012_Undergraduate_Catalog.pdf>.
11. Undergraduate Catalogue 2012–2013. University of Buffalo. The State University of New York [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://undergrad-catalog.buffalo.edu/>>.
12. Kauchak D. P. Introduction to teaching: Becoming a professional / D. P. Kauchak, P. D. Eggen. – New Jersey : Pearson Prentice Hall, 2010. – 516 p.
13. American Association of Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aal.org/index.cfm>>.

Н. М. БИДЮК, д-р пед. наук, профессор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська, 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
biduk_nm@rambler.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ В США

***Аннотация.** Обоснованы концептуальные основы профессиональной подготовки специалистов по прикладной лингвистике в США. Раскрыты нормативно-правовые, структурно-смысловые и организационно-педагогические особенности профессиональной подготовки специалистов по прикладной лингвистике в США. Сконцентрировано внимание на разных подходах относительно интерпретации термина «прикладная лингвистика». Обоснованы методологические подходы и принципы профессиональной подготовки специалистов по прикладной лингвистике. Отмечено, что смысловой компонент включает социально-гуманитарный, профессионально-ориентированный и практический циклы дисциплин, изучение которых формирует у будущих профессионалов по прикладной лингвистике соответствующие компетенции: общенаучные, общекультурные, социально-личностные, инструментальные и профессиональные. Повышение качества обучения осуществляется на основе пересмотра традиционных форм и методов преподавания, индивидуализации и дифференциации обучения, средств стимулирования и мотивации студентов к познавательной деятельности, широкого применения интерактивных технологий и информационного обеспечения.*

Ключевые слова: прикладная лингвистика, специалист по прикладной лингвистике, профессиональная подготовка, содержание, формы, методы, подходы, принципы, профессиональные функции, компетентность.

N. M. BIDYUK, Doctor of pedagogical sciences, full professor
Khmelnytskyi National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
biduk_nm@rambler.ru



CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF APPLIED LINGUISTICS SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE USA

Abstract. *The conceptual foundations of applied linguistics specialists' professional training in the United States have been substantiated. There have been revealed the legal, content, structural and organizational features of applied linguistics specialists' professional training in the United States. Different approaches to the interpretation of the term «applied linguistics» have been studied. The methodological approaches and principles of applied linguistics specialists' professional training have been considered. There have been noted that the semantic component includes socio-humanitarian, professionally-oriented and practical cycles of disciplines, which form some relevant competences in the future professionals: general scientific, general cultural, social, personal and professional. Improving the quality of education is based on a reconsideration of traditional forms and methods of teaching, individualization and differentiation, means of students' motivation to cognitive activity, usage of interactive technologies and information support. Scientifically-based use of methodological approaches, principles, optimal forms, best practices and innovative learning technologies contributes to the formation of cognitive, information-analytical and personal components of professional competence of applied linguistics specialists. The main areas of specialists' professional activities and the scope of possible professional realization have been outlined.*

It has been defined that powerful scientific and pedagogical potential of home high school together with progressive ideas of American experience will increase the quality of applied linguistics specialists' professional training in Ukraine.

Key words: applied linguistics, a specialist in applied linguistics, training, content, forms, methods, approaches, principles, professional functions, competence.

Bibliography

1. Dictionary of foreign words / [ed. by. O. Ye. Melnychuk]. – K. : Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii Akademii nauk Ukrainskoi RSR, 1975. – S. 394.
2. Wikipedia, the free encyclopedia [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://en.wikipedia.org>>.
3. Matthews P. H. Applied linguistics: The Concise Oxford Dictionary of Linguistics [Electronic resource] / P. H. Matthews. – Oxford University Press, 2007. – Mode of access: <<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t36.e210>>.
4. Translation Bureau [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.translationbureau.gc.ca/index.php?cont=700&lang=english>>.
5. Catford J. Language learning and applied linguistics: a historical sketch / J. Catford // Language Learning. – Vol. 48. – Issue 4. – Language Learning Research Club ; University of Michigan, 1998. – P. 465–496.
6. Rampton B. Retuning in applied linguistics / B. Rampton // International Journal of Applied Linguistics. – 1997. – № 7 (1). – P. 3–25.
7. Lewis M. Looking ahead in applied linguistics / M. Lewis // Applied Linguistics Association of Australia Newsletter. – 2001. – New series 44. – P. 18–19.
8. Grabe W. Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century / W. Grabe // The Oxford handbook of applied linguistics / [ed. R. B. Kaplan]. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 3–12.



9. Coffin C., Lillis Th. Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography / C. Coffin, Th. Lillis, K.O'Halloran. – London ; New York : Routledge ; Milton Keynes, U.K. : The Open University, 2010. – 273 p.

10. Undergraduate Catalog 2011-2012. Georgia State University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gsu.edu/enrollment/images/Enrollment_Services/2011-2012_Undergraduate_Catalog.pdf>.

11. Undergraduate Catalogue 2012-2013. University of Buffalo. The State University of New York [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://undergrad-catalog.buffalo.edu/>>.

12. Kauchak D. P. Introduction to teaching: Becoming a professional / D. P. Kauchak, P. D. Eggen. – New Jersey : Pearson Prentice Hall, 2010. – 516 p.

13. American Association of Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aal.org/index.cfm>>.



УДК: 378.22 (410)

В. В. ТРЕТЬКО, канд. техн. наук, професор
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
tretko@hotmail.com

КОНЦЕПЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

***Анотація.** Розглянуто основні засади та концептуальні положення перспективного бачення розвитку магістерської освіти у Великій Британії. Проаналізовано стан, проблеми й моделі освіти магістерського рівня в європейській системі вищої освіти. Обґрунтовано важливість модернізації магістерської освіти у Великій Британії, основні засади та концептуальні положення її перспективного розвитку. Висвітлено основні типи магістерського ступеня у Великій Британії, їх ключові характеристики: терміни навчання, стратегічні завдання, зміст, структуру, методи та форми навчання, засоби діагностики. Акцентовано увагу на вимогах для зарахування на навчання за магістерськими програмами. Розглянуто спеціалізації магістерських програм, їх різноманітність та багатовекторність. Окреслено основні характеристики магістерської освіти у Великій Британії: спеціалізацію, професіоналізацію, затребуваність, децентралізацію, деперсоналізацію.*

Ключові слова: магістратура, магістерська освіта в Європі, моделі освіти магістерського рівня, магістерська освіта Великої Британії, типи магістерського ступеня, ключові характеристики.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні тенденції трансформації суспільства висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Ефективність їх виконання значною мірою пов'язана з модернізацією вищої освіти в Україні, що здійснюється в напрямі демократизації, гуманізації, неперервності, випереджувального розвитку, реалізації положень Болонської декларації та орієнтована на розробку перспективних моделей підготовки висококваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів.

У зв'язку з цим проблема професійної підготовки магістрів набуває особливої актуальності, оскільки має спрямовуватися на формування особистості, здатної до продуктивної діяльності в умовах сучасного світу, особистості з чітко сформованими професійно важливими якостями, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових вимог.

Звернення до досвіду магістерської освіти Великої Британії зумовлено низкою чинників. По-перше, британська вища освіта зароджувалася як ступенева, де магістратура, маючи багаторічну історію, є її другою ланкою. По-друге, вища освіта Великої Британії пропонує низку різноманітних програм підготовки магістрів, що варіюються від дослідницьких до професійних, і для яких характерною є надзвичайна гнучкість. По-третє, Україна як країна-учасниця Болонського процесу має адаптувати освітню практику до загальноєвропейських вимог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових, аналітично-інформаційних джерел і педагогічного досвіду показав, що наукові аспекти проблеми підготовки



магістрів в університетах Великої Британії досліджувалися вітчизняними та зарубіжними науковцями. Українськими та зарубіжними вченими накопичено значний досвід вивчення професійної підготовки фахівців у Великій Британії. Британську освіту досліджували російські вчені Д. Антонова, А. Барбарига, Л. Белова, Л. Рябов, Н. Федорова; українські науковці Н. Авшенюк, Т. Биць, Н. Бідюк, О. Гоґа, Л. Голуб, Ю. Кищенко, О. Пічкара, Л. Пуховська та ін. Значним джерелом щодо вивчення британської освітньої системи є праці таких зарубіжних науковців, як К. Вебб, Х. Дейвіс, Б. Джойс, Ф. Едмунсон, С. Патерсон, А. Сміт, Д. Хамблін, М. Холліс.

Формулювання мети статті. Аналіз теоретичних джерел дає підстави стверджувати, що в науковій літературі нині бракує комплексного ґрунтового дослідження, яке б висвітлювало концепцію магістерської підготовки у Великій Британії, що й визначило мету статті – висвітлити концептуальні підходи до магістерської підготовки у досвіді Великої Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше в історії ступінь *магістра* (з лат. *«magister»* – учитель, викладач, начальник) був запроваджений в європейських університетах (Болонському, Паризькому, Оксфордському та Кембриджському) у XIII ст. Він присуджувався старшим студентам загальноосвітнього факультету вільних мистецтв, які брали успішну участь у диспутах, і надавав право вступати до одного з трьох вищих факультетів університету (богословського, медичного, юридичного), а також викладати сім вільних мистецтв (граматику, риторику, логіку, математику, геометрію, астрономію і музику) [1, с. 32].

Заслугує на увагу той факт, що в Середньовіччі ступені «магістр», «доктор» і «професор» були рівнозначними й використовувалися згідно з традиціями кожного окремого університету. Найчастіше випускники факультетів мистецтв і граматyki здобували магістерський ступінь, а студенти, які вивчали богослов'я, медицину і право, називалися докторами. Оскільки вивчення мистецтв і граматyki було обов'язковою умовою для продовження освіти в галузі богослов'я, медицини і права, статус докторського ступеня став вищим порівняно з магістерським.

Наголосимо, що на сучасному етапі європейські системи вищої освіти містять схожі та водночас відмінні регіональні системи (англосаксонські країни, скандинавські, балтійські країни, германомовні країни Центральної Європи, регіон романської групи мов країн Південної та Західної Європи, а також східноєвропейські країни). Огляд освіти магістерського рівня в кожній з зазначених вище регіональних груп Європи виявив як суттєве розмаїття часової тривалості й структури ступенів магістерського рівня, так і спільні тенденції обсягу магістерських програм у 300 кредитів ECTS (враховуючи освіту бакалаврського рівня) [6, с. 7–14].

Європейський дослідник К. Таух характеризує вищу освіту в країнах англосаксонського регіону (Сполученого Королівства, Ірландії і Мальти) як традиційну, тобто таку, що завжди була дворівневою [6, с. 8]. Характерні ознаки ступеневої освіти саме англосаксонських країн лягли в основу дворівневої системи вищої освіти (бакалавр – магістр), яка запроваджується в європейських країнах у рамках Болонського процесу, і мають назву бакалавра/магістра Болонського формату або євробакалавра/євромагістра.

У процесі вивчення літератури з проблеми дослідження з'ясовано, що характеристики ступенів євробакалавра і євромагістра викладені в Болонській декларації, матеріалах семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001) [5], висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі,



2003) [2]. Реальний стан магістерської освіти в європейських країнах досліджується в роботі Г. Дейвіса «Огляд магістерських ступенів у Європі» (2009), де зазначається, що формально трирівнева (бакалавр, магістр, доктор філософії) система кваліфікацій вже запроваджена, а співробітництво між європейськими освітніми інституціями досягло безпрецедентного рівня, хоча освіта магістерського рівня не функціонує повною мірою [3, с. 6]. Разом з трьома головними спільними формами магістерської освіти в Європі (професійно-спрямованими магістерськими програмами, дослідницько-інтенсивними магістерськими програмами, курсами магістерського рівня) дослідник відзначає й інші категорії магістерського ступеня відповідно до національного законодавства [3, с. 12]:

– *академічний магістр*: використовується в бінарних системах для розрізнення університетської програми від професійної програми, де професійний магістр присуджується ВНЗ, який не є університетом;

– *попередній чи продовжений магістр*: магістерський ступень, здобутий відразу або невдовзі після здобуття кваліфікації бакалавра з тієї ж самої дисципліни;

– *перепрофільований магістр*: ступень магістра, здобутий з іншої дисципліни, ніж та, яка вивчалася на бакалаврському рівні;

– *інтегрований магістр*: ступень магістра, присуджений щонайменше двома ВНЗ як один чи декілька дипломів.

Підсумовуючи, зазначимо, що головною проблемою освіти магістерського рівня у рамках Болонського процесу є розмаїття національних систем, що ускладнює можливість їх порівняння. Як рекомендації пропонуються лише загальні напрями модернізації, які надають можливість кожній країні піти власним шляхом й зберегти національну специфіку. Таким чином, виокремлюються такі моделі ступеневості освіти магістерського рівня: англосаксонська (традиційна), загальноєвропейська (у процесі запровадження) і національні. З такої перспективи Болонський процес можна характеризувати як модернізацію національних систем ступеневої освіти задля відповідності загальноєвропейським принципам з метою підвищення їх привабливості й набуття конкурентоспроможності зі ступеневою освітою Великої Британії.

Проведений аналіз наукових джерел свідчить, що модернізація магістерської освіти у Великій Британії є актуальною проблемою, про що свідчить низка документів, прийнятих Агенцією гарантії якості вищої освіти (QAA), зокрема «The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ), 2008 p.»; «Master's degree characteristics», 2010 p. [4]; Департаментом бізнесу, інновацій і професійних умінь (Department for Business, Innovation and Skills) та ін.

У контексті проблеми дослідження заслуговують на детальне вивчення положення «*Master's degree characteristics*» (2010), розроблені Агенцією гарантії якості вищої освіти (QAA) на вимогу та задоволення потреб науковців і практиків, а також академічної спільноти університетів Великої Британії. Цей документ вважається путівником з науково-методичними рекомендаціями і практичними порадами для освітніх провайдерів, а також усіх охочих дізнатися про особливості магістерської освіти у Великій Британії. Концептуальну основу цього документу складають положення Національної рамки кваліфікацій «*The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)*», 2008 та «*The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland*», 2001. Наголосимо, що ці рекомендації не є складовою Академічної інфраструктури (Academic Infrastructure), яка містить серію керівних документів (guidance documents) QAA, а саме:



– національну рамку кваліфікацій («The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ)», 2008 and «The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland», 2001);

- освітні програми та їх специфіку (programme specifications);
- галузеві стандарти вищої освіти (subject benchmark statements);
- кодекс якості вищої освіти (the Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education).

Основні засади й концептуальні положення, стратегії, проекти та плани, викладені у цих документах, сукупно складають картину перспективного бачення розвитку магістерської освіти у Великій Британії.

У науково-методичних рекомендаціях зазначено, що магістерська освіта у Великій Британії є досить гнучкою і диверситивною, оскільки охоплює широкий спектр магістерських програм з різними формами і режимами навчання, методами й формами організації науково-дослідницької і навчально-практичної діяльності, інструментами й механізмами моніторингу академічних результатів. Метою магістерської освіти є глибока спеціальна підготовка наукової еліти на основі поєднання найкращих британських традицій, підходів, принципів та інноваційних технологій навчання з орієнтацією на вимоги світової науки і практичного досвіду. Магістерська освіта спрямована насамперед на результат, а не на навчання за стандартною моделлю. Університети керуються положеннями цього документу при розробці, вдосконаленні та впровадженні освітніх магістерських програм.

Відповідно до культурно-історичних і структурно-організаційних особливостей розвитку післядипломної освіти Великої Британії магістерська освіта представлена різними типами магістерського ступеня. В британському досвіді немає національно-узгоджених визначень типів ступенів. Так, ступені з однаковими назвами (титулами) можуть суттєво різнитися в межах інституцій та предметних галузей. Це ще раз засвідчує незалежність та автономію університетів Великої Британії, а також диверситивність традицій. У зв'язку з цим магістерські ступені, як правило, поділяють на:

- «академічні» («Taught») і «наукові» («Research») відповідно до пропорційності академічного (structured learning) та незалежного навчання (independent study);
- «професійні» («Professional») і «практичні» («Practice») відповідно до домінуючого режиму навчання: навчання в реальних виробничих умовах (work-based learning) або практико-орієнтованого навчання (practice-related learning).

Водночас така класифікація магістерських ступенів не є чітко встановленою. Більшість «академічних» ступенів передбачає незалежне навчання, а «наукові» ступені, навпаки, охоплюють елементи структурованого навчання. Отримання «професійного» чи «практичного» ступеня досить часто передбачає паралельне комбінування структурованого і незалежного навчання з практичною підготовкою. Ключовими характеристиками є терміни навчання, стратегічні завдання, зміст, структура, методи та форми навчання, засоби діагностики, взаємозв'язок подальшого професійного розвитку та кар'єри.

Найбільш поширеними є *три* типи магістерського ступеня:

- дослідницький (Research Master's);
- спеціалізований просунутий (Specialised/advanced study Master's);
- професійний/практичний (Professional/practice Master's).

Незважаючи на те, що у Великій Британії не існує формальної відмінності між «академічною» і «професійною» магістерською освітою, всі магістерські ступені



вважаються академічними. Для отримання магістерського ступеня, що дозволяє займатися науковими дослідженнями, необхідна більша тривалість навчання. Розглянемо детально кожен з цих типів.

Дослідницький (Research Master's) *тип*. У реальності дослідницькі програми в чистому вигляді існують тільки на рівні PhD. На магістерському рівні до дослідницьких можна віднести програми, що ведуть до отримання ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil) та магістра науки (Master of Science (Research) MRes). Вони не є такими розповсюдженими, як інші. Їх метою є підготовка наукових кадрів, здатних проводити оригінальні наукові дослідження впродовж незалежного навчання, отримання досвіду організації наукових досліджень і письмового представлення їх результатів, підготовка до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької роботи у рамках подальшої кар'єри. Дослідницькі програми мають подовжений (до двох років) термін навчання і, як правило, є комплексною частиною докторського (PhD) ступеня. Такі програми допускають також елементи академічного і професійного навчання, оскільки передбачають отримання певних кредитів, і, як правило, тривають від 12 до 24 місяців. Найпоширенішими є програми тривалістю 24 місяці за денною формою навчання. Попри те, що на практиці програми MPhil також включають невеликий за обсягом обов'язковий навчальний блок, основний акцент робиться на проведенні самостійного дослідження. Моніторинг якості освіти за таким типом магістерських програм має свою специфіку і передбачає врахування індивідуальних потреб магістрантів. Як правило, це можуть бути усні фахові іспити, що передбачають дискусії, захисти положень наукової роботи, дисертації, наукові винаходи тощо. Завданням таких програм є підготовка магістрантів до наступного етапу їх кар'єрного зростання як у напрямі дослідницької діяльності, так і в напрямі досягнення успіху в різних галузях зайнятості; сприяння й створення можливостей, оптимальних умов для того, щоб зробити власний внесок у дослідження певної наукової галузі чи дисципліни.

Вимоги щодо вступу на навчання за цією програмою визначаються університетами. Загалом претенденти повинні мати ступінь бакалавра з відзнакою за відповідною дисципліною (або суміжними спеціальностями) та попередній досвід роботи. Звісно, випускники з дослідницьким ступенем магістра мають більш широкий вибір та можливості працевлаштування. Зазвичай більшість з них продовжують навчання для отримання докторського ступеня PhD чи DPhil.

Випускники дослідницького ступеня мають сформовані *предметно-спеціалізовані (фахові) компетенції*, що передбачають: поглиблені знання з предмета спеціалізації, визначені сучасною наукою; здатність до критичного бачення та усвідомлення сучасних проблем у контексті відповідної наукової дисципліни (предмету дослідження); здатність до незалежного навчання; здатність використовувати широкий спектр технологій та методів дослідження, що сприяють перспективному розвитку наукового знання; *загальні компетенції* (з урахуванням умінь працевлаштування, професійних якостей), що передбачають здатність використовувати ініціативу та брати відповідальність за ухвалені рішення; розв'язувати проблеми у креативний та інноваційний спосіб; приймати відповідальні рішення у критичних ситуаціях; продовжувати незалежне навчання та професійний розвиток щодо здійснення подальших досліджень; ефективно дискутувати з колегами та широкою аудиторією, представниками медіа.

Спеціалізований/просунутий (Specialised/advanced study master's) *тип*. Мета таких програм – підготовка магістрантів до наступного етапу їхньої кар'єри, незважаючи на те,



чи це подальше академічне (професійне) навчання, чи отримання різних професійних навичок (спеціалізацій). Найбільш популярними ступенями є Магістр мистецтв (Master of Arts, MA), Магістр науки (Master of Science, MSc), Магістр права (LLM).

Програми переважно побудовані за схемою структурованих навчальних можливостей («taught» програми), хоча третина навчального часу таких програм присвячена науково-дослідницьким проектам, які потім стають темами дисертацій або теоретичною основою для наукових винаходів та експериментів. Навчання триває від 9 до 24 місяців, проте найчастіше воно складає 12 місяців денної форми навчання.

Низку програм спрямовано на поглиблення знань у тій галузі, в якій було отримано перший (бакалаврський) диплом про вищу освіту. Інші програми спрямовані на зміну сфери діяльності й швидку інтеграцію в новий предмет вивчення. Такі магістерські програми організовані за модульною системою і поєднують аудиторну роботу (лекції, семінари тощо), комп'ютерне навчання (e-learning), практичні й лабораторні роботи, виконання домашніх завдань у групі (підготовка проектів, презентацій), самостійні заняття, зустрічі з науковим керівником, роботу над дисертацією. Методи викладання та навчання, відповідно до завдань програми, мають на меті заохочувати та стимулювати студента до поглибленого вивчення предметів, відповідального ставлення до навчання. В рамках цієї категорії програм застосовується гнучка та багатоваріантна система підготовки фахівців у рамках однієї спеціальності.

Завданнями програми є сприяння розвитку у магістрантів здатності до проведення наукових досліджень у межах структурованого навчання. Водночас програмою передбачено паралельне отримання PG-сертифікату (PgCert, Postgraduate Certificate) або PG-диплому (PgD, Postgraduate Diploma) задля підтримки й забезпечення неперервного професійного розвитку на різних етапах професійної кар'єри.

Вимоги до вступу на магістерську програму (включаючи умови акредитації попередніх знань) визначаються навчальним закладом. Проте ця програма часто приваблює абітурієнтів, які добре підготовлені з певного напрямку або за схожими галузями, набули знань упродовж попереднього навчання (ступінь бакалавра з відзнакою), мають практичний досвід.

Випускники спеціалізованого (*Advanced*) ступеня мають сформовані *предметно-спеціалізовані компетенції*, що передбачають поглиблені знання з предмету, визначені сучасною наукою; здатність до критичного бачення та усвідомлення сучасних проблем в контексті дисципліни; здатність до завершення дослідницького проекту з критичним оглядом літератури та раніше отриманих результатів; *загальні компетенції*, тобто здатність використовувати ініціативу та брати відповідальність за ухвалені рішення; розв'язувати проблеми у креативний та інноваційний спосіб; приймати відповідальні рішення у критичних ситуаціях; продовжувати незалежне навчання та професійний розвиток щодо здійснення подальших досліджень; ефективно дискутувати з колегами та широкою аудиторією, представниками медіа.

Професійний/практичний (Professional/practice Master's) *тип*. За своєю суттю професійно-орієнтовані магістерські програми є різновидом академічних інтегрованих програм, спрямованих на професійне навчання й розвиток магістранта та пов'язаних з конкретною професією або місцем працевлаштування. Завданнями програми є забезпечення умов для навчання кар'єрної спеціалізації та неперервного професійного розвитку. Призначення професійної магістратури полягає в підготовці випускників до початкової професійної практики в різних галузях економіки, де вимагається висока кваліфікація, поглиблені навички й уміння управлінського, правового та



політичного характеру. Прикладні та професійні магістерські програми виконують важливу роль у підготовці магістрантів до професійної діяльності й кар'єри. Професійна підготовка за такими програмами, як правило, є досить структурованою і включає як навчальні курси, так і практичні елементи, наприклад польове навчання, практику на підприємствах, навчання в реальних умовах працевлаштування та ін. Тривалість програми – від 9 до 24 місяців за денною формою навчання. У випадку інтегрованого рівня магістра навчання за ОКР магістра є сумісним з навчанням ОКР бакалавра з відзнакою у межах однієї програми.

Найбільш популярними ступенями магістрів є Магістр ділового адміністрування (MBA), Магістр освіти (MEd), Магістр навчання та викладання (Master's in Teaching & Learning, MLT), Магістр права (LLM). У рамках професійно-орієнтованих магістерських програм можна отримати свідоцтва після університетської або післядипломної освіти, що сприяють професійному розвитку випускника на різних етапах кар'єри. Програма дає змогу випускникам здобути кваліфікацію для оволодіння професією відповідно до вимог професійних, законодавчих та нормативних органів, а також дозволяє забезпечити можливості для професійного розвитку, пов'язані з окремими професіями або працевлаштуванням.

Необхідні умови для вступу на навчання за професійно-орієнтованою магістерською програмою визначаються навчальним закладом і можуть враховувати вимоги професійних, законодавчих та нормативних органів. Проте програми такого типу зазвичай цікавлять абітурієнтів з ОКР бакалавра з відзнакою або з практичним досвідом роботи. Деякі професійно-орієнтовані магістерські програми потребують залучення магістрантів з певних професійних сфер, що становить обов'язкову умову для вступу до програми. Загалом випускники цієї програми мають право продовжувати навчання на вищому рівні – PhD або у професійній докторантурі.

Випускники професійного ступеня магістра отримують такі *предметно-спеціалізовані (фахові) компетенції*: поглиблені знання з фаху, визначені сучасною наукою, практикою і суспільними потребами; здатність до критичного осмислення сучасних проблем професії; здатність впроваджувати результати дослідження в теорію і практику; здатність використовувати технології та методи дослідження, що сприяють розвитку професійної діяльності; *загальні компетенції* (з урахуванням навичок працевлаштування): ініціативність та відповідальність; інноваційність та креативність; рішучість в ухваленні правильних рішень; здатність до професійного саморозвитку; комунікабельність.

Магістерські програми післядипломного рівня, які пропонуються британськими університетами, залежно від свого типу дозволяють поглибити спеціалізацію і знання, отримані на програмах бакалаврату і в процесі професійної діяльності (Applied Master's); розширити спеціалізацію шляхом вивчення суміжних дисциплін (Interdisciplinary Master's); змінити спеціалізацію (Conversion Master's).

У єдиному й універсальному Європейському просторі вищої освіти відповідно до Болонської декларації [7] ступінь магістра зазвичай має 90-120 кредитів ECTS (мінімум 60 кредитів ECTS на рівні магістра) і здобувається після завершення трьох років навчання студента у бакалавраті. Університети Великої Британії пропонують інтегровані програми підготовки магістрів протягом чотирьох років навчання, які охоплюють рівні бакалавра та магістра у 240 кредитів ECTS (при цьому мінімальна кількість кредитів на рівні магістра становить також 60).



У Великій Британії не існує єдиних вимог до процедури зарахування на навчання за академічними магістерськими програмами. Університети самостійно ухвалюють рішення щодо відбору кандидатів на програми підготовки магістрів відповідно до таких вимог: академічні кваліфікації; професійний досвід; рівень володіння англійською мовою; особисті досягнення й успіхи; рекомендаційні листи (характеристики); науково-дослідницький проект (резюме з проблеми дослідження). Як бачимо, ці вимоги є формальними ознаками для вступу до магістратури. Проте існують також вимоги, які не завжди висуваються власне університетами, зокрема встановлені державою квоти, якісний рівень професорсько-викладацького складу, ресурсне забезпечення навчального процесу.

Висновки результатів дослідження. Узагальнення результатів наукового пошуку дозволяє визначити такі основні характеристики магістерської освіти у Великій Британії: спеціалізацію (відносно вузькі спеціалізовані напрями підготовки); професіоналізацію (поширення практично-орієнтованих програм); затребуваність (прикладний характер змісту підготовки); децентралізацію (належність до різних структурних підрозділів навчальних закладів); деперсоналізацію (формування професійної особистості студента відповідно до заздалегідь визначеного стандарту професійної компетентності). У магістерській освіті відбувся перехід до професійно-спрямованої моделі підготовки магістрів.

Об'єктивне вивчення британського досвіду сприятиме вдосконаленню змісту та форм магістерської підготовки у вітчизняній освітній практиці, а також створить більш широкі можливості для працевлаштування фахівців на вітчизняному і світовому ринку праці.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів вивчення окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести обґрунтування концепції підготовки магістрів у вітчизняному досвіді та порівняння її з досвідом Великої Британії.

Література

1. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук]. – К. : Знання України, 2006. – С. 32.
2. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees [Electronic resource]. – Helsinki, Finland March, 14–15, 2003. – Mode of access: <www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf>.
3. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – С. 6–12.
4. Master's degree characteristics. The Quality Assurance Agency for Higher Education [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>>.
5. Seminar on Bachelor-level Degrees. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations Summit [Electronic resource]. – Helsinki, Finland, 2001. – Mode of access: <www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar_bachelor_degrees.pdf>.
6. Tauch Ch., Rauhvargers A. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – P. 7–14.
7. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf>.



В. В. ТРЕТЬКО, канд. техн. наук, профессор
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Институтская, 11, г. Хмельницький, 29016, Украина
tretko@hotmail.com

КОНЦЕПЦИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

***Аннотация.** Рассмотрены основные принципы и концептуальные положения перспективного видения развития магистерского образования в Великобритании. Проанализированы состояние, проблемы и модели образования магистерского уровня в европейской системе высшего образования. Обоснована важность модернизации магистерского образования в Великобритании, определены основные принципы и концептуальные положения ее перспективного развития. Отражены основные типы магистерской степени в Великобритании, их ключевые характеристики: сроки обучения, стратегические цели, содержание, структура, методы и формы обучения, средства диагностики. Акцентировано внимание на требованиях для зачисления на обучение по магистерским программам. Рассмотрены специализации магистерских программ, их разнообразие и многовекторность. Очерчены основные характеристики магистерского образования в Великобритании: специализация, профессионализация, востребованность, децентрализация, деперсонализация.*

Ключевые слова: магистратура, магистерское образования в Европе, модели образования магистерского уровня, магистерское образование Великобритании, типы магистерской степени, ключевые характеристики.

V. V. TRETKO, PhD (technical sciences), full professor
Khmelnytskyi National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instyutaska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
tretko@hotmail.com

CONCEPT OF MASTER'S EDUCATION IN GREAT BRITAIN

***Abstract.** Basic principles and conceptual positions of perspective vision of master's education development in Great Britain have been considered. The state, problems and models of master's degree formation in the European system of higher education have been analyzed. The importance of master's education modernization in Great Britain, basic principles and conceptual positions of its perspective development have been substantiated. Basic types of master's degree in Great Britain and their key descriptions: terms of studies, strategic aims, maintenance, structure, methods and forms of studies, facilities of diagnostics have been reflected. Special attention has been given to the requirements for studying on master's degree programs. Specializations of the master's degree programs, their variety and multi-vector trends have been considered. Basic descriptions of master's education in Great Britain: specialization, professionalization, depersonalization and decentralization have been outlined. It has been defined that specialization presupposes relatively narrow specialized directions of training; professionalization is the expansion of practice-oriented programs; demanded character of master's education means applied*



character of training's content; decentralization is the formation of professional identity of a student according to pre-determined standard of professional competence. There has been a transition to professionally-oriented model of masters' training. It has been defined that objective study of British experience will encourage improvement of masters' training content and forms in home educational practice and will create more opportunities for employment of specialists on domestic and world labor market.

Key words: city council, master's education in Europe, models of master's degree formation, master's degree in Great Britain, types of master's degree, key descriptions.

Bibliography

1. Higher education and the Bologna process: teach. guidance for students. high. ed. institutions / [M. F. Dmytrychenko, B. I. Khoroshun, O. M. Yazvinska, Danchuk V. D.]. – К. : Знання України, 2006. – С. 32.
2. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees [Electronic resource]. – Helsinki, Finland March 14-15, 2003. – Mode of access: <www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf>.
3. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – С. 6–12.
4. Master's degree characteristics. The Quality Assurance Agency for Higher Education [Electronic resource]. – 2010. – Mode of access: <<http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>>.
5. Seminar on Bachelor-level Degrees. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations Summit [Electronic resource]. – Helsinki, Finland, 2001. – Mode of access: <www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar_bachelor_degrees.pdf>.
6. Tauch Ch., RauhvargersA. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – P. 7–14.
7. The Bologna Declaration of 19 June 1999[Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf>.



УДК: 37.011.33+331.5

BARBARA BARANIAK, Dr hab., profesor
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
ul. Dewajtis 5, Warszawa, 01-815, Polska

**KONCEPCJA DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA
ZAWODOWEGO W UJĘCIU TADEUSZA W. NOWACKIEGO
WCIAŻ AKTUALNA WE WSPÓŁCZESNYCH REALIACH RYNKU PRACY**

BARBARA BARANIAK, д-р пед. наук, професор
Університет кардинала Стефана Вишинського
вул. Девайтіс, 5, Варшава, 01-815, Польща

**КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ
У ТРАКТУВАННІ ТАДЕУША НОВАЦЬКОГО ТА ЇЇ АКТУАЛЬНІСТЬ
У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ**

***Анотація.** Відомий педагог Тадеуш Новацький у своїй концепції відмітив необхідність професійної освіти та розвитку. Науковець стверджував, що ці процеси є необхідною частиною програми розвитку особистості, які тривають протягом усього життя мають на меті досягнення професійної майстерності, що є вираженням професійної реалізації. Такі процеси є характерними для будь-якої професії, але сприймаються по-різному залежно від престижу професії у суспільстві. Професії, які вимагають тривалішої освіти, вважаються більш престижними, ніж робочі професії, такі, як офіціант, повар чи перукар. Проте їх надійна, добросовісна робота й загальна потреба задовольняти все більші й більші потреби людей є результатом цивілізаційних змін. Таким чином, робітники продовжують удосконалювати свою компетентність та продукти діяльності. За концепцією Т. Новацького, у процесі такої роботи вдосконалюється не лише продукція, а й люди, які її виробляють. Це є основою соціоекономічного прогресу, людської цивілізації, морального й релігійного вдосконалення та світової культури.*

Ключові слова: професійне навчання, професійний розвиток, ринок праці, концепція Т. Новацького, потреби, продукція.

Wstęp. Tadeusz W. Nowacki twórca pedagogiki pracy również w swej koncepcji naukowej dostrzegł problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego. Ich istotę objął siódmym obszarem badawczym w zaprojektowanej przez siebie subdyscyplinie naukowej. Uznał, iż procesy te stanowią część programu rozwoju człowieka, który trwa przez całe życie, a jego wyrazem jest dążenie do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego, będącego wyrazem jego samospelnienia się zawodowego, będącego wyrazem obserwacji procesu pracy, rozmyślenia nad jego udoskonaleniem, rozmów z współpracownikami i przełożonymi nad wdrożeniem pomysłu wraz z korzyściami z niego płynącymi, wreszcie gruntowniejszym poznaniem wiedzy o proponowanym nowym rozwiązaniu, poprzez studiowanie literatury, czyli obcowania z treściami napisanymi «przez osoby zdolne nas pouczać» [12, s. 22] lub udział w zorganizowanej edukacji, unaoczniając człowiekowi jego



zdolności i umiejętność ich skierowania «ku szukaniu mądrości». Wyrazem jej wdrażania będą nowe rozwiązania, w tym przypadku w procesie pracy, ilustrujące próbę oderwania się człowieka od myślenia zmysłowego na rzecz szukania nowego «wyższego przedmiotu», chociaż pracownicy jeszcze nie wiedzą, jakiego to szukać przedmiotu. Poznają go tylko ci, którym «szczęście sprzyja jak najwięcej, którzy mają obfitość zdrowia», poszukiwanie uczynią «klejnotem, wyszukiwanym przez zdrowy rozum», a nim jest «właśnie znajomość prawdy na podstawie pierwszych przyczyn, czyli mądrość» [12, s. 21]. Ją człowiek musi zgłębić, umieć do niej odnieść się, przekonać, a następnie wdrożyć. W tej karteżjuszowskiej maksymie zamyka się idee edukacji człowieka pracującego, który nie jest tylko wytwórca procesu pracy, ale również jej twórcą. Osiągnięcie mają miejsce we wszystkich zawodach, co dostrzegła na gruncie pedagogiki pracy Tadeusz W. Nowacki ale ich postrzeganie jest różne, ze względu na społeczny wymiar zawodu. Dlatego wciąż wyższa jest ranga mistrzostwa i jego twórczych wymiarów w tzw. profesjach, czyli zawodach wymagających długiego uczenia się, aniżeli w np. zawodach rzemieślniczych, bowiem wykonywanie tych pierwszych nadaje już wyższy prestiż społeczny człowiekowi, aniżeli ma to miejsce w pospolitych zawodach, takich jak np. fryzjer, piekarz, kelner, których dobra, sumienne, rzetelna, praca również pozwala wypracować tzw. własną markę zawodową, pozwalającą postrzegać jej wykonawcę w kategoriach mistrza. On potrafi nie tylko dostrzec znamiona postępu i potrzebę ich wprowadzania, ale owa potrzebę rozumie, czyniąc ją prawdą, zgodnie z tezą Descartes'a, że «prawda jest to co rozum jasno i wyraźnie pojmuje» [13, s. 13], a «pięknem jest to co jasne i wyraźne» będące estetyczną tezę, zaprojektowaną przez Boileau w XVIII w w oparciu o wcześniejszą myśl Karteżjusza. Obie tezy wpisują się w podstawy zaprojektowanego przez Tadeusza W. Nowackiego szczeblowego systemu doskonalenia zawodowego i objęcia nim wszystkich grup zawodów [19, s. 109–121]. Odnosząc karteżjuszowskie tezy do koncepcji szczeblowego systemu doskonalenia pracownika pozwalają one połączenie racjonalizacji pracy z jej estetyką, które pracownik nie tylko wyraźnie pojmuje, ale dostrzegając konieczność ciągłego własnego rozwoju, w czym pomocne stają się procesy doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Wyższy poziom kwalifikacji sprawia, iż człowiek postrzega inaczej swój udział w pracy zawodowej, swój wkład w wytwarzane wytwory pracy, dostrzegając w nich własną pracę, wyrażoną przeniesieniem swoich kwalifikacji na wytworzony wytwór, a także rolę i jego udział w zaspakajaniu coraz wyższych codziennych potrzeb obywateli. Ich nabywanie stanowi wyraz uznania dla jej wykonawców, a wykonawców napawa zwyczajną ludzką dumą, utwierdzając w przekonaniu o słuszności podejmowanych przez siebie wysiłków na rzecz doksztalcania i doskonalenia zawodowego, przydatnych nie tylko w pracy pracownika, ale niezbędnej każdemu człowiekowi w zaspakajaniu jego codziennych potrzeb, a także firmie – w budowaniu coraz bardziej pozytywnego wizerunku na rynku pracy i dystrybutora różnych, nowszych i bardziej przydatnych dóbr służących człowiekowi, a przez to chętnie nabywanych przez niego. W ten sposób koncepcja Tadeusza W. Nowackiego wpisuje się we współczesny racjonalistyczny system zapoczątkowany przez Karteżjusza [13, s.14] z człowiekiem jako osoba myśląca «Myślę więc jestem», ale również w model rozwojowy pracy, zapoczątkowany przez Piusa XI, a kontynuowany również przez Kardynała Stefana Wyszyńskiego, wedle których udoskonaleniu podlega nie tylko tworzywo pracy, ale jego twórca, czyli człowiek, jako osoba myśląca. Taki wymiar – zdaniem Kardynała Stefana Wyszyńskiego – ma tylko praca człowieka jako istoty rozumnej i wolnej, która realizuje dwa następujące cele: 1) udoskonalona rzeczy; 2) udoskonalona człowieka pracującego i przez to staje się punktem



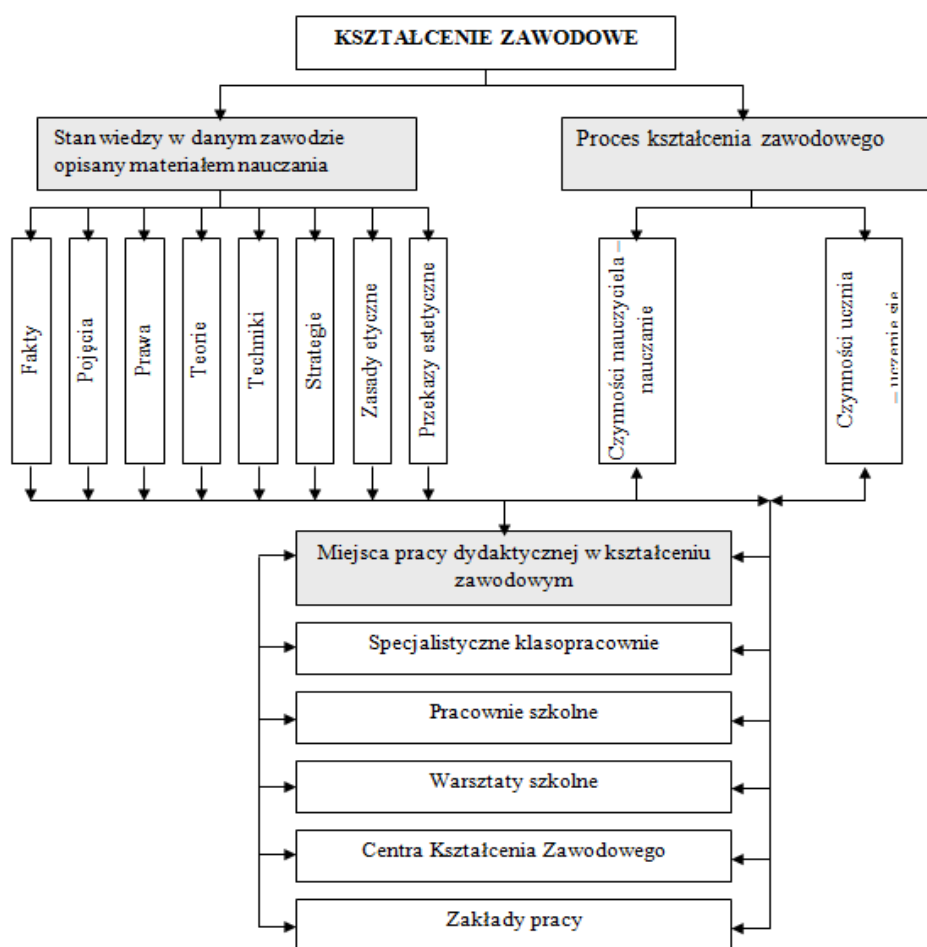
wyjścia dla postępu społeczno-gospodarczego, dla cywilizacji ludzkiej, dla postępu moralno-religijnego oraz dla kultury świata, w czym pomocne stają się procesy doksztalcania i doskonalenia zawodowego. One stanowią istotę poniższych rozważań, które również interesowały Tadeusza W. Nowackiego, wpisując się w poniższe rozważania.

Relacje między kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym nie tylko w dyskusji pojęć, ale wskazaniem dla współczesnego rynku pracy. Rozważania nad istota doksztalcania i doskonalenia zawodowego poprzedza odwołanie się do kształcenia zawodowego, które jest punktem wyjścia do dalszych decyzji pracujących już podmiotów o potrzebie dalszego uczenia się, celem osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników w swej pracy zawodowej. Miejscem tej ostatniej jest rynek pracy, który zainteresowany jest zatrudnieniem pracownika nie tylko dobrze przygotowanym do podjęcia pracy zawodowej, ale zdolnego do dalszych działań, których efektem będzie udoskonalane tworzywo, wymagające nowego przygotowania do pracy nad nim człowieka, osiągniętego dzięki udziałowi w procesach doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zważywszy na fakt, iż punktem wyjścia dla owych procesów jest kształcenie zawodowe, zatem zasadne jest pytanie: Czym jest kształcenie zawodowe i gdzie odbywa się i jak jest usytuowane w strukturach? Uznając kształcenie zawodowe za punktem wyjścia do rozważań nad doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym zasadnym jest przywołanie systemu kształcenia zawodowego, podziale na szkolny i pozaszkolny systemem kształcenia zawodowego.

Jego treść pokazuje, iż system kształcenia zawodowego integruje szkolne i pozaszkolne kształcenie zawodowe, które kierowane jest do różnych podmiotów edukacyjnych, a zatem spełniające wobec nich różne cele. Uczestnikami szkolnego kształcenia zawodowego mogą być dwie grupy. Pierwszą stanowią uczniowie uczący się zawodu w szkołach dla młodzieży po ukończeniu gimnazjów, tj. zasadniczych szkołach zawodowych oraz technikach, uzyskując tzw. pierwsze kwalifikacje zawodowe. Drugą grupę stanowią osoby dorosłe, uczące się zawodu w systemie stacjonarnym w szkołach policealnych oraz w szkołach wyższych, uzyskując również pierwsze kwalifikacje zawodowe na poziomie technika lub licencjata czy równorzędnego mu inżyniera, a także podwyższające swoje kwalifikacje w wyższych poziomowo szkołach, tj. technikach, czyli szkołach o wyższym szczeblu nauczania w stosunku do zasadniczych szkół zawodowych i szkołach wyższych, będących w podobnej analogii do techników. Edukacja drugiej grupy podmiotów uczących nie jest już jednolita, bowiem skupia tych słuchaczy, którzy w szkołach dla dorosłych chcą uzyskać tzw. pierwsze kwalifikacje zawodowe, niezbędne do zatrudnienia i drugą grupę słuchaczy, która chce podwyższyć posiadane już pierwsze kwalifikacje zawodowe, podejmując edukację w wyższych poziomowo formach szkolnych. Udział osób dorosłych w tym pierwszym procesie będzie kształceniem, zaś w tym drugim doksztalcaniem. Ponadto dorośli uczestnicy obu form edukacji, podobnie jak absolwenci szkół młodzieżowych mają prawo, a w zasadzie obowiązek dalszej edukacji, której charakter zgodny z wykonywanym i posiadanym zawodem jest doskonaleniem zawodowym. Powyższe wprowadzenie ukazuje potrzebę rozróżnienia przywoływanych pojęć, tj. kształcenia, doksztalcania i doskonalenia oraz ich znaczenia dla rozwoju pracownika i jego szans na rynku pracy. Owa skala trudności rodzi potrzebę ich zdefiniowania.

W pedagogice pracy na kształcenie zawodowe składa się określony system wiedzy i proces(zob. rys. 2).

1) faktów rozumianych jako stany rzeczy i zdarzeń określonych w czasie i w przestrzeni; do nich zaliczyć można m.in. surowce przetwarzane w procesie pracy, czynności oraz sprzęt stosowany przez człowieka w różnych okresach w procesie ich przetwarzania;



Rys. 2. Kształcenie zawodowe (model własny, por. Baraniak, 2007, s. 63)

2) pojęć utożsamianych z charakterystycznymi rzeczami, zjawiskami czy procesami – opisującymi ich właściwości charakterystyczne cechy, wyrażenia i wielkości za pomocą słów, wzorów czy jednostek zgodnych z aktualnie obowiązującym układem miar jednostek;

3) praw odzwierciedlających uzasadnione i potwierdzone badaniami relacje i zależności między stanami rzeczy, zjawisk i zdarzeń;

4) teorii opisanych systemami twierdzeń, pojęć i hipotez logicznie i czasowo powiązanych z obszarem poznawanej rzeczywistości [11; 20];

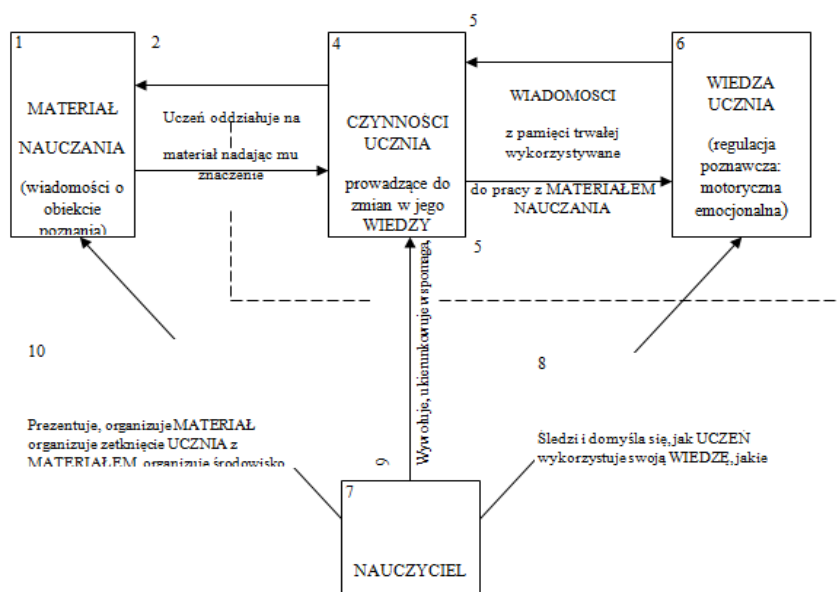
5) technik mających swe źródło w behawioryzmie, które odnoszą się do sfery działaniowej, czyli różnych kategorii czynności wykonywanych przez człowieka [17; 18; 19], ich projektowania, organizowania, sprawdzania i oceniania;

6) strategii łączących aspekty teoretyczne i praktyczne w wypracowywaniu rozwiązań stosowanych w różnych obszarach działalności człowieka, np. badawczej, dydaktycznej, naukowej itp.;



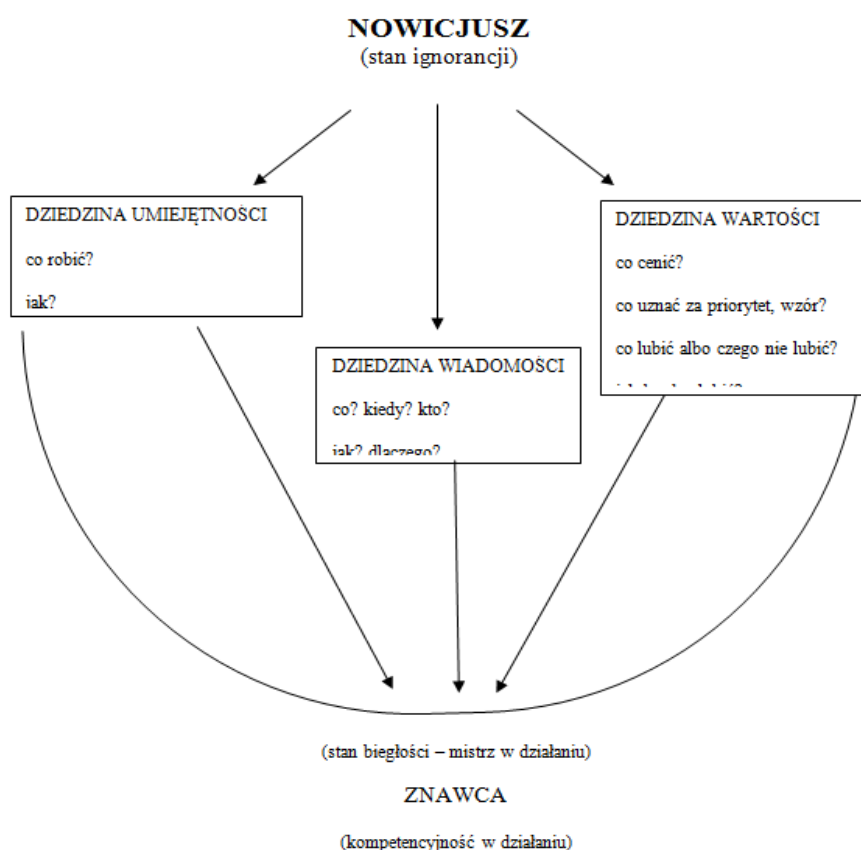
7) zasad etycznych identyfikowanych z normami i zaleceniami moralnymi, które ułatwiają funkcjonowanie człowieka w życiu codziennym, w szkole, w zakładzie pracy. Ten ostatni obszar dotyczy zasad postępowania w zawodzie, często opisanych ich kodeksami, tekstami ślubowań, które przeniesione na grunt obowiązków zawodowych ilustrują postępowanie i zachowanie człowieka w wyuczonym, a często i wykonywanym zawodzie, a mające odbicie w kwalifikacjach społeczno-moralnych;

8) przekazów estetycznych, których wyznacznikiem jest idea piękna odnoszona do człowieka i jego wyglądu, otoczenia oraz działania w aspekcie miejsca pracy (stanowiska) i wytworu finalnego (efektu pracy) rozumianego jako artystyczny wymiar działalności człowieka. Drugi aspekt istoty kształcenia zawodowego tkwi w czynnościach ucznia i nauczyciela, które traktowane są jako proces. Struktury czynności uczniów pokazane zostały na rys. 3.



Rys. 3. Czynności w procesie dydaktycznym (źródło: 14, s. 90) z własną modyfikacją

W trakcie procesu kształcenia uczeń przechodzi przez «kolejne poziomy czynności, począwszy od naśladownictwa, przez sprawność do biegłości, co odbywa się dzięki różnym interakcyjnym działaniom uczniów i nauczycieli. One z jednej strony opierają się na materiale nauczania, a z drugiej wiodą do zmiany w wiedzy ucznia, w jego systemie wartości, umiejętnościach i wiadomościach» [14, s. 90]. Nabywane w procesie kształcenia zawodowego treści kształcenia są podstawą nauczania czynności i ich przekształcania w umiejętności, nawyki i sprawności, które przenoszą ucznia ze stanu ignorancji do stanu biegłości (zob. rys. 4), czyli nie tylko wykonywania czynności, ale ich przekształcania w najpierw nawyki, a następnie w sprawności, w czym zasadne jest nie tylko doksztalcenie, ale i doskonalenie zawodowe, dzięki którym człowiek w procesie pracy będzie poszukiwał bardziej skutecznych rozwiązań, wiodących do ekonomicznych korzyści, które utożsamiane są z racjonalizacją pracy i jej upowszechnianiem.

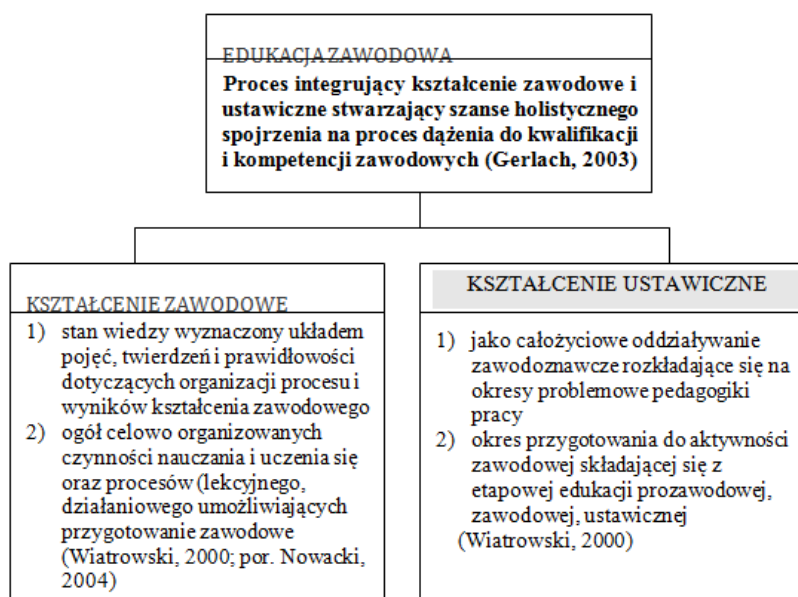


Rys. 4 Cel procesu dydaktycznego [5] z własną modyfikacją

Jaki charakter mają treści kształcenia zawodowego i gdzie są one kształtowane?

Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest jednoznaczna, gdyż treści kształcenia wchodzą w zakres systemu kształcenia zawodowego, który integruje szkolne oraz pozaszkolne kształcenie zawodowe. Uwzględniając miejsce kształcenia, R. Gerlach [9, s. 171] proponuje edukację zawodową traktować jako zintegrowane kształcenie zawodowe i ustawiczne. Umożliwia to wzajemne przenikanie się obszarów tematycznych niezbędnych do przygotowania do kwalifikacji zawodowych, a także kształtowania postaw zawodowych – wyrażanych stanem mobilności zawodowej, elastyczności, inicjatywności oraz przedsiębiorczości [23, s. 25–26], a realizowanych w różnym czasie, nie tylko w systemie szkolnym kształcenia, w tym zawodowego, ale również i ustawicznego (zob. rys. 5).

Rozpatrywanie tych procesów łącznie, twierdzi R. Gerlach [9, s. 171], wydaje się uzasadnione, albowiem edukacja szkolna uznawana jest dzisiaj za podstawę dalszego, trwającego do końca życia kształcenia, w czym pomocne wydają się procesy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, i wpisywanie się w wypełnianie idei całożyciowego uczenia się (zob. rys. 5), akcentowaną we współczesnych raportach oświatowych [8; 4; 6; 15].



Rys. 5. Struktura edukacji zawodowej (model własny)

Jak w powyższy model wpisują się procesy doksztalania i doskonalenia zawodowego? Ich cechą wspólną jest ich odbiorca, a mianowicie osoba dorosła, już pracująca lub zamierzająca pracować. Ten pierwszy, czyli doksztalanie zawodowe jest «procesem podwyższania lub uzupełniania formalnych kwalifikacji zawodowych, realizowanych w okresie aktywności zawodowej, najczęściej równoległe z pracą zawodową i kończącym się uzyskaniem odpowiedniego świadectwa lub dyplomu» [10, s. 23]. Z kolei doskonalenie zawodowe jest procesem «systematycznego aktualizowania, modernizowania, pogłębiania oraz uzupełniania wiedzy i umiejętności w celu dostosowania ich do zmieniających się wymagań stanowisk pracy, w związku z postępem naukowo-technicznym, organizacyjnym, ekonomicznym i społecznym» [10, s. 23; 22, s. 367].

Proces ten odnosi się do osób posiadających zawód, umożliwiając im dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie [17] przez uczestnictwo w pozaszkolnych formach, jakich jak kursy, głównie kwalifikacyjne, a także studia podyplomowe, czy samokształcenie [1, s. 197]. Różne formy doskonalenia umożliwiają dostosowanie umiejętności zawodowych do wymagań procesu pracy.

Procesom doksztalania i doskonalenia zawodowego towarzyszą funkcje, przy czym tę pierwszą opisują funkcje: 1) poszerzająca – opisana coraz wyższymi kwalifikacjami uzyskiwanymi w odpowiednich szkołach dla dorosłych; 2) wyrównawcza – opisaną potrzebą uzupełniania kwalifikacji do poziomu wymaganego na danym stanowisku pracy, co może się wiązać z potrzebą ukończenia nowego modułu [22, s. 365], zaś doskonalenie zawodowe – funkcje: 1) adaptacyjna, czyli wdrożeniowa, która umożliwia przystosowanie pracownika do wymagań stanowiska pracy, przez obsługę znajdujących się na nim maszyn i urządzeń oraz wykonywanie na nich operacji i procesów technologicznych, a także komunikowanie się i współdziałanie z właściwymi osobami i służbami; 2) wyrównawcza –



ma miejsce wówczas, gdy poziom wymagań na stanowisku pracy przewyższa poziom przygotowania pracownika i potrzebne jest ich uzupełnianie w procesie doksztalania; 3) renowacyjna, która wiąże się z poznawaniem nowych osiągnięć nauki, techniki i organizacji oraz opanowania potrzebnych nowych umiejętności istotnych dla postępu i rozwoju cywilizacyjnego; 4) rekonstrukcyjna – dotyczy potrzeby dostosowywania się pracownika do dokonującego się postępu technicznego, technologicznego i organizacyjnego, umiejętności wdrażania nabytych nowych wiadomości i umiejętności do procesu pracy, a także jego rekonstruowania i unowocześniania procesu pracy zawodowej.

Doksztalanie i doskonalenie zawodowe w koncepcji Tadeusza W. Nowackiego. T. Nowacki [17] doksztalanie i doskonalenie zawodowe oraz towarzyszące im powyżej wymienione i scharakteryzowane funkcje wpisał w szczeblowy system doskonalenia zawodowego, który stwarza pracownikom możliwości rozwoju w ciągu całego życia. Powyższe sformułowania wpisują się w powyżej przywołany stan definicyjny, przy czym – poza wspólnym elementem związanym z kierowaniem ich do osób dorosłych – towarzyszą im zasadnicze różnice, dotyczące miejsca ich realizacji. Doksztalanie zawodowe skupia się na podwyższaniu formalnych kwalifikacji zawodowych, czyli np. przejścia z poziomu robotnika niewykwalifikowanego na poziom robotnika wykwalifikowanego, cz robotnika wykwalifikowanego na poziom technika, czy wreszcie technika w danym zawodzie na poziom inżyniera, co ma miejsce w «przechodzeniu z jednego szczebla zawodowego na następny» [17, s. 24], a ich miejscem – podobnie jak w procesie kształcenia – są szkoły głównego systemu oświaty. Natomiast procesy doskonalenia zawodowego odbywają poza głównym systemem szkolnym i po zakończeniu kształcenia specjalistycznego (zob. rys.1). To ostatnie jest etapem zdobywania kwalifikacji, nie występuje samodzielnie, lecz stanowi następny etap po zdobyciu podstawowego wykształcenia zawodowego [17, s. 28]. Obejmuje ono umiejętności i wiedzę potrzebną na konkretnym stanowisku pracy, opanowywana pod kierunkiem instruktora [17, s. 29] celem:

- doprowadzenia do opanowania współczesnego wyposażenia technicznego i rozumienia procesów technologicznych, jak również metod organizacji pracy w danej specjalności;
- opanowania umiejętności wykonywania rozmaitych operacji i pogłębieniu potrzebnej wiedzy oraz jej stosowania w ramach danej, znormalizowanej technologii i organizacji pracy;
- opracowaniu ekonomicznych i wydajnych sposobów pracy, charakterystycznych dla sprawnie pracujących pracowników danej specjalności;
- umiejętności pełnego i skrupulatnego korzystania z dokumentacji technicznych, procesowych itp.;
- wprowadzania w procesy współdziałania i współpracy w zespołach pracowniczych;
- wdrażania do bezpiecznej pracy zawodowej;
- rozwijania, utrwalania stosunku do oszczędności w procesie pracy;
- pogłębiania i utrwalania kultury pracy [17, s. 29–30].

Wdrożenie pracownika do procesu pracy uzasadnia celowość odbywania kształcenia specjalistycznego w zakładach pracy. Doskonale jest ono rozwinięte w zawodach medycznych, włącznie z zawodem lekarza i jego rocznym praktykowaniem. Analogie można dostrzec również w praktycznym kształceniu w zawodach rzemieślniczych w Polsce oraz w dual systemie, zainteresowanym kształceniem tzw. fachowców. W tym celu podpisywane są umowy z pracodawcami i uczniami dla zdobycia praktyki zawodowej, niezbędnej dla przyszłego zatrudnienia na stanowiskach praktykowania. Rozwiązania te mają miejsce w takich krajach, jak np. Austria, Niemcy, gdzie uczniowie – praktykanci pracujący w ramach podpisanych umów na kształcenie zawodowe uczą się pracując na



stanowiskach, na które powrócą po ukończeniu szkoły. Powyższe przykłady pokazują rolę i znaczenie dobrze zorganizowanego kształcenia praktycznego, podczas trwania którego praktykujący uczeń może poczuć się jak potencjalny pracownik. Współcześnie problemy te nie są do końca rozwiązane, a ich propozycje przedstawiają modele karier zawodowych, w których wciąż zasadną pozostaje adaptacja społeczno – zawodowa, której najczęstszym rozwiązaniem pozostaje staż pracownika, odbywany pod kierunkiem opiekuna, mentora, czy innej uprawnionej osoby, spełniającej rolę kształcenia specjalistycznego, poprzedzającego decyzję o potrzebie uczestnictwa w dążeniach do uzyskiwania hierarchicznie uporządkowanych tytułów i uprawnień zawodowych, determinowanych potrzebą uczestnictwa w dalszej edukacji, opisanej doskonaleniem zawodowym. Przykłady owych struktur spotykane są na co dzień w każdym zawodzie [18, s. 90–91], w tym tak popularnych, jak np. przejście z czeladnika w status mistrza, co jest szczególnie pożądane w wszystkich zawodach rzemieślniczych (fryzjer, piekarz, cukiernik, krawiec itp) czy utożsamianie mistrza w zawodzie nauczyciela, wyrażonego przejściem ze stanowiska nauczyciela stażysty, przez nauczyciela kontraktowego, mianowanego do dyplomowanego zwieńczonego honorowym tytułem profesora oświaty itp. Przywołane te ostatnie, jak i przez Tadeusza W. Nowackiego, przykłady pokazują iż droga dojścia do mistrzostwa zawodowego nie jest prosta, aczkolwiek możliwa w każdym zawodzie. Osiągnięcie tegoż statusu wielu zabiegów spełniających rozliczne wymagania, w tym związane z procesami dokształcania i doskonalenia zawodowego, dopełniane odpowiednim stażem zawodowym, czyli doświadczeniem, dzięki któremu pracownik przechodzi z umiejętnościowego, wykonawczego poziomu czynności zawodowych, do stadium sprawnościowego, osiągając najwyższe z możliwych sukcesy zawodowe. One ewaluują w kierunku ideału zawodowego, dla którego ważne jest zdążanie do najwyższych życiowych wartości, zgodnie z sentencją «prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia» [21, s. 39], której wartości uniwersalne, czyli prawda, dobro i piękno, traktuje się jako byty wzorcowe, co oznacza, że najwyższy ich poziom znajduje się poza zasięgiem ludzkiego życia i działania, bowiem człowiek nigdy w pełni ich nie osiągnie tj. «nie pozna pełnej i całkowitej prawdy o sobie i świecie» «nie osiągnie pełni dobra, bo każde z nich skażone jest cząstką zła» oraz «nigdy nie ujrzy piękna pełnego, bez skazy» [7, s. 19]. Zatem dążenie do mistrzostwa zawodowego to zdążanie do ideału zawodowego, uznawanego za ważne wartościowe zadanie człowieka, wyrażone powinnością, czyli potrzebą i poznania i kształtowania wartości, ich rozumienia oraz ich roli i znaczenia nie tylko dla mistrzostwa zawodowego, opisywanego dumą zawodową, godnością zawodową, społecznie akceptowaną postawą, wymagającą budowy zespołów pracowniczych o uznanym autorytecie społecznym i zawodowym, gotowych do upowszechniania postaw gotowych do dążenia do mistrzostwa zawodowego i ukazywania trudności towarzyszących temu wyzwaniu. W ich wypełnianiu pomocne, a w zasadzie niezbędne są procesy dokształcania i doskonalenia zawodowego. One wciąż pozostają aktualne, pomimo iż podstawy teoretyczne na gruncie pedagogiki pracy, opracowane przed prawie 40 laty (dokładnie przed 37 laty) przez Profesora Tadeusza W. Nowackiego wciąż pozostają aktualne i cenne dla promocji rozwoju kapitału ludzkiego na gruncie teorii zarządzania zasobami ludzkimi, co współcześnie czynią doradcy zawodowi i personalni. Do tych zadań tych pierwszych należy wciąż niezrealizowany segment doradztwa zawodowego, skupiony wokół porady zawodowe, kierowanej do osoby dorosłej, dążącej do mistrzostwa zawodowego, a tych drugich, czyli doradców personalnych – profesjonalnej obsługi zasobów ludzkich organizacji, wyrażonej badaniem pracy, oferta edukacyjną skierowaną do pracowników zainteresowanych –



zarówno doksztalcaniem, jak i doskonaleniem zawodowym, ocenianiem pracowników, systemami motywacyjnymi i ich doskonaleniem, stosownie do potrzeb pracowników, itp.

Podsumowanie. Podjęte rozważania pokazują, że wciąż jest zasadne ukazywanie złożoności współczesnej pracy zawodowej, dla której najważniejszym obecnie jest kapitał ludzki z każdym indywidualnym jej podmiotem. To tylko on jest w stanie sprostać trudnościom współczesnej pracy, któremu należy ukazać najwyższe ideały pracy, a on będzie starał się om sprostać, podejmując doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, będące alternatywą na obawy przed utratą pracy i stania się osoba bezrobotną. Podjęta edukacja pozwoli dostrzec pozytywy pracy, identyfikować się z nimi, czyli myśleć o mistrzostwie, którego ważnymi instrumentami będzie sprawne, skuteczne, a przez to ekonomiczne zachowania w procesach pracy, akceptowane przez pracodawców, a poparte procesami doksztalcania i doskonalenia zawodowego, wpisujące się w szczeblowy system tego ostatniego, korelującego z Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji. W ten sposób doksztalcanie i doskonalenie wpisująca się we współczesną pedagogikę pracy oraz te sprzed 40–lat, której modele i teorie, w tym Profesora Tadeusza W. Nowackiego, nie powinna być zapomniane, a wręcz promowane, bowiem doskonale wpisujący się we współczesne oczekiwania, zarówno pracodawców jak i pracowników.

Bibliografia

1. Baraniak B. Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań / B. Baraniak. – Warszawa, 2010. – S. 197.
2. Baraniak B. Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej / B. Baraniak. – Warszawa, 2008. – 128 s.
3. Baraniak B. Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego / B. Baraniak // Edukacja a rynek pracy / [red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj]. – Warszawa, 2006. – S. 34–49.
4. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Na drodze do społeczeństwa uczącego się. – Warszawa, Radom, 2007. – 238 s.
5. Davies I. V. Instructional Technique / I. V. Davies. – New York, 1981. – 287 s.
6. Delors J. Edukacja, Jest w niej ukryty skarb / J. Delors. – Warszawa, 1998. – 187 s.
7. Denek K. Wartości i cele edukacji szkolnej / K. Denek. – Poznań, Toruń, 1994. – S. 19.
8. Faure E. Uczyć się, aby być / E. Faure. – Warszawa, 1975. – 287 s.
9. Gerlach R. Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy / R. Gerlach // Edukacja wobec rynku pracy. – Bydgoszcz : Realia – Możliwości – Perspektywy, 2003. – S. 171.
10. Gerlach R. Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej / R. Gerlach. – Bydgoszcz, 1997. – S. 23.
11. Gnitecki J. Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej / J. Gnitecki. – Zielona Góra, 2001. – 301 s.
12. Kartzajusz. Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii. – Warszawa, 2008. – S. 22.
13. Kierski F. Wstęp. Rozprawa o metodzie. Rozmyślenia nad zasadami filozofii / F. Kierski. – Warszawa, 2008. – S. 13.
14. Kruszewski K. Sztuka nauczania – czynności nauczycieli / K. Kruszewski. – Warszawa, 1992. – S. 90.



15. Mayor F. Przyszłość świata / F. Mayor. – Warszawa, 2001. – 78 s.
16. Niemierko B. Koncepcje systemu oceniania w Polsce / B. Niemierko // Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego / [Red. K. Symela]. – Т.ІІ. – W., 1998. – S. 420.
17. Nowacki T. Kształcenie i doskonalenie pracowników: Zarys andragogiki pracy / T. Nowacki. – Warszawa, 1983. – S. 24–30.
18. Nowacki T. Zawodownawstwo / T. Nowacki. – Radom, 2001. – S. 90–91.
19. Nowacki T. Dydaktyka doskonalenia zawodowego / T. Nowacki. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1976. – S. 109–121.
20. Ornstein A.C., Hunkins F. P. Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka / A. C. Ornstein, F. P. Hunkins. – Warszawa, 1998. – 290 s.
21. Półturzycki J. Dydaktyka dla nauczycieli / J. Półturzycki. – Toruń, 1996. – S. 39.
22. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy / Z. Wiatrowski – Bydgoszcz, Włocławek, 2004. – S. 365–367.
23. Wiatrowski Z. Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku / Z. Wiatrowski // Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości / [Red. M. Kajdasz-Aquil, A. Michalski]. – Bydgoszcz, 2003. – S. 25–26.

БАРБАРА БАРАНЯК, д-р пед. наук, профессор
Университет кардинала Стефана Вышинского
ул. Девайтис, 5, Варшава, 01-815, Польша

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ТРАКТОВКЕ ТАДЕУША НОВАЦКОГО И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

***Аннотация.** Известный педагог Тадеуш Новацкий в своей концепции отметил необходимость профессионального образования и развития. Ученый утверждал, что эти процессы есть необходимой частью программы развития личности, которые продолжают на протяжении всей жизни и нацелены на достижение профессионального мастерства, которое есть выражением профессиональной реализации. Такие процессы характерны для любой профессии, но воспринимаются по-разному в зависимости от престижа профессии в обществе. Профессии, требующие более долгого образования, считаются более престижными, чем рабочие профессии, такие, как официанта, повара или парикмахера. Но их надежный, добросовестный труд и общая потребность удовлетворять все большие и большие потребности людей есть результатом цивилизационных изменений. Таким образом, работники продолжают усовершенствовать свою компетентность и продукты профессиональной деятельности. Согласно концепции Т. Новацкого, в процессе такой работы усовершенствуется не только продукция, но и люди, ее изготавливающие. Все это есть основой социальноэкономического прогресса, человеческой цивилизации, морального и религиозного усовершенствования и мировой культуры.*

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное развитие, рынок труда, концепция Т. Новацкого, потребности, продукция.



BARBARA BARANIAK, Doctor of pedagogical sciences, professor
University named after Cardinal Stefan Wyszyński
5 Dewajtis Str., Warsaw, 01-815, Poland

**CONCEPT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND DEVELOPMENT
IN INTERPRETATION OF TADEUSH NOVATSKYI AND ITS URGENCY
UNDER CONDITIONS OF MODERN LABOUR MARKET**

***Abstract.** Tadeush W. Nowatskyi, the creator of pedagogical work, noticed in his scientific concept the problem of professional education and development, so he created a new research area in his scientific sub-discipline. He acknowledged that these processes are an important part of the personality development program, which lasts an entire life and aims to achieve occupational mastery, which would be an expression of occupational fulfilment. This masterly achievement exists in every occupation, but it is differently perceived because of the prestige of different occupations in society. Professions which require long education are perceived more prestigiously than common occupations, such as a waiter, a cook or a hairdresser. Their reliable, conscientious work and general need to satisfy higher and higher demands of individuals are the consequences of civilization changes. As a result workers keep improving their competences and products. It is all to satisfy consumers' everyday needs. Purchasing these products is not only an accolade for people who make them, but also they are proud of the effort. This justifies their conclusion that it is worthwhile to supplement education for occupational improvement. In that way the concept of Tadeush W. Nowatskyi has been inscribed into the work development model started by Pius XI and continued by Stefan Wyszyński. They claimed that not only product is improved, but also humans who produce it. This possibility, in Stefan Wyszyński's opinion, is peculiar only to humans as thinking and free beings fulfilling two aims: 1) to improve products; 2) to improve humans who work. This is the start of socioeconomic progress, human civilization, moral and religious progress and world culture.*

Key words: professional education, professional development, labour market, Tadeusz W. Nowatskyi's concept, needs, products.

Bibliography

1. Baraniak B. Contemporary pedagogy of work from the perspective of education, work and study / B. Baraniak. – Warszawa, 2010. – S. 197.
2. Baraniak B. Education in preparing a person to work / B. Baraniak. – Warszawa, 2008. – 128 s.
3. Baraniak B. Extraschool and vocational training system / B. Baraniak // Edukacja a rynek pracy / [Red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj]. – Warszawa, 2006. – S. 34–49.
4. White Paper on Education and Training. On the road to the learning society. – Warszawa, Radom, 2007. – 238 s.
5. Davies I. V. Instructional Technique / I. V. Davies. – New York, 1981. – 287 s.
6. Delors J. Edukacja, It has a hidden treasure / J. Delors. – Warszawa, 1998. – 187 s.
7. Denek K. The values and objectives of school education / K. Denek. – Poznań, Toruń, 1994. – S. 19.
8. Faure E. Learning to be / E. Faure. – Warszawa, 1975. – 287 s.
9. Gerlach R. Vocational education not only for the labor market / R. Gerlach // Edukacja wobec rynku pracy. – Bydgoszcz : Realia – Możliwości – Perspektywy, 2003. – S. 171.



10. Gerlach R. Teacher in extracurricular forms of vocational education / R. Gerlach. – Bydgoszcz, 1997. – S. 23.
11. Gnitecki J. The basic theory of higher education curricula / J. Gnitecki. – Zielona Góra, 2001. – 301 s.
12. Kartezjusz. Discourse on Method. Thoughts on the principles of philosophy. – Warszawa, 2008. – S. 22.
13. Kierski F. Wstęp. Discourse on Method. Thoughts on the principles of philosophy / F. Kierski. – Warszawa, 2008. – S. 13.
14. Kruszewski K. The art of teaching – the activities of teachers / K. Kruszewski. – Warszawa, 1992. – S. 90.
15. Mayor F. The future of the world / F. Mayor. – Warszawa, 2001. – 78 s.
16. Niemierko B. Concepts of the assessment system in Poland / B. Niemierko // Implementation and evaluation of the content of vocational training / [Red. K. Symela]. – T.II. – Warszawa, 1998. – S. 420.
17. Nowacki T. The education and training of employees: Outline of andragogy work / T. Nowacki. – Warszawa, 1983. – S. 24–30.
18. Nowacki T. Zawodownawstwo / T. Nowacki. – Radom, 2001. – S. 90–91.
19. Nowacki T. Professional trainingdidactics/ T. Nowacki. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1976. – S. 109–121.
20. Ornstein A.C., Hunkins F. P. School program. Assumptions, principles, issues / A.C. Ornstein, F. P. Hunkins. – Warszawa, 1998. – 290 s.
21. Pólturzycki J. Teaching the teachers / J. Pólturzycki. – Toruń, 1996. – S. 39.
22. Wiatrowski Z. Basics of labor pedagogy / Z. Wiatrowski – Bydgoszcz, Włocławek, 2004. – S. 365–367.
23. Wiatrowski Z. Technically oriented education and informatics in the conditions of civilization in the first two decades of the twentieth century / Z. Wiatrowski // Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości / [red. M. Kajdasz-Aquil, A. Michalski]. – Bydgoszcz, 2003. – S. 25–26.



УДК: 371.13(94)

ГАЛИНА ЯРЕМКО, викладачНаціональний університет «Львівська політехніка», МОН України
вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, 79013, Україна
halynayaremko@gmail.com**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ**

***Анотація.** Проаналізовано особливості сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії. Представлено її структурно-функціональну характеристику. Досліджено систему кваліфікацій, відповідно до якої здійснюється початкова й післядипломна підготовка вчителів в Австралії. З'ясовано рівні та напрями початкової підготовки вчителів у навчальних закладах Австралії. Охарактеризовано спеціальності, за якими можна здобути початкову й післядипломну педагогічну освіту. Встановлено, що структура сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії є багаторівневою, багатоступеневою, з можливістю переходу від одного освітньо-кваліфікаційного рівня до іншого.*

Ключові слова: неперервна педагогічна освіта, початкова педагогічна освіта, післядипломна освіта, австралійська система кваліфікацій.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному суспільстві значна увага концентрується навколо проблеми підготовки кваліфікованих працівників, озброєння їх ґрунтовними знаннями, професійними вміннями й навичками. Не менш важливим є питання ефективної початкової підготовки та післядипломної освіти педагогічних кадрів. До сучасної педагогічної освіти ставляться вимоги щодо її гнучкості, багаторівневості, можливості переходу від одного освітньо-кваліфікаційного рівня до іншого, можливості отримання додаткової освіти, додаткової спеціалізації тощо. У цьому контексті варто звернути увагу на відповідний прогресивний досвід європейських країн, таких, як США, Канада, Австралія. Зокрема Австралія володіє якісною системою неперервної педагогічної освіти, що відповідає усім сучасним вимогам, професія вчителя у цій країні є престижною та високооплачуваною, а відбір педагогічних кадрів здійснюється відповідно до національних стандартів професійного розвитку вчителів. Крім цього, на цей час Австралія займає перше місце серед країн світу за показником розвитку людського потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми початкової підготовки та післядипломної освіти вчителів, професійного розвитку педагогів знайшли своє відображення у працях українських та зарубіжних учених. Серед них: Я. Бельмаз, Н.Бідюк, Е. Вайс, Ш. Даніельсон, Т. Десятов, А. Клеманс, Л. М. Лінг, Л. Морська, Л. Пуховська, О. Садовець, Ч. Сім. Також серед праць українських науковців є окремі роботи, присвячені проблематиці освіти в Австралії. Так, С. Корешкова вивчає реформування вищої освіти Австралії, Л. Голуб – полікультурну освіту вчителів, Л. Глушок – підготовку фахівців дошкільної освіти. Проте питання структурно-функціональної характеристики сучасної системи неперервної педагогічної освіти Австралії є ще недостатньо вивченим.

Формулювання мети статті. Метою статті є здійснення комплексного аналізу структури та функцій сучасної системи неперервної педагогічної освіти в Австралії.



Виклад основного матеріалу дослідження. Австралійський союз – це федеративна держава, яка поділяється на шість штатів та дві території: Новий Південний Уельс (англ. – New South Wales) зі столицею у м. Сідней; Вікторія (англ. – Victoria), столиця – м. Мельбурн; Квінсленд (англ. – Queensland), столиця – м. Брісбен; Західна Австралія (англ. – Western Australia), столиця – м. Перт; Тасманія (англ. – Tasmania), столиця – м. Гобарт; Південна Австралія (англ. – South Australia), столиця – м. Аделаїда; Північна територія (англ. – North Territory), столиця – м. Дарвін; територія столиці Австралії (англ. – Australian Capital Territory), м. Канберра [1].

Важливо зазначити, що у цій країні затверджена Австралійська система кваліфікацій (англ. – Australian Qualifications Framework, AQF). Це національна система якості кваліфікацій шкільної, професійно-технічної й вищої освіти в Австралії. Австралійська система кваліфікацій сприяє розвитку навчання впродовж життя і дозволяє розпочинати навчання на тому рівні, який підходить для студента, та поступово підніматися на вищий кваліфікаційний рівень відповідно до інтересів і потреб. Ці кваліфікації є пов'язаними між собою і забезпечують гнучкий перехід між різними рівнями освіти. Загалом австралійська система кваліфікацій складається з 10-ти кваліфікаційних рівнів: 1) сертифікат I; 2) сертифікат II; 3) сертифікат III; 4) сертифікат IV; 5) диплом; 6) диплом вищого ступеня (англ. – Advanced Diploma), молодший спеціаліст (англ. – Associate Degree); 7) бакалавр; 8) бакалавр з відзнакою (англ. – Bachelor Honours Degree), спеціаліст (англ. – Graduate Certificate, Vocational Graduate Certificate, Graduate Diploma, Vocational Graduate Diploma); 9) магістр; 10) доктор. Кожній кваліфікації чи курсу привласнюється національний код, що забезпечує їм визнання на теренах усієї Австралії [3].

Сучасна система неперервної педагогічної освіти Австралії характеризується чіткою структурою, гнучкістю та багаторівневістю. Важливо підкреслити, що представники педагогічної професії навчаються впродовж усієї кар'єри. Система неперервної педагогічної освіти Австралії складається з початкової (англ. – initial teacher education, pre-service teacher education) освіти, програми якої надають студентам-майбутнім учителям необхідні знання, навички й досвід для роботи у школі. Навчання, яке вчителі проходять під час роботи у школах, називають післядипломною педагогічною освітою (англ. – in-service teacher education), професійним розвитком (англ. – professional development) чи неперервним професійним розвитком (англ. – continuing professional development). Ці програми дають можливість учителям поглиблювати свої знання, уміння й навички, обмінюватися досвідом і виконувати нові обов'язки під час роботи у школі.

Початкову педагогічну освіту майбутні вчителі здобувають на факультетах освіти (англ. – Faculties of Education) чи у школах освіти (англ. – Schools of Education) 37 державних та 2 приватних університетів Австралії, які розташовані переважно у найбільших містах-столицях штатів і територій Австралії. Підготовка вчителів в університетах Австралії є триступеневою – бакалавр, магістр та доктор освіти. Крім цього, початкова підготовка вчителів здійснюється коледжами, інститутами та закладами, що надають технічну та подальшу освіту (англ. – Technical and Further Education, TAFE) з можливістю отримати сертифікат і продовжити навчання в університеті.

Австралійські університети і коледжі пропонують акредитовані програми початкової підготовки вчителів. Розглянемо їх окремо за штатами та територіями. У штаті Новий Південний Уельс підготовка вчителів здійснюється у 16 закладах, з них –



11 університетів, 4 коледжі та 1 інститут. До них входять: Австралійський католицький університет, університет Чарльза Стурта, університет Маквері, університет Південного Хреста, університет Нової Англії, університет Нового Південного Уельсу, університет Ньюкасла, університет Сіднея, Технологічний університет, університет Західного Сіднея та університет Волонгонгу; коледж Альфакрус, Австралійський коледж фізичної культури, коледж Авондейл, коледж Морлінг; інститут Веслі [2].

Коледжі штату Новий Південний Уельс готують майбутніх учителів за певними напрямками. Коледж Альфакрус здійснює підготовку вчителів початкової школи тривалістю 1,5 року з наданням ступеня спеціаліста освіти (англ. – Graduate Diploma of Education [Primary]) та підготовку тривалістю 2 роки з наданням ступеня магістра в галузі педагогіки (англ. – Master of Teaching [Primary]). Австралійський коледж фізичної культури готує бакалаврів з навчання танців (англ. – Bachelor of Dance Education [Secondary]) протягом 4 років та спеціалістів освіти (англ. – Graduate Diploma of Education [Secondary]) протягом 1,5 року. Коледж Авондейл здійснює підготовку бакалаврів та бакалаврів з відзнакою за такими спеціальностями: дошкільна освіта (англ. – Bachelor of Education (Early Childhood) [and Honours]), початкова освіта (англ. – Bachelor of Education (Primary) [and Honours]), середня освіта (бакалавр мистецтв, бакалавр бізнесу, бакалавр природничих наук/бакалавр педагогіки, бакалавр освіти (англ. – Bachelor of Arts, Bachelor of Business, Bachelor of Science/Bachelor of Teaching, Bachelor of Education (Secondary) [and Honours]) тривалістю чотири роки, а також бакалаврів педагогіки та бакалаврів педагогіки з відзнакою для початкової та середньої освіти (англ. – Bachelor of Teaching (Primary) graduate entry [and Honours], Bachelor of Teaching (Secondary) graduate entry [and Honours]) тривалістю 2 роки. Коледж Морлінг здійснює підготовку спеціалістів освіти (англ. – Graduate Diploma of Education [Secondary]) тривалістю 1,5 роки та магістрів педагогіки (англ. – Master of Teaching [Secondary]) тривалістю два роки для середньої школи. В інституті Веслі готують спеціалістів з середньої освіти (англ. – Graduate Diploma of Education [Secondary]) та магістрів з педагогіки для початкової освіти (англ. – Master of Teaching [Primary]) [2].

В Австралійському католицькому університеті здійснюється підготовка майбутніх педагогів за такими напрямками: бакалавр педагогіки/бакалавр мистецтв (середня школа) тривалістю 4 роки (англ. – Bachelor of Teaching/Bachelor of Arts [Secondary]), бакалавр освіти (дошкільна та початкова освіта, англ. – Bachelor of Education [Early Childhood and Primary]), бакалавр освіти (початкова школа, англ. – Bachelor of Education [Primary]), бакалавр освіти (навчання місцевого населення, початкова школа, англ. – Bachelor of Education (Primary) [Indigenous Studies]) та бакалавр педагогіки/бакалавр мистецтв (середня школа, англ. – Bachelor of Teaching/Bachelor of Arts [Secondary]); магістр педагогіки (початкова школа, англ. – Master of Teaching [Primary]), магістр педагогіки (середня школа, англ. – Master of Teaching [Secondary]) тривалістю 2 роки, а також спеціаліст освіти (середня школа, англ. – Graduate Diploma in Education [Secondary]) тривалістю 1 рік. Філії (кемпуси) Австралійського католицького університету розміщені у шести містах: Балларат (штат Вікторія), Брісбен (штат Квінсленд), Канберра (територія столиці Австралії), Мельбурн (штат Вікторія), Північний Сідней та Стретфілд (штат Новий Південний Уельс), у кожному з яких є вищевказані напрями підготовки майбутніх учителів (крім м. Канберри та Північного Сіднея) [4].



В університеті Чарльза Стурта в основному здійснюється підготовка бакалаврів освіти за базовою програмою (англ. – undergraduate) тривалістю чотири роки та програмою вищої або додаткової освіти (англ. – graduate) тривалістю 1,5–2 роки. Це такі програми базової освіти: бакалавр освіти та бакалавр освіти з відзнакою для початкової школи (англ. – Bachelor of Education (Primary) [and Honours]), бакалавр освіти для дошкільної та початкової освіти (англ. – Bachelor of Education [Early Childhood and Primary]), бакалавр соціальних наук (психологія)/бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Social Science (Psychology)/Bachelor of Teaching [Secondary]), бакалавр освіти (здоров'я та фізична освіта) та бакалавр з відзнакою для середньої школи (англ. – Bachelor of Education (Health and Physical Education [and Honours]), бакалавр мистецтв/бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Arts/Bachelor of Teaching [Secondary]), бакалавр природничих наук/бакалавр педагогіки для середньої школи (англ. – Bachelor of Science/Bachelor of Teaching [Secondary]), бакалавр освіти для всіх класів, включно з середніми (англ. – Bachelor of Education [K-12 – Middle Schooling]), бакалавр освіти з технічних та прикладних наук для середньої школи, що включає перехід від зайнятості у промисловості (англ. – Bachelor of Education [Technology and Applied Studies]). Університет Чарльза Стурта пропонує такі програми додаткової освіти: бакалавр педагогіки для середньої школи тривалістю 1,5 роки, бакалавр педагогіки для початкової школи та бакалавр освіти з математики для середньої школи (програма переходу від зайнятості у промисловості) тривалістю два роки [5].

В університеті Маквері здійснюється підготовка студентів-майбутніх учителів за такими напрямками: спеціаліст освіти (середня школа, англ. – Graduate Diploma in Education [Secondary]) тривалістю 1 рік, бакалавр освіти (початкова школа, англ. – Bachelor of Education [Primary] graduate entry) тривалістю два роки, бакалавр освіти (середня школа) тривалістю 1,5 роки; бакалавр освіти/бакалавр мистецтв для початкової школи, бакалавр освіти (дошкільної), програми базової освіти тривалістю 4 роки; бакалавр мистецтв з педагогічною підготовкою (середня школа, англ. – Bachelor of Arts with Diploma in Education [Secondary]), бакалавр мистецтв (психологія) з педагогічною підготовкою (початкова чи середня школа, англ. – Bachelor of Arts (Psychology) with Diploma in Education [Primary or Secondary pathways]), бакалавр природничих наук з педагогічною підготовкою (початкова чи середня школа, англ. – Bachelor of Science with Diploma in Education [Primary or Secondary pathways]). Усі ці програми є загальними програмами підготовки зі спеціалізаціями тривалістю 4 роки [6].

В університеті Південного Хреста здійснюється підготовка майбутніх учителів за базовим напрямом освіти бакалавра та бакалавра з відзнакою тривалістю 4 роки, спеціаліста (середня школа, англ. – Graduate Diploma of Education [Secondary]) тривалістю 1 рік та бакалавра педагогіки (початкова школа) тільки для міжнародних студентів тривалістю 1,5 року. Бакалаврів готують для дошкільної освіти, початкової освіти (також бакалавр освіти з відзнакою), середньої освіти (фізична культура (англ. – Bachelor of Sport and Exercise Science/Bachelor of Education), сучасна музика (англ. – Bachelor of Contemporary Music/Bachelor of Education), технологічна освіта (англ. – Bachelor of Technology Education, також з відзнакою), природничі науки, мистецтво, візуальне мистецтво). Також в університеті Південного Хреста є програма додаткової освіти з підготовки бакалаврів для середньої школи тривалістю два роки (англ. – Bachelor of Education [Secondary Graduate]) [7].



Університет Нової Англії – це великий університет, розташований у м. Армідейл на півночі штату Новий Південний Уельс. Він став першим університетом, який не розташований у місті-столиці штату. Початкова педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснюється у школі освіти, що входить до складу факультету професій. Підготовка вчителів здійснюється за програмами базової освіти, вищої освіти та додаткової освіти. Програми базової освіти представлені такими напрямками: бакалавр педагогіки (англ. – Bachelor of Teaching [Secondary]) для середньої школи (бакалавр мистецтв, бізнесу, природничих наук, музики, математики, інформаційних технологій); бакалавр загальної освіти/бакалавр педагогіки (англ. – Bachelor of General Studies/Bachelor of Teaching [Primary]), бакалавр освіти (англ. – Bachelor of Education [Primary]), бакалавр спеціальної освіти для початкової школи (англ. – Bachelor of Special Education (Primary)/Bachelor of Disability Studies). Програми бакалаврату розраховані на чотири роки підготовки. Магістерські програми включають підготовку магістрів для початкової школи (англ. – Master of Teaching [Primary]) та середньої школи (англ. – Master of Teaching [Secondary]) тривалістю два роки. Додаткова освіта представлена програмою підготовки спеціалістів для середньої школи (англ. – Graduate Diploma in Education [Secondary]) тривалістю 1,5 роки [9].

Один із найкращих державних університетів Австралії – університет Нового Південного Уельсу, заснований 1949 року. Він знаходиться у передмісті Сіднею Кенсінгтоні. Педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснюється у школі освіти, заснованій 1960 року, що входить до складу факультету мистецтв і соціальних наук. Школа освіти університету Нового Південного Уельсу спеціалізується на початковій педагогічній і післядипломній педагогічній підготовці вчителів для середньої школи та викладачів вузів, а також проведенні досліджень у галузі освіти. Програми базової педагогічної освіти представлені ступенем бакалавра освіти та бакалавра освіти з відзнакою (англ. – Bachelor of Education [and Honours]), що може надаватися як подвійний ступінь з іншими напрямками, включаючи мистецтво, комерцію, економіку, музику та природничі науки (англ. – Arts, Commerce, Economics, Music, Science). Програми додаткової вищої педагогічної освіти (англ. – postgraduate pre service secondary teacher education programs) представлені ступенем спеціаліста освіти (англ. – Graduate Diploma in Education) та магістра педагогіки (англ. – Master of Teaching) для середньої школи, а також різноманітними програмами післядипломної освіти з отриманням сертифіката та програмами магістерського рівня (включаючи спеціалізацію з оцінювання, психології педагогіки, педагогіки, освіти для обдарованих дітей, вищої освіти, спеціальної освіти та освітнього лідерства). Дослідницькі програми вищого ступеня представлені ступенем магістра з вищої освіти (англ. – MPhil in Higher Education), магістерськими та докторськими програмами (англ. – PhD programs) [10].

Ще один великий державний університет штату Новий Південний Уельс – це університет Ньюкасла, до складу якого входять 5 факультетів та 12 шкіл. Одна із цих шкіл – це школа освіти, яка пропонує низку можливостей навчання і проведення досліджень, що сприяють розвитку освіти всіх рівнів. У школі освіти університету Ньюкасла здійснюється підготовка вчителів усіх рівнів освіти. Програми підготовки вчителів початкових класів представлені програмами бакалавра педагогіки/бакалавра мистецтв (англ. – Bachelor of Teaching/Bachelor of Arts) та магістра педагогіки (англ. – Master of Teaching [Primary]). Це програми, які готують учителів загального напрямку, здатних викладати англійську мову, математику, природничі науки та техніку, образотворче мистецтво, суспільствознавство, особистий розвиток та фізичну



культуру у початковій школі (англ. – K-6 [Primary]). Програми підготовки вчителів старших класів (англ. – K7-12 [Secondary]) поєднують вивчення педагогіки (англ. – Educational Foundation Studies), спеціальності (англ. – Specialist Curriculum Studies), дисципліни (англ. – Discipline Studies) та методики викладання обраної дисципліни (англ. – Professional Pedagogy Studies). Студенти, які спеціалізуються на навчанні учнів старших класів, можуть бути вчителями стародавньої історії, біології, ведення бізнесу, хімії, дизайну та технологій, театрального мистецтва, економіки, англійської мови, екології, географії, іноземної мови, математики, сучасної історії, музики, особистого розвитку, здоров'я та фізичної культури, фізики та образотворчого мистецтва. Спеціалізація з культури місцевого населення, права, суспільствознавства, культури і релігієзнавства може бути лише додатковою дисципліною. Ці програми представлені ступенями бакалавра педагогіки (бакалавра мистецтв, образотворчого мистецтва, здоров'я і фізичної культури, природничих наук і математики) та магістра педагогіки для старших класів. Також у школі освіти університету Ньюкасла готують педагогів для дошкільних закладів, представлених ступенем бакалавра педагогіки раннього дитинства (англ. – Bachelor of Teaching/Bachelor of Early Childhood Studies). Післядипломна педагогічна освіта представлена програмами спеціаліста освіти (англ. – Graduate Certificate in Educational Studies), магістра педагогіки (англ. – Master of Educational Studies), магістра з лідерства та освітнього менеджменту (англ. – Master of Leadership and Educational Management), магістра зі спеціальної освіти (англ. – Master of Special Education) та магістра педагогіки для дітей з особливими потребами (англ. – Master of Disability Studies). Ці програми пропонуються для дистанційного і стаціонарного навчання [8].

Найстарший університет Австралії – університет Сіднея – теж знаходиться у штаті Новий Південний Уельс. Він був заснований 1850 року і знаходиться у місті-столиці штату Сіднеї. Факультет освіти й соціальної роботи спеціалізується на навчанні студентів і проведенні досліджень у галузі освіти та соціальної роботи, що мають давні традиції в університеті Сіднея. Програми базової освіти включають спеціалізацію з математики, природничих наук, гуманітаних наук, економіки та бізнесу, особистого розвитку, здоров'я та фізичної культури, музики (надається подвійний ступінь бакалавра освіти та бакалавра за спеціальністю для середньої школи), а також спеціалізацію з дошкільної і початкової освіти. Програми вищої освіти включають ступінь магістра педагогіки для початкової (англ. – Master of Teaching [Primary]) та середньої школи (англ. – Master of Teaching [Secondary]). Факультет освіти також пропонує проводити дослідження у галузі педагогіки з отриманням ступеня доктора філософії (англ. – Doctor of Philosophy), доктора освіти (англ. – Doctor of Education), магістра філософії освіти (англ. – Master of Philosophy in Education), магістра освіти (англ. – Master of Education [Research]) [11].

Ще один університет м. Сіднея – це Технологічний університет. Технологічний університет пропонує такі програми початкової педагогічної освіти: бакалавр педагогіки для середньої освіти (англ. – Bachelor of Teaching in Secondary Education) тривалістю 1,5 року, бакалавр початкової освіти та бакалавр з відзнакою (англ. – Bachelor of Education in Primary Education [and Honours]) тривалістю чотири роки і бакалавр освіти/бакалавр світових мистецтв (англ. – Bachelor of Education/Bachelor of Arts in International Studies) для початкової школи тривалістю п'ять років [12]. Університет Західного Сіднея пропонує програми вищої та післядипломної педагогічної освіти: магістр педагогіки для початкової та середньої школи тривалістю два роки, магістр



педагогіки для дошкільної та молодшої шкільної освіти тривалістю 2,5 роки, а також бакалавр початкової освіти (програма освіти для місцевого населення з віддалених регіонів) тривалістю чотири роки [13]. Університет Волонгонгу пропонує програми базової й додаткової педагогічної освіти: бакалавр освіти та бакалавр з відзнакою з фізичної культури та здоров'я (англ. – Bachelor of Physical and Health Education [and Honours]), бакалавр з математичної освіти (англ. – Bachelor of Mathematics Education), бакалавр з природничої освіти (англ. – Bachelor of Science Education) та бакалавр початкової освіти (англ. – Bachelor of Primary Education [and Honours]) тривалістю 4 роки; спеціаліст освіти для початкової (англ. – Graduate Diploma in Education [Primary]) та середньої школи (англ. – Graduate Diploma in Education [Secondary]) [14].

Висновки результатів дослідження. Отже, як свідчить проведене компаративне дослідження, структура сучасної системи неперервної педагогічної освіти є багаторівневою, багатоступеневою, з можливістю переходу від одного освітньо-кваліфікаційного рівня до іншого, що надає можливість отримати якісну початкову і післядипломну педагогічну освіту.

Перспективи подальших розвідок. На подальше вивчення заслуговує досвід Австралії щодо методів і форм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, який можна було б використати в контексті професійного розвитку українських педагогів.

Література

1. Австралия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <ru.wikipedia.org/wiki/Австралия>.
2. Accredited Programs List [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/accredited-programs-list.html>>.
3. Australian Qualifications Framework [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.tafensw.edu.au/about/qualifications.htm.UVky.ECAZ8do>>.
4. Australian Catholic University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.acu.edu.au/about_acu/faculties_institutes_and_centers/education>.
5. Charles Sturt University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.csu.edu.au/courses/education>>.
6. Macquarie University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.educ.mq.edu.au/home>>.
7. Southern Cross University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.scu.edu.au/shools/edu>>.
8. The University of Newcastle [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.newcastle.edu.au/school/education/areas-of-study.html>>.
9. The University of New England [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.une.edu.au/education>>.
10. The University of New South Wales [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://education.arts.unsw.edu.au>>.
11. The University of Sydney [Electronic resource]. – Mode of access: <http://sydney.edu.au/education_social_work/>.
12. University of Technology [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.education.uts.edu.au/>>.
13. University of Western Sydney [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.uws.edu.au/education/soe>>.
14. University of Wollongong [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.uow.edu.au/edu/index.html>>.



ГАЛИНА ЯРЕМКО, преподаватель
Национальный университет «Львовская политехника», МОН Украины
ул. Степана Бандеры, 12, г. Львов, 79013, Украина
halynayaremko@gmail.com

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВСТРАЛИИ

***Аннотация.** Проанализированы особенности современной системы непрерывного педагогического образования Австралии, представлена ее структурно-функциональная характеристика. Исследована система квалификаций, соответственно которой осуществляется начальная и последипломная подготовка учителей в Австралии. Определены уровни и направления начального образования учителей в образовательных учреждениях Австралии. Охарактеризованы специальности, по которым можно получить начальное и последипломное педагогическое образование. Установлено, что структура современной системы непрерывного педагогического образования Австралии есть многоуровневой, многоступенчатой, с возможностью перехода от одного образовательно-квалификационного уровня к другому.*

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, начальное педагогическое образование, последипломное образование, австралийская система квалификаций

HALYNA YAREMKO, lecturer
Lviv Polytechnic National University,
Ministry of Education and Science of Ukraine
12 Stepana Bandery Str., Lviv, 79013, Ukraine
halynayaremko@gmail.com

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARECTERISTICS OF MODERN CONTINUING TEACHER EDUCATION SYSTEM IN AUSTRALIA

***Abstract.** The peculiarities of modern continuing teacher education system in Australia have been analyzed and its structural and functional characteristics have been outlined. The Australian Qualifications Framework according to which initial and in-service teacher education is carried out has been researched. It is a national qualifications system of school, vocational and higher education in Australia that includes 10 qualification levels from Certificate I to PhD degree. The levels and directions of initial teacher preparation have been determined. Initial teacher preparation is carried out at the Faculties of Education or Schools of Education in 37 state and 2 private universities of Australia as well as in colleges and TAFE institutes. Types of initial and in-service teacher education programs have been characterized, in particular in New South Wales educational institutions. They include 16 institutions, namely 11 universities (Australian Catholic University, Charles Sturt University, Macquarie University, Southern Cross University, The University of New England, The University of New South Wales, The University of Newcastle, The University of Sydney, University of Technology, University of Western Sydney, University of Wollongong), 4 colleges (Alphacrucis College, Australian College of Physical Education,*



Avondale College, Morling College) and 1 institute (Wesley Institute). Colleges of New South Wales offer accredited programs of certain directions, while the universities of New South Wales prepare students according to the whole range of undergraduate, graduate and postgraduate programs of all years of schooling and specializations.

Key words: continuing teacher education, initial teacher education, in-service teacher education, Australian Qualifications Framework.

Bibliography

1. Australia [Electronic resource]. – Mode of access: <ru.wikipedia.org/wiki/Австралия>.
 2. Accredited Programs List [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/accredited-programs-list.html>>.
 3. Australian Qualifications Framework [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.tafensw.edu.au/about/qualifications.htm.UVky.ECAZ8do>>.
 4. Australian Catholic University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.acu.edu.au/about_acu/faculties,_institutes_and_centers/education>.
 5. Charles Sturt University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.csu.edu.au/courses/education>>.
 6. Macquarie University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.educ.mq.edu.au/home>>.
 7. Southern Cross University [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.scu.edu.au/shools/edu>>.
 8. The University of Newcastle [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.newcastle.edu.au/school/education/areas-of-study.html>>.
 9. The University of New England [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.une.edu.au/education>>.
 10. The University of New South Wales [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://education.arts.unsw.edu.au>>.
 11. The University of Sydney [Electronic resource]. – Mode of access: <http://sydney.edu.au/education_social_work/>.
 12. University of Technology [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.education.uts.edu.au/>>.
 13. University of Western Sydney [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.uws.edu.au/education/soe>>.
- University of Wollongong [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.uow.edu.au/edu/index.html>>.



УДК: 378.147: 811.111'36(100)

Г. О. ЛИСАК, канд. пед. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016, Україна
hlysak@mail.ru

MAJOR APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS' GRAMMAR COMPETENCY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: FOREIGN EXPERIENCE

***Анотація.** Визначено основні підходи до формування граматичної компетенції студентів вищих навчальних закладів. Проаналізовано особливості застосування ефективних методик навчання граматики англійської мови у вищих навчальних закладах. Охарактеризовано прямий, граматично-перекладний та аудіо-лінгвальний методи викладання граматики англійської мови. Виявлено переваги та недоліки використання кожного з наведених методів у контексті формування іншомовної компетентності студентів. Обґрунтовано доцільність використання ігор при навчанні студентів граматики англійської мови. Узагальнено досвід практичної роботи з дидактичними іграми. Окреслено основні новітні підходи до викладання граматики у вищих навчальних закладах зарубіжних країн, які можуть бути використані у вітчизняних навчальних закладах.*

Ключові слова: прямий метод, граматично-перекладний метод, аудіо-лінгвальний метод, дидактична гра.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Nowadays different changes and reforms are being made in the system of higher education in Ukraine. New demands are put forward for a specialist with higher education by modern society. A specialist should be a highly qualified and creative personality with independent and critical way of thinking. The strategic task of modern higher education is to focus on providing the best opportunities for students, to reveal and implement their talents and abilities on encouraging them for life-long learning and to acquire knowledge. The problem of modernization of teaching attracts a lot of attention because of the pragmatic needs of the modern world; desire to acquire necessary skills and competence in communication, increasing speed of professional and everyday life as well as globalization processes.

No one knows exactly how people learn languages although a great deal of research has been done into the subject. Many methods have been proposed for the teaching of foreign language. And they have met with varying degrees of success and failure. It should be noted that methods of foreign language teaching have varied for years. But still, there is no exact approach how English grammar should be taught at the higher educational establishments.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Methods of foreign language learning and teaching are in the focus of attention of many contemporary researchers and practising teachers, among them are: P. Galperin, I. Isayev, A. Kirsanov, T. Kornilova, A. Leontyev, I. Yakimanskaya and others (the principal theoretical concepts of foreign language teaching); V. Buhbinder, N. Gez., M. Lahovytsky, A. Myroliubov, S. Nikolayeva, V. Skalkin, N. Skliarenko, O. Vyshnevsky (methodology of foreign language teaching); V. Boumová,



G. Broughton, K.T. Henson, D. Nunan, J.C. Richards, J. Scrivener, R.W. Tyler, M. West, R.V. White, D. Zemenová (innovative methods of foreign language learning and teaching). To achieve the aim we used such methods of research as analysis, synthesis, descriptive and comparative analyses.

Формулювання мети статті. To summarize the latest achievements in the sphere of modern teaching methods of English as well as to consider contemporary approaches in teaching English grammar at the higher educational establishments.

Виклад основного матеріалу дослідження. The grammatical systems of Ukrainian and English are fundamentally different. English is an analytical language, in which grammatical meaning is largely expressed through the use of additional words and by changes in word order. Ukrainian is a synthetic language, in which the majority of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system of prefixes, suffixes and ending [2, p. 89].

A number of different approaches of foreign language learning and teaching have been suggested by different scholars. The main approaches used for teaching grammar are grammar-translation, audiolingualism, and direct method [7; 1; 11; 9]. We shall examine these methods and pay attention to the teaching grammar of the foreign language at the higher educational establishments.

The goal of grammar-translation method is to produce students who can read and write in the target language by teaching them rules and applications with little attempt to communicate orally in the target language. According to J. C. Richards, this approach was based on the belief that grammar could be learned through direct instruction and through a methodology that made much use of repetitive practice and drilling [7, p. 90]. He describes this method in more detail when he declares that this approach to the teaching of grammar was a deductive one: students are presented with grammar rules and then given opportunities to practice using them. As we can see from these statements, in language lessons, the priorities were (and still are) grammar, grammatical rules, given examples, and translating from English into the mother tongue and vice versa.

The analysis of the scientific sources [7; 9; 11] shows that major characteristics of grammar-translation method are the following: classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language; much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words; long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given; grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of word, reading of difficult classical texts is begun early, little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis.

The grammar-translation method is largely discredited today. With greater interest in modern languages for communication the inadequacy of grammar translation methods became evident.

Audiolingualism, developed to enhance grammar-translation, focused on listening and speaking skills in precedence over reading and writing skills with a lot of attention paid on correct pronunciation but lacking the use of creative language. The audiolingual method was the method developed in the Intensive Language Program. It was successful because of high motivation, intensive practice, small classes, and good models, in addition to linguistically sophisticated descriptions of the foreign language and its grammar.

Grammar is taught essentially as follows: some basic sentences are memorized by imitation. Their meaning is given in normal explanation in the native language, and the students are not expected to translate word for word. When the basic sentences have been



overlearned (completely memorized so that the student can rattle them off without effort), the student reads fairly extensive descriptive grammar statements in his native language, with examples in the target language and native language equivalents. He then listens to further conversational sentences for practice in listening. Finally, practices the dialogues using the basic sentences and combinations of their parts. When he can, he varies the dialogues within the material he has already learned.

The characteristics of audiolingual method may be summed up in the following list: new material is presented in dialog form; there is dependence on memorization of set phrases and overlearning; there is a little or no grammatical explanation: grammar is taught by inductive analogy rather than deductive explanation, vocabulary is strictly limited and learned in context; great importance is attached to pronunciation, very little use of the mother tongue by teachers is permitted; successful responses are immediately reinforced; there is a tendency to manipulate language and disregard content [5, p. 260–262].

The direct method appeared as a reaction against the grammar-translation method. There was a movement in Europe that emphasized language learning by direct contact with the foreign language in meaningful situations. This movement resulted in various individual methods with various names, such as new method, natural method, and even oral method, but they can all be referred to as direct methods or the direct method. The direct method known today as «Berlitz» makes an effort to immerse students in the target language through teacher's monologues, formal questions and answers and direct repetition in the input [6, p. 13].

The direct method assumed that learning a foreign language is the same as learning the mother tongue, that is, that exposing the student directly to the foreign language impresses it perfectly upon his mind. This is true only up to a point, since the psychology of learning a second language differs from that of learning the first. The child is forced to learn the first language because he has no other effective way to express his wants. In learning a second language this compulsion is largely missing, since the student knows that he can communicate through his native language when necessary.

In practice direct method stood for the following principles and procedures: classroom instruction was conducted exclusively in the target language; only everyday vocabulary and sentences were taught; oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and student in small, intensive classes; grammar was taught inductively, i.e. the learner may discover the rules of grammar for himself after he has become acquainted with many examples; correct pronunciation and grammar were emphasized [11, p. 88].

Unlike the traditional methods, now learning grammar presupposes involving the students to a greater extent. Teachers should observe four conditions for a good grammar presentation: creation of a safe atmosphere and feeling that the tasks are achievable, showing understanding, active listening, reading, speaking and writing, teaching the meaning before the form. J. C. Scrivener also states, «Keep it short» [9, p. 127]. Observing this rule is essential because long explanations often become confusing and boring. Two important approaches in teaching grammar are elicitation and personalization. Personalization means using personal information and data, elicitation presupposes active participation into the lesson. Checking understanding can be provided by asking concept questions (which need «yes» or «no» answers). To facilitate the classroom activities teachers can also use examples, visual aids or language games.



Introducing games into English classes can become an integral part of teaching grammar [8, p. 32]. Well-chosen games are invaluable as they give students a break and at the same time allow students to practice language skills. Games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts. They also encourage and increase cooperation. The variety and intensity that games offer may lower anxiety [6, p. 14] and encourage shy learners to take part, especially when games are played in small groups.

Games in teaching English provide a context for meaningful communication. Even if the game involves discrete language items, such as a spelling game, meaningful communication takes place as students seek to understand how to play the game and as they communicate about the game: before, during, and after the game.

This meaningful communication provides the basis for comprehensible input [3, p. 232], i.e., what students understand as they listen and read, interaction to enhance comprehensibility, e.g., asking for repetition or giving examples [5, p. 272], and comprehensible output, speaking and writing so that others can understand [10, p. 160–162].

Besides, games can involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game [4, p. 76]. It is necessary to mention that games can be used for all levels of learning. By regarding the proficiency, age and experience of the learners, appropriate activities might be applied successfully. It is also important to design clear and easy directions for the games or the activities [12, p. 23].

From our own teaching experience we also propose to play stimulating games which are intended at developing students' memory, imagination, verbal reaction, and communicative potential. For these purposes we apply different types of language-based games which can also serve such additional purposes as relaxation, facilitation and incentive. Stimulating games can be applied in various types of classes, starting with oral practice and ending with specialized courses like practice of translation. They need not more than 20 min. In the mid- or at the end of the class and demand minimum preparation. We usually practice a block of stimulating games which include the following activities: short synopsis, imagery memory, emotional memory, visual memory, make it shorter, construct a catch phrase, make out a lead, create a headline, have understood – explain to the other, checkpoint, theme and variations, how it was?

Висновки результатів дослідження. We shall briefly review the treatment of grammatical explanations by some of the major methods. This is not meant to be an exhaustive study of all available methods; rather it is an attempt to show the variety of ways in which different methods deal with grammar explanations and may help teachers in evaluating available materials as teaching grammar in a modern way is an essential part in teaching language.

Since teaching is a developing art, which requires innovative and creative ideas to enrich its effectiveness, we are recommended to use such resource as games in our classrooms. Games can assist our teaching of grammar while providing a relaxed atmosphere and motivated students. Such activities are student centered, hence, by using them we give a chance to our students to express themselves, enjoy themselves during learning, and use the reserves of their minds. Games let our students use their long-term memory and learn effectively. So there is an undeniable fact that if our concern is to provide a successful and beneficial teaching, we should try to integrate games which bring the structural, pragmatic and communicative aspects of language together in our language classrooms.



Bibliography

1. Celce-Murcia M. Techniques and resources in teaching grammar / M. Celce-Murcia, S. Hilles. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – P. 123.
2. Fries Ch. C. Teaching and Learning English as a foreign language / C. Fries. – The university of Michigan press, 1964. – P. 89–92.
3. Krashen S. D. The input hypothesis: Issues and implications / S. D. Krashen. – New York : Longman, 1985. – P. 231–236.
4. Lee W. R. Language teaching games and contests / W. R. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – P. 76.
5. Long M. H. Input, interaction, and second language acquisition / M. H. Long // Native language and foreign language acquisition / [H. Winitz (ed.)]. – Vol 379. – New York : Annals of the New York Academy of Sciences, 1991. – P. 259–278.
6. Richard-Amato P. A. Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice / P. A. Richard-Amato. – New York : Longman, 1988. – P. 11–14.
7. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rogers. – Cambridge : Cambridge university press, 1986. – P. 90–92.
8. Rinvoluceri M. More grammar games / M. Rinvoluceri, P. Davis. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – P. 32.
9. Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. – London : Macmillan, 1998. – P. 126–131.
10. Swain M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough / M. Swain // The Canadian Modern Language Review. – 1993. – # 50. – P. 158–164.
11. Tarone E. Focus on Language Learner / E. Tarone, G. Yule. – Oxford university Press, 1991. – P. 87–89.
12. Vernon S. To become Excited About Teaching English / S. Vernon // EFL / ESL Games and Activities for All Levels. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – P. 21–25.

Г. А. ЛЫСАК, канд. пед. наук, доцент
Хмельницький національний університет, МОН України
ул. Інститутська, 11, г. Хмельницький, 29016, Україна
hlysak@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Определены основные подходы к формированию грамматической компетенции студентов высших учебных заведений. Проанализированы особенности применения эффективных методик обучения грамматики английского языка в высших учебных заведениях. Охарактеризованы прямой, грамматико-переводной и аудио-лингвальный методы преподавания грамматики английского языка. Обнаружены преимущества и недостатки использования каждого из приведенных методов в контексте формирования иноязычной компетентности студентов. Обоснована целесообразность использования игр при обучении студентов грамматики английского языка. Обобщен опыт практической работы с дидактическими играми. Определены основные инновационные подходы к преподаванию грамматики в высших учебных



заведеннях зарубіжних стран, которые могут быть использованы в отечественных учебных заведениях.

Ключевые слова: прямой метод, грамматико-переводный метод, аудиолингвальный метод, дидактическая игра.

Н. О. LYSAK, Ph.D. (pedagogical sciences), associate professor
Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine
11 Instytutska Str., Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
hlysak@mail.ru

**MAJOR APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS' GRAMMAR
COMPETENCY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS:
FOREIGN EXPERIENCE**

***Abstract.** Many methods have been proposed for teaching foreign languages. They have proved to be successful and unsuccessful to varying degrees. The latest achievements in the sphere of modern teaching methods of English have been summarized and contemporary approaches in teaching English grammar at higher educational establishments have been considered.*

Main approaches used for teaching grammar, such as grammar-translation, audio-lingual and direct methods, have been examined. Direct method has been considered as the oral or natural method which is based on the active involvement of the learner in both speaking and listening to the new language in realistic everyday situations. Grammar-translation method has been based on analysis of the written language using translation exercises, reading comprehension and written imitation of texts. Audio-lingual method has been considered as a self-teaching method. The learning is based on repetition of dialogues about everyday situations that are imitated and drilled to make the response automatic. Distinct advantages and disadvantages of these methods have been analyzed.

Special attention has been paid to the usage of games in teaching English grammar. The importance and need of games in English classes have been clarified and the methods of their usage have been provided. Overall, introducing games into English classes can become an integral part of teaching grammar. Well-chosen games are invaluable as they give students a break and at the same time allow students to practice language skills. Games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts. They also encourage and increase cooperation in the class.

Key words: grammar-translation method, audio-lingual method, direct method, didactic game.



УДК: 37.013.77 (Макаренко: Стоунс)

Л. М. ДЯЧЕНКО, молодший науковий співробітник
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, НАПН України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
dyachenko.lyuda@yandex.ua

ІДЕЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ У ТВОРАХ А. С. МАКАРЕНКА ТА Е. СТОУНСА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

***Анотація.** Актуалізовано проблемні питання взаємозв'язку між психологією і педагогікою, особливо в галузі практичної реалізації їхніх досягнень. Психопедагогіка розглядається як спосіб поєднання психологічної теорії з практикою навчання і виховання. Здійснено порівняльний аналіз ідей психопедагогіки А. С. Макаренка та британського науковця Е. Стоунса. Ключовими працями для порівняння обрано «Педагогічну поему» А. С. Макаренка та «Психопедагогіку» Е. Стоунса. Дії педагога, описані в «Педагогічній поемі», розглянуто через призму психопедагогіки Е. Стоунса з урахуванням виділених ним основ навчання: підкріплення, режиму підкріплення, ігнорування, цілепокладання, зворотного зв'язку. Увагу зконцентровано на навчанні правилам поведінки.*

Ключові слова: психологія, педагогіка, педагогічна психологія, психопедагогіка, Е. Стоунс, А. С. Макаренко, навчання, виховання, педагогічна дія, учитель, учень.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Орієнтація освіти на розвиток людини передбачає цілісний підхід до неї не лише як до біологічного і соціального індивіда, а й як до особистості, життєдіяльність якої має власну неповторну унікальність і здійснюється у системі різних соціальних зв'язків. Ще 1868 року К. Д. Ушинський у своїй праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології», окреслюючи ієрархію наук, відзначав провідну роль саме психології. В умовах сучасного наукового поступу між педагогікою і психологією склалися доволі неоднозначні взаємовідносини, особливо в галузі практичної реалізації їхніх досягнень. Психологічні знання часто мають абстрактний відносно конкретних педагогічних ситуацій і дій характер. На цю неузгодженість вказує й британський професор Е. Стоунс: «... зосередивши свою увагу на функції навчання, а не самій освіті, психологічна теорія й педагогічна практика змогли б зблизитися і збагатити одна одну. ... психопедагогіка є застосуванням теоретичних принципів психології до практики навчання» [7, с. 21]. Поєднання психологічної теорії з практикою навчання, підкреслює Е. Стоунс, є дуже важливим як для розвитку теорії навчання, так і для вдосконалення навчального процесу в школі. Науковець стверджує, що серйозне вдосконалення практики навчання можливе лише через застосування досягнень психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше поняття «психопедагогіки» зустрічаємо у працях професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса, відомого своїми дослідженнями в галузі педагогічної психології. У своїх працях він піднімає проблему розриву між педагогічною психологією і практикою навчання. Так, у книзі «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання» автором вдалося висвітлити питання психології навчання на досить детальному рівні та



водночас ретельно проаналізувати зміст конкретних дій педагога. Вжите британським професором поняття було сприйнято вітчизняними науковцями неоднозначно: одні були переконані у появі на Заході нової наукової галузі, дехто трактував його як тенденцію до використання психологічних знань у практиці підготовки майбутніх фахівців, а інші – як заклик до психологізації педагогіки. Але чи можлива взагалі педагогіка без психології?

Питанням психопедагогіки присвячено праці низки сучасних російських науковців: О. Б. Воронцова [1], В. П. Зінченка [2], С. Д. Полякова [6], Л. М. Фрідмана [8]. Водночас, розглядаючи ідеї Е. Стоунса і російських учених, простежуємо суттєві відмінності. Британський вчений уважно аналізує дії вчителя і учнів на уроці, але не співвідносить їх з організаційними формами і педагогічними технологіями. Він концентрується на безпосередній взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу та взаємодії вчителя з колективом учнів. Інакше кажучи, Е. Стоунс розглядає технологічний план, але не стільки для виокремлення певних стійких послідовностей дій (що й є ознакою технології), як для ретельного аналізу змісту конкретних дій педагога.

На нашу думку, найбільш близькими до позиції Е. Стоунса є погляди визначного українського вченого І. А. Зязюна [3; 4] на психопедагогіку і педагогічну дію. Він неодноразово наголошує на необхідності здійснення кожної педагогічної дії з застосуванням досягнень психологічної теорії і практики. Завдяки академіку І. А. Зязюну ми зацікавилися психопедагогікою. З ініціативи завідувача відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Н. М. Авшенюк 29 жовтня 2013 року на базі відділу було організовано і проведено науково-методологічний семінар «Психопедагогіка як інструмент взаємодії вчителя і учня». Підсумовуючи дискусію, В. О. Кудін зазначив: «Психопедагогіка існувала й раніше – у діяльності наших кращих педагогів». Праці І. А. Зязюна та результати роботи семінару спонукали нас до нового наукового пошуку.

Формування мети статті. А. С. Макаренко є одним з кращих педагогів світу, що підтверджено рішенням ЮНЕСКО 1988 року. Він приділяв увагу не лише педагогічній діяльності в цілому, а й педагогічній дії зокрема. Ми розглянемо його педагогічну діяльність через призму психопедагогіки Е. Стоунса. *Мета статті* – пошук ідей психопедагогіки у педагогічній діяльності А. С. Макаренка та порівняння їх з ідеями британського науковця Е. Стоунса.

Виклад основного матеріалу. За основу для порівняння ми взяли книгу Е. Стоунса «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання», що була опублікована 1979 року англійською мовою, а 1984 року була перекладена російською, і «Педагогічну поему» А. С. Макаренка, що вперше побачила світ 1933 року. Пояснимо, чому саме цей твір Антона Семеновича був обраний для порівняння. Провідною ідеєю книги Е. Стоунса є твердження про те, що серйозне вдосконалення практики навчання можливе тільки через застосування досягнень психологічної науки. Вчитель повинен виступати як експериментатор, який на практиці перевіряє теорію навчання. Е. Стоунс закликає до того, щоб не приймати теорію в готовому вигляді, а перевіряти її на практиці. Ми сконцентрувалися на «Педагогічній поемі» як на творі, в якому відображена не «готова» теорія, а безпосередня педагогічна діяльність. Тут сам А. С. Макаренко виступає в ролі експериментатора, який перевіряє вже існуючі теорії на практиці та веде пошук нових педагогічних технологій: «Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимою 1920 года. ... У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная



уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлекать из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне нужны не книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [5, с. 18]. Е. Стоунс подібно говорить, що найкращі книги можуть лише поглибити розуміння теоретичних принципів. Але жодна книжка не навчить тому, чому вчитель навчається на практиці.

Розглядаючи психопедагогіку, Е. Стоунс приділяє увагу різним питанням. Ми зосередилися на научанні правилам поведінки, оскільки методика виховної системи А. С. Макаренка була спрямована на виправлення негативної поведінки, формування у вихованців готовності враховувати вимоги колективу. Серед основ научання Е. Стоунс виділяє: підкріплення, режим підкріплення, ігнорування, цілепокладання, зворотний зв'язок. Ми проаналізували відображення цих елементів у «Педагогічній поемі».

Е. Стоунс називає підкріплення вирішальною детермінантою, що сприяє виробленню бажаної поведінки. Підкріплення – це стимул, що надається після певної конкретної діяльності та викликає повторення і научання цій діяльності. Е. Стоунс виділяє кілька його типів: 1) успіх від виконання діяльності; 2) повага педагога, колективу; 3) установки, що даються колективом як бажані; 4) спостереження за поведінкою інших. Такі типи підкріплення співвідносяться з методами виховання у педагогічній системі А. С. Макаренка: 1) вправами; 2) довірою і повагою до вихованців; 3) громадською думкою; 4) заохоченням і покаранням.

Велике значення власного позитивного прикладу педагога як важливого фактору впливу на поведінку учнів відзначали обидва автори. А.С. Макаренко підкреслює, що значною мірою завдяки Катерині Григорівні в колонії старші хлопці завжди ставилися до менших вихованців з повагою, суворо і дбайливо: *«Старшие колонисты видели эту связь между Екатериной Григорьевной и пацанами, не мешали ей и благодумно, покровительственно всегда соглашались исполнить небольшую просьбу Екатерины Григорьевны: посмотреть, чтобы пацан искупался как следует, чтобы намылиться как нужно, чтобы не курил, не рвал одежды, не дрался с Петькой и так далее. В значительной мере благодаря Екатерине Григорьевне в нашей колонии старшие ребята всегда любили пацанов»* [5, с. 81].

Е. Стоунс відзначає, що при великій кількості дітей важко забезпечити постійне підкріплення для фіксації кожного правильного кроку. Достатньо забезпечити часткове підкріплення під час систематизованого научіння. У відповідь на це в колонії імені М. Горького існувала постійна зміна ролей в колективі, причому така трансформація була не одномоментним актом, а постійно діючим колективним процесом, у якому: 1) кожен мав можливість отримати досвід командира, організатора у зведеному загоні; 2) черговий командир міг зробити зауваження чи дати обов'язкове доручення будь-якому членові колективу; 3) молодші й старші вихованці навчалися спільно у різновікових класах; 4) світогляд кожного колоніста розширювався завдяки театру.

Британський вчений звертає увагу, що найбільш сильний ефект має поєднання різних типів підкріплення. Це положення у А. С. Макаренка втілювалося у «методі вибуху», суть якого полягає в моделюванні такої несподіваної значущої ситуації, у якій колоніст ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки. При цьому колоніст змушений вийти за межі попередніх соціальних ролей і починає діяти в новій ролі. Яскравим прикладом є ситуація з Каравановим, коли Антон



Семенович доручає йому отримати в місті велику суму грошей, дає коня і револьвер: *«Я знаю: ты человек такой же честный, как и я. Я это и раньше знал, разве ты этого не видел»* [5, с. 188]. Можна навести й інший приклад, коли після нападу грабіжників на підводу з Калиною Івановичем і Гудом вирішено було вислати назустріч загін з десяти колоністів. А.С. Макаренко призначив командиром Задорова і дав йому наган для захисту загону. Гордість Задорова не мала меж [5, с. 37–38].

Е. Стоунс говорить, що покарання з боку вчителя в дійсності діє як підкріплення. Той, кого карають, зникає до покарань. Таким чином, щоб покарання було ефективним, його інтенсивність повинна зростати. Це розуміє й А.С. Макаренко, описуючи прикрий випадок з Осадчим, який знущався над хлопчиками-євреями: *«Для меня, кроме того, не сам по себе Осадчий был занятен. На его подвиги взирала вся колония, и многие относились к нему с одобрением и восхищением. Отправитъ его из колонии значило бы законсервировать эти симпатии в виде постоянного воспоминания о пострадавшем герое Осадчем, который ничего не боялся, никого не слушал, бил евреев, и его за это «засадчили»»* [5, с. 98].

Після неправомірних дій з боку вихованців А. С. Макаренко ставить їх перед вибором – жити в колонії за встановленими колективом правилами чи залишити її. Людина могла піти, але якби вона вирішила повернутися, то мусила б суворо дотримуватися правил. Так, після бійки він пропонує Чоботу піти з колонії: *«Я тебе советую идти туда, где позволено резаться ножами. Сегодня ты из-за того, что товарищ не уступил тебе место в столовой, пырнул его ножом. Вот и ищи такое место, где споры разрешаются ножом. ... До свиданья, не поминай лихом. Если будет трудно, приходи, но не раньше чем через две недели»* [5, с. 60]. Навіть можливість перебування у кабінеті директора А.С. Макаренко доносив до вихованців не як покарання, а як науку для роздумів. Так, у розмові з Коротковим, який усіляко проявляв зверхність до новоприбулого директора колонії, він говорить: *«Лично ты можешь не беспокоиться: арест существует только для моих друзей»* [5, с. 495].

Е. Стоунс називає відсутність підкріплення більш надійним методом, ніж покарання при навчінні правилам поведінки. Немає підкріплення – немає навчіння. Одним з варіантів він визначає ігнорування. А. С. Макаренко використовує ігнорування у кожній з трьох частин «Педагогічної поеми», особливо ігнорування негативного досвіду з минулого колоністів. Антон Семенович розумів вплив подій минулого на формування теперішнього і майбутнього. Він вважав, що лише у теперішньому можливі зміни особистості, що призведуть до корекції майбутнього, тому просив комісію не присилати в колонію справ вихованців. Згодом уже й самі колоністи соромилися розповідати про свої сумнівні подвиги. *«Мы сами искренним образом перестали интересоваться прошлыми преступлениями колонистов, и у нас это выходило так хорошо, что и колонисты скоро забыли о них...В этом отношении мы достигли полного идеала: уже и новые колонисты стеснялись рассказывать о своих подвигах»* [5, с. 210]. Так само, коли до Куряжа приїздила іноземна делегація, А. С. Макаренко категорично забороняв іноземцям розпитувати хлопців про їхнє минуле.

Е. Стоунс водночас зазначає, що для ефективності будь-якого навчіння учневі необхідно знати мету засвоєння навички, бачити її користь у майбутньому, інакше вона поступово забувається. Обов'язок учителя – показати, чим корисні засвоєвані навички. При цьому завдання повинні поступово ускладнюватися, інакше виконання надто легкого завдання не сприйматиметься як успіх. Таким чином, діяльність колоністів протікала в атмосфері цілепокладання, постійної спрямованості у



майбутнє. Спільна учбово-виробнича діяльність вихованців колонії імені М. Горького була сповнена «системою перспективних ліній»: ближні лінії – віра в завтрашню радість; середні лінії – проект колективної дії, дещо віддалений у часі; далекі лінії – майбутнє вихованця чи закладу [5, с. 550 – 551]. Поруч з цим А. С. Макаренко використовує метод ускладнення мети. Так, у розмові з Джуринською він говорить: «Нам здесь тесно и все сделано. Мы записуем здесь через полгода. Дайте нам что-нибудь большее, чтобы голова закружилась от работы» [5, с. 373].

Далі Е. Стоунс пише, що самого лише підкріплення недостатньо. Учні необхідна більш точна інформація про характер результатів своїх дій – зворотний зв'язок або відомості про наслідки власних дій. Досвідчений учитель повинен забезпечити зворотний зв'язок з можливим підкріпленням, тобто повідомити учнів про наслідки його дій, надати інформацію про його сильні й слабкі сторони, дати характеристику окремим діям, виявити недоліки та способи їх подолання [7]. У колонії імені М. Горького А. С. Макаренко дотримується «педагогіки паралельної дії», визнаючи провідну роль колективу, членом якого є педагог. У більшості випадків зворотний зв'язок колоністам надавали товариші, командири загонів чи рада командирів, де обговорювалися сильні й слабкі сторони вихованців, їх хибні дії, шляхи подолання невдач. З боку Макаренка показовими є розмови з Гудом [5, с. 340] після від'їзду колоністів на робфак і з Вірою в Куряжі [5, с. 583].

Відзначимо, що у «Педагогічній поемі» простежуються чотири стадії розвитку колективу, на яких різними є роль вихователя та місце самоврядування: 1) колектив не згуртований; педагог виступає в якості єдиного керівника і координатора дій вихованців; 2) виділяються активісти, які підтримують педагога і беруть на себе частину його повноважень; 3) колектив сформовано; більшість функцій переходять до органів самоврядування; 4) кожний перебуває на рівні самовиховання, ставлячи до себе колективну вимогу.

Роль педагога як керівника на вказаних вище етапах відповідає виділеним Е. Стоунсом характеристикам зворотного зв'язку на різних етапах навчання: 1) структурувальному – вчитель виконує керівну функцію, провідну роль, демонструє, керує, роз'яснює; 2) спрямовуючому – учень сам виконує діяльність, а вчитель спрямовує її в необхідному напрямі, корегує окремі дії; 3) вибіркового – коментарі та вказівки вчителя мають більш загальний характер у формі окремих питань, що спрямовують самостійний пошук помилок і їх виправлення.

Висновки результатів дослідження. Звичайно, Е. Стоунс не претендує на повне розкриття проблем використання педагогічної психології в школі, тим паче на розробку нової науки. Своєю працею він підкреслює важливість застосування психологічних знань педагогом, звертає увагу на проблему абстрактності педагогічної психології та неможливість безпосереднього використання її досягнень у практиці навчання. Британський вчений допомагає утвердитися в переконанні, що серйозне вдосконалення освітнього процесу можливе лише через застосування досягнень психології у практичній діяльності вчителя, у кожній його педагогічній дії. Водночас учитель не повинен беззаперечно приймати всі положення психологічної науки, а простежувати і перевіряти їх на практиці – у безпосередній взаємодії з учнями та колегами.

Запура ж успіху педагогічної діяльності А.С. Макаренка полягає в тому, що він на практиці здійснив унікальний синтез педагогіки і психології. Невмируща цінність праць А. С. Макаренка полягає в тому, що вони ґрунтуються на аналізі



мотивів поведінки й вчинків людей у різних умовах, допомагають формувати педагогічне мислення майбутніх вчителів.

У поглядах А. С. Макаренка і Е. Стоунса дійсно простежується біхевіористичний підхід. Але, не заглиблюючись у хронологію подій щодо періоду виникнення біхевіоризму чи періоду наукової діяльності Е. Стоунса, зазначимо, що вже у 20-х роках ХХ століття Антон Семенович активно застосовував на практиці ідеї психопедагогіки, описані Е. Стоунсом 1979 року. Його діяльність була надзвичайно успішною. Отже, впевнено можемо сказати, що А. С. Макаренко був не лише видатним педагогом-практиком, а й чудовим практичним психологом. Багато ідей талановитого педагога чекають свого подальшого наукового осмислення. Потрібно постійно звертатися до спадщини А. С. Макаренка, вдумливо її вивчати, співвідносити з часом, розвивати у власній діяльності, сміливо втілювати в практику. З часом його теоретичні положення і багаті практичні рекомендації не втрачають свого значення.

Перспективи подальших розвідок. Наші подальші наукові пошуки ми присвяtimo дослідженню ідей психопедагогіки у працях вітчизняних та зарубіжних науковців

Література

1. Воронцов А. Б. Истоки деятельности педагогика / А. Б. Воронцов // Образовательная политика : науч.-публицист. журнал. – 2011. – № 6 (56). – С. 46–51.
2. Зинченко В. П. Психологическая педагогика / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб. : Прайм – Евронанк, 2003. – С. 432–433.
3. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Етика і естетика педагогічної дії : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К.–Полтава, 2012. – С. 20–37.
4. Зязюн І. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. Зязюн // П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті». – К., 22–24 жовт. 2013. – С. 20–21.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Харьков : «Прапор», 1979. – С. 18–583.
6. Поляков С. Д. Психопедагогика: модель предмета и экспериментальное исследование / С. Д. Поляков // Психология обучения. – 2009. – июль № 7 – С. 4–16.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / [Под. ред. Н.Ф. Талызиной]. – М. : Педагогика, 1984. – С. 21–111.
8. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования : пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – Москва : Институт практической психологии, 1997. – 288 с.

Л. Н. ДЯЧЕНКО, младший научный сотрудник
Институт педагогического образования
и образования взрослых, НАПН Украины
ул. М. Берлинского, 9, г. Киев, 04060, Украина
dyachenko.lyuda@yandex.ua

ИДЕИ ПСИХОПЕДАГОГИКИ В ТРУДАХ А.С. МАКАРЕНКА И Э. СТОУНСА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Актуализированы проблемные вопросы взаимосвязи психологии и педагогики, особенно в области практической реализации их достижений. Психопедагогика



рассматривается как способ сочетания психологической теории с практикой обучения и воспитания. Сделан сравнительный анализ идей психопедагогике А.С. Макаренка и британского ученого Э. Стоунса. Ключевыми трудами для сравнения выбраны «Педагогическая поэма» А. С. Макаренка и «Психопедагогика» Э. Стоунса. Действия педагога, описанные в «Педагогической поэме», рассмотрены через призму психопедагогике Э. Стоунса с учетом выделенных им основ научения: подкрепления, режима подкрепления, игнорирования, формирования целей, обратной связи. Внимание сконцентрировано на научении правилам поведения.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическая психология, психопедагогика, Э. Стоунс, А. С. Макаренко, обучение, воспитание, педагогическое действие, учитель, ученик.

L. M. DIACHENKO, junior researcher
Institute of Pedagogical and Adult Education of
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
9 Berlynskoho Str., Kyiv, 04060, Ukraine
dyachenko.lyuda@yandex.ua

IDEAS OF PSYCHOPEDAGOGY IN WORKS OF A. MAKARENKO AND E. STONES: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. *Problematic issues of psychology and pedagogy interrelations, especially in the realm of practical implementation of their achievements, have been actualized. Psychopedagogy is considered as a way of combining psychological theory and practice of teaching and education. Basic thesis is that a serious improvement of educational process is possible only through applications of psychology in teacher practice, including each of his/her pedagogical action. The comparative analysis of psychopedagogy ideas in the works of A. Makarenko and E. Stones has been done. Key works for comparison are «Psychopedagogy» by E. Stones and «Pedagogical Poem» by A. Makarenko. Among the foundations of learning E. Stones defines: support, mode of support, neglect, goal-setting, feedback. It has been examined how these items are reflected in the «Pedagogical Poem». It has been found that British scientists have failed to highlight the issue of psychology training at a fairly detailed level and to carefully examine the content of the specific actions of the teacher. He encourages teachers to perform the author activities not accepting the theory in its finished form, and check it in practice. The «Pedagogical Poem» reflected not a «ready» theory, but direct teaching activities. Here A. Makarenko performs the role of an experimenter, who examines existing theories in practice and is looking for new educational technologies. Considering psychopedagogy E. Stones focuses on various issues. This paper concentrates on learning the code of conduct as a technique of A. Makarenko's educational systems aimed at correcting negative behavior, formation of pupils' willingness to consider the requirements of the team.*

Key words: psychology, education, educational psychology, psychopedagogy, E. Stones, A. Makarenko, training, education, teacher performance, teacher, student.

Bibliography

1. Vorontsov A. B. Origins of activity pedagogy / A. B. Vorontsov // *Obrazovatelnaia politika. Nauchno-publitsysticheskyi zhurnal.* – 2011. – № 6 (56). – S. 46–51.



2. Zinchenko V. P. Psychological pedagogy // Bolshoi psikhologicheskii slovar / [sost. i obshch. red. B. Meshcheriakov, V. Zinchenko]. – SPb. : Praim–Evroznak, 2003. – S. 432–433.
3. Ziaziun I. A. Pedagogical psychology or psychological pedagogy?! / I. A. Ziaziun // Etyka i estetyka pedahohichnoi dii / Zb. nauk. prats. – Vyp. 3. – K.–Poltava, 2012. – S. 20–37.
4. Ziaziun I. A. Psychological pedagogy in realm of pedagogical act / I. A. Ziaziun // P'iata vystavka-prezentatsiia «Innovatyka v suchasni osviti». – K., 22 – 24 zhovtnia 2013. – S. 20–21.
5. Makarenko A. S. Pedagogical poem / A. S. Makarenko. – Kharkov : Prapor, 1979. – S. 18–583.
6. Poliakov S. D. Psychopedagogy: model of subject and experimental investigation / S. D. Poliakov // Psikhologiiia obucheniia. – 2009. – Iiul № 7 – S. 4–16.
7. Stones E. Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching ; Per. s angl. / [Pod. red. N. F. Talyzinoi]. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 21–111.
8. Fridman L. M. Psychopedagogy of general education: manual for students and teachers / L. M. Fridman. – M. : Institut prakticheskoi psikhologii, 1997. – 288 s.



УДК: 37.378

Т. П. КУЧАЙ, канд. пед. наук, доцент
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, МОН України
бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, Україна
tetyanna@ukr.net

ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО АКТИВНОЇ УЧАСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

***Анотація.** Проаналізовано теоретичні засади шкільного консультування. З'ясовано, що шкільне консультування сьогодні активно розвивається як сфера наукового знання; уточнюється його об'єктно-предметна галузь, удосконалюється науково-методичний апарат і технологічний рівень. Встановлено, що шкільне консультування як галузь знання вивчає соціальне виховання в контексті соціалізації, а механізм соціалізації становить собою засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її родини та найближчого оточення.*

Ключові слова: шкільне консультування, освіта, професія, учні, соціалізація, соціальне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Як тільки професія шкільного консультування почала своє існування, в суспільстві щоразу усучаснювалася та набувала нового значення її суть, найчастіше задля задоволення потреб суспільства, яке неупинно змінювалося. Зміни функцій та обов'язків шкільних консультантів упродовж минулого століття залежали від великої кількості суспільних та соціальних чинників розвитку суспільства [1, с. 345].

Шкільне консультування в контексті навчання – це ініціація змін та оцінка результату. Воно включає полегшення розвитку афективних і когнітивних навичок шляхом надання допомоги, необхідної для подолання труднощів у навчанні, сім'ї та спілкуванні з однолітками. Головне в шкільному консультуванні – запропонувати учневі самостійно визначити проблеми або перешкоди, які виникають на життєвому шляху, скласти новий план дій, навчити учня вирішувати проблеми самостійно і передбачати їх ще задовго до їх виникнення [2, с. 151].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підготовки шкільних консультантів займалися такі науковці, як Ф. Бермак (F. Bemark), Н. Бідюк, А. Бодальов, Н. Гисберс (N. Gysbers), Р. Джордж, І. Каніно (I. Canino), М. Кларк (M. Clark), В. Міллер (W. Miller), О. Тичинська та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є проаналізувати теоретичні засади шкільного консультування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішний розвиток сфери шкільного консультування в зарубіжних країнах визначається якістю професійної підготовки фахівців, які здатні витримати конкуренцію на сучасному ринку праці. У сучасній науці поняття «професійної готовності» асоціюється з професійним навчанням і відображає процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для професійної діяльності.



Однак варто відзначити, що підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися тільки оволодінням майбутніми фахівцями процесуальною стороною професійної діяльності. Необхідною є також цілеспрямована діяльність з формування і розвитку професійно- й особистісно-значущих якостей, що забезпечують ефективність обраної діяльності. Тому слід розглядати професійну підготовку шкільних консультантів як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця у сфері шкільного консультування [2, с. 151].

На думку доцента факультету освіти університету штату Флорида Джо Уйтмера, у 50–60-х роках ХХ ст. кількість шкільних консультантів фактично збільшилася втричі. Посада вчителя-шкільного консультанта на початку ХХІ ст. була замінена шкільним консультантом, який працював повний робочий день і, як очікувалося, повинен був виконувати виключно обов'язки шкільного консультанта. Як зазначав Н. Джісберс, «модель послуг», яка до цього часу мала вплив на професію шкільного консультування, трансформувалася в модель «радник – психолог» або модель процесуального підходу, у якому наголос робився на елементи консультування, консалтингу та координації [3, с. 188].

У ході шкільного консультування важливе значення має гармонійне поєднання теорії і практики. Багато професійних шкільних консультантів на початку своєї кар'єри звертаються до теорії. Проте навіть ті, хто фанатично дотримується теорії, з часом змінюють свою думку на користь практики. І все тому, що учень, який виступає у ролі клієнта, є насамперед особистістю, з'єднувальним ланцюжком між теорією та практикою шкільного консультування. Інколи теорії, як «прокрустове ложе», під яке штучно підганяють реальне життя, факти і явища, не відображають сутності людської психіки. Коли проблеми учня не підпадають під категорії проблем, які вже розглядалися теорією, шкільний консультант вимушений вносити корективи до цієї теорії. Це одне з найскладніших завдань, які поставлені перед шкільним консультантом [4, с. 93].

Шкільний консультант завжди повинен бути готовим сприймати будь-яку інформацію і при цьому залишатися гнучким. Він повинен чітко усвідомлювати концепцію психологічної індивідуальності. Кожен учень, який є індивідуальністю, приходить з власними проблемами та прагненнями, і тому нереальним є переконання, що кожен учень зможе отримати допомогу, що базується на одній теорії. Варто зазначити, що всі відомі теорії виникли з особистої практики та досвіду спілкування шкільних консультантів і учнів, що й пояснює наявність великої кількості теорій та практик консультування. Спроби вивчення старих теорій та знайомство з новими розширюють можливості шкільного консультанта. Але насправді корисним є той досвід, який отримує шкільний консультант у практиці спілкування з учнями, що потребують його допомоги.

Потенційний шкільний консультант повинен бути ознайомленим з провідними теоріями, концепціями та підходами до шкільного консультування, які стануть вагомим підґрунтям для розробки власного бренду консультування. Таким чином, до особливостей шкільного консультування можна віднести:

- цілеспрямований процес шкільного консультування;
- призначення шкільного консультування для середньостатистичного учня, який зіткнувся з проблемами різного характеру;
- динамічну взаємодію між учнем і шкільним консультантом на засадах толерантності, ширості та взаємної поваги;
- конфіденційність шкільного консультанта [5, с. 327–330].



Зауважимо, що перспективи шкільного консультування можуть змінюватися залежно від самого шкільного консультанта. Існують відмінності в підготовці до процесу консультування, проблемах учнів, умовах і навіть завданнях, які ставлять перед собою шкільні консультанти в процесі роботи з учнями.

Основи шкільного консультування і консультування взагалі полягають в існуванні трьох різних дефініцій процесу консультування, запропонованих науковцями. Так, шкільне консультування розуміють як «допомогу індивідуального та особистого характеру у вирішенні особистих, освітніх та кар'єрних проблем завжди за втручання фахівців, школи, громади у формі індивідуальної бесіди, у процесі якої учням надається можливість самим знайти вирішення своєї проблеми». Згідно з видатним психологом і консультантом Г. Пепінські, «шкільне консультування – це процес, який охоплює взаємодію шкільного консультанта та учня в приватних умовах, які сприяють зміні поведінки учня для отримання прийняттого вирішення тієї чи іншої проблеми». Заслугує на увагу також визначення «шкільного консультування» професора педагогічної психології університету Міннесота Гілберта Вренна, який стверджував, що «шкільне консультування є динамічним та цілеспрямованим зв'язком двох людей, за якого дії відрізняються залежно від природи потреб учнів, але в якому завжди існує участь обох сторін, зосередженість на самоусвідомленості та самовизначеності учня». На наш погляд, спільним у цих трактуваннях є те, що: учневі надається допомога у здійсненні вибору та порада щодо того, як жити далі згідно з таким вибором; шкільне консультування визнається як освітній процес; має місце сприяння розвитку особистості учнів.

Однак найбільш сучасним та прийнятним визначенням шкільного консультування є «...процес, який допускає професійні відносини між шкільним консультантом та учнем. Такі відносини проходять зазвичай на приватному рівні, хоча вони можуть бути відкритими й для більше ніж двох людей. Вони мають на меті допомогти учневі усвідомити свою мету в житті шляхом усвідомленого вирішення проблем емоційного чи міжособистісного характеру». Перевагою такого визначення є його суттєве теоретичне підґрунтя і водночас поміркована практичність [6, с. 125].

Висновки результатів дослідження. Отже, шкільне консультування нині активно розвивається як сфера наукового знання, уточнюється його об'єктно-предметна галузь, удосконалюється науково-методичний апарат і технологічний рівень. Шкільне консультування як галузь знання вивчає соціальне виховання в контексті соціалізації, а механізм соціалізації становить собою засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її родини та найближчого оточення. Осмислення змісту шкільного консультування, а також змісту, форм і методів практики надання консультацій, приведення у відповідність зазначених аспектів і найбільш актуальних у наш час соціальних очікувань призводить до однієї, ключової для нас ідеї. Ця ідея полягає в необхідності пошуку й розробки як нового змісту, так і принципово нових стратегій, форм і методів професійної підготовки шкільних консультантів. Розробка нового змісту, методів і форм професійної підготовки припускає насамперед побудову концептуальних основ такої підготовки. Цілком ймовірно, що від концептуальних положень, що складають основу підготовки майбутніх фахівців, значною мірою залежить не тільки їхня професійна ефективність, а й оцінка значущості тієї чи іншої професії.



Література

1. Bemak F. Advocacy as a critical role for urban school counselors: working toward equity and social justice / F. Bemak, R. Chung // Professional School Counseling. – 2005. – № 8. – P. 196–345.
2. Miller W. Motivational interviewing: preparing people for change / W. Miller, S. Rollnick. – N. Y. : The Guilford Press, 2002. – P. 151.
3. Gysbers N. C. Comprehensive guidance programs that works / N. C. Gysbers. – Ann Arbor, MI : ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1990. – P. 187–190.
4. Clark M. Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training / M. Clark, E. Amatea // Professional School Counseling. – 2004. – № 8 (2). – P. 93–132.
5. Джордж Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани; пер. с англ. – М. : Эксмо, 2002. – С. 327–330.
6. Canino I. Culturally diverse children and adolescents: assessment, diagnosis, and treatment / I. Canino, J. Spurlock. – N. Y. : The Guilford Press, 2000. – P. 125.

Т. П. КУЧАЙ, канд. пед. наук, доцент
Черкасский национальный университет
имени Богдана Хмельницкого, МОН Украины
бульвар Шевченка, 81, г. Черкассы, 18031, Украина
tetyanna@ukr.net

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНЫХ КОНСУЛЬТАНТОВ К АКТИВНОМУ УЧАСТИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Проанализированы теоретические основы школьного консультирования. Установлено, что школьное консультирование сегодня активно развивается как сфера научного знания; уточняется его объектно-предметная область, совершенствуется научно-методический аппарат и технологический уровень. Школьное консультирование как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации, а механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, характерных для его семьи и ближайшего окружения.

Ключевые слова: школьное консультирование, образование, профессия, ученики, социализация, социальное воспитание.

T. P. KUCHAI, PhD (pedagogical sciences), Associate Professor
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University
81 Shevchenko Blvd., Cherkasy, 18031, Ukraine
tetyanna@ukr.net

PREPARATION OF SCHOOL COUSELORS TO ACTIVE PARTICIPATION IN EDUCATION PROCESS

Abstract. Theoretical foundations of school counseling have been analyzed. School counseling is being actively developed as an area of scientific knowledge; its object specialization is being specified; scientific and methodological apparatus and technological level are



being improved. It has been defined that school counseling as a field of knowledge studies social education in the context of socialization, and socialization mechanism is an assimilation of human norms, standards of behavior, attitudes, specific to their family and entourage. The most advanced and most appropriate definition of school counseling is that it is «a process that involves the professional relationship between school counselors and students. These relationships are usually based on private education, although they can be open for more than two people. They are designed to help the student realize his purpose in life by conscious solving of emotional or interpersonal problems». The advantage of this definition is its essential theoretical background and practical implementation.

Understanding the content of school counseling as well as content, forms and methods of consulting practice causes the necessity of elaborating new content, strategies, forms and methods of school counselors' training. It is quite possible that the conceptual principles of school counselors' training presuppose not only their professional efficiency but the assessment of the profession value.

Key words: school counseling, education, profession, students, socialization, social education.

Bibliography

1. Bemak F. Advocacy as a critical role for urban school counselors: working toward equity and social justice / F. Bemak, R. Chung // *Professional School Counseling*. – 2005. – № 8. – P. 196–345.
2. Miller W. Motivational interviewing: preparing people for change / W. Miller, S. Rollnick. – N. Y. : The Guilford Press, 2002. – P. 151.
3. Gysbers N. C. Comprehensive guidance programs that works / N. C. Gysbers. – Ann Arbor, MI : ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1990. – P. 187–190.
4. Clark M. Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training / M. Clark, E. Amatea // *Professional School Counseling*. – 2004. – № 8(2). – P. 93–132.
5. George R. *Counseling: Theory and Practice* / R. George, T. Cristiani; translation from English. – M. : Penguin Books, 2002. – S. 327–330.
6. Canino I. *Culturally diverse children and adolescents: assessment, diagnosis, and treatment* / I. Canino, J. Spurlack. – N. Y. : The Guilford Press, 2000. – P. 125.



ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ПРО ПІДСУМКИ V МІЖНАРОДНОГО НАУКОВОГО ФОРУМУ «ПОЛЬЩА–УКРАЇНА: ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ ТА ЇЇ СУБДИСЦИПЛІН»

23–26 вересня 2013 року в Педагогічному університеті імені Комісії національної освіти (м. Краків) у рамках виконання угоди про українсько-польську освітньо-наукову співпрацю відбувся V міжнародний науковий форум «Польща–Україна. Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисципліни».

Науковий захід було ініційовано Комітетом педагогічних наук Польської академії наук і Національною академією педагогічних наук України. До офіційної української делегації, яку очолив президент Національної академії педагогічних наук України, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України **В. Кремень**, увійшли академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України **Н. Ничкало**, представники Національної академії педагогічних наук України, провідні вчені в галузі педагогіки, ректори університетів, академіки, доктори наук, професори-науковці з Києва, Черкас, Житомира, Хмельницького, Львова, Івано-Франківська, Глухова, Вінниці, Миколаєва.

Успішній організації й проведенні міжнародного наукового заходу сприяла ретельна підготовча робота Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (академік-секретар – Н. Ничкало), що вже 15 років опікується методологічними пошуками, теоретико-експериментальним упровадженням інноваційних проєктів як українських, так і польських учених, відділів порівняльної педагогіки, андрагогіки, мистецької освіти, теорії та історії педагогічної майстерності, інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (директор – І. Зязюн), Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (директор – Ф. Шльосек), педагогічного університету в Кракові (ректор – Міхал Сліва) та ін. До початку роботи форуму було видано збірник наукових праць «Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny» за редакцією С. Шароти і Ф. Шльосека (у солідному виданні обсягом у 814 сторінок знайшли відображення концептуальні ідеї наукових досліджень 88 учасників з Польщі й України); підготовлено «Педагогічну газету» (№ 8 за серпень 2013 р.), науково-популярний документальний фільм «Україно-польський форум педагогів-науковців: мрії та дії» польською та українською мовами (до роботи над фільмом був залучений Миколаївський коледж преси та телебачення, директор – Г. Головченко), виставку науково-методичної літератури. У Польщі видана книга В. Андрущенко «The dawn of Europe», а в Україні – книга М. Сліви «Польська демократія».

Урочисто відкрив польсько-український форум господар – ректор Педагогічного університету імені Комісії національної освіти у Кракові **М. Сліва**. Вибір місця проведення форуму обумовлено багаторічною співпрацею цього навчального закладу з дев'ятьма вищими навчальними закладами України, зокрема з Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, що передбачає обмін студентами, науково-освітнє стажування викладачів, проведення спільних наукових досліджень, конференцій, методологічних семінарів. Український заклад на форумі представляв ректор, Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи, академік НАПН України В. Андрущенко. Професор відзначив кропітку роботу викладацького



складу університету, що здійснюється відповідно до концепції інтегрованого навчання, збереження класичної науково-дидактичної спадщини і розвитку ідеї навчання в контексті всебічної співпраці з європейськими вищими навчальними закладами.

Поважне наукове зібрання привітали Генеральний консул України у Кракові **В. Максименко**, спеціальний уповноважений Прем'єр-міністра України **А. Толстоухов**, президент НАПН України **В. Кремень**, які охарактеризували динаміку українсько-польських науково-освітніх зв'язків упродовж останнього десятиріччя.

Мету V Наукового форуму – актуалізувати дослідження польської та української педагогіки у взаємодії з іншими науками, обґрунтувати можливості розвитку інтердисциплінарного статусу педагогічних субдисциплін, окреслити гуманістичні аспекти професійної підготовки вчителя в умовах міждисциплінарного простору – було реалізовано під час пленарних і секційних засідань. Інноваційною формою заходу став вибір для кожного з засідань трьох модераторів (двох польських і одного українського вченого), котрі вправно володіли й демонстрували культуру наукової етики і полемічну майстерність.

Доповіді відомих у науковому світі особистостей учених відзначалися глибиною й принциповістю власних наукових позицій щодо актуальних проблем сучасної педагогічної науки. Гостроти й вишуканості науковій полеміці як невід'ємній складовій форуму задали вже перші пленарні доповіді. Голова Комітету Педагогічних Наук ПАН **Б. Сільверський** зосередив увагу присутніх на аналізі стану інтердисциплінарності польської педагогіки в контексті парадигматичних суперечок у галузі гуманістичних і суспільних наук, на дослідницьких міркуваннях щодо формування особистості нового педагога, котрий успішно працює у плюралістичному світі на межі різних наук і дисциплін. Людиноцентричний вимір філософії освіти й освітньої діяльності, інтердисциплінарність як ознака сьогодення, її функції, основні вимоги до інтердисциплінарно-гуманістичної підготовки майбутніх фахівців – такі концептуальні ідеї фундаментальної доповіді президента Національної академії педагогічних наук України **В. Кременя**.

Контент-аналіз соціологічного контексту розвитку польської педагогіки як науки представив науковій громаді директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор **Ф. Шльосек**. Роздумами щодо педагогіки в культурно мінливому XXI ст. стимулював подальший науковий пошук старійшина польської педагогічної науки, багаторічний член Комітету педагогічних наук Польської академії наук, доктор педагогічних наук, професор, іноземний член НАПН України **С. Качор**. Проблеми діалогу громадянського суспільства і держави в контексті реформування освіти України, впровадження україно-, народознавчих і загальнолюдських цінностей висвітив академік НАПН України **Г. Філіпчук**.

Розгляду історичного зрізу проблеми інтердисциплінарності педагогіки як гуманістичної науки в її взаємозв'язках з технічними, медичними, суспільними науками та використанню цих взаємозв'язків у шкільній практиці присвятив свій виступ професор, доктор педагогічних наук, відомий учений у галузі педевтології, полікультурної освіти, багаторічний голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук **Т. Левовицький**. Наукову дискусію колеги продовжив **В. Андрущенко**, один з авторів названого міжнародного документа, академік НАПН України. Він зауважив, що у польських вищих навчальних закладах добре відома й визнана Педагогічна Конституція Європи, що встановлює принципи узгодженої



трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність та визначає загальний механізм підготовки нового вчителя. Учений наголосив, що положення стратегічного проекту спрямовані на зміцнення й розвиток єдиного Європейського дому, поглиблення взаємодії і співпраці народів європейського простору, мають відкритий характер та можуть бути адаптовані до національних особливостей і педагогічних традицій країн. Окремі методологічні та практичні аспекти полікультурної освіти педагога висвітлив директор Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України **Г. Васянович**. Особливості підготовки майбутніх учителів до застосування міждисциплінарного підходу на прикладі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького фахово проаналізував ректор, член-кореспондент НАПН України **А. Кузьмінський**.

Полемічно яскрава доповідь директора Інституту педагогіки Вищої економічно-гуманістичної школи у м. Влоцлавку, професора звичайного, доктора наук хабілітованого **З. Вятровського** про багатовимірний і багатоаспектний характер інтердисциплінарності сучасної педагогіки та її субдисциплін слугувала основою для подальшого розгляду проблем субдисциплін, їх категоріального апарату в доповідях професорів, докторів наук **А. Толстоухова** (політична педагогіка), **С. Квятковського** і **Н. Ничкало** (педагогіка праці), **О. Отич** (педагогіка мистецтва), **Л. Лук'янової** (андрагогіка), **О. Дубасенюк** (методика викладання педагогіки), ректора Житомирського державного університету **П. Сауха** (амерологічна педагогіка), **О. Биковської** (педагогіка позашкільної освіти), **Н. Протасової** (інтердисциплінарні зв'язки педагогіки науки державного управління).

Енергетично-потужну авторську систему «людина – праця» як основу міждисциплінарності педагогічної науки на виваженому аналізі польських та українських наукових праць презентувала доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України **Н. Ничкало**. Особливу увагу вчена приділила прогностичній ролі діалектичного взаємозв'язку педагогіки праці, психології праці та професійної педагогіки в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. У контексті педагогіки праці була побудована доповідь директора Інституту професійно-технічної освіти, член-кореспондента НАПН України **В. Радкевич**, яка розкрила роль інтердисциплінарного підходу до створення нових й інтегрованих професій, стандартизації змісту професійної освіти і навчання, проектування інноваційних педагогічних технологій, процедури педагогічних вимірювань навчальних результатів, що сприяє забезпеченню їх якості.

Доповіді українських науковців ілюстрували, доповнювали й увиразнювали електронні презентації, підготовлені польською й українською мовами, а доповіді докторів педагогічних наук, професорів **В. Бикова** (директора Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України), **М. Козяра** (ректора Львівського державного університету безпеки життєдіяльності), **Р. Гуревича** (директора Інституту математики, фізики й технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського), **І. Грищенка** (ректора Київського національного університету технологій та дизайну) власне стосувалися ролі інформаційно-комунікаційних, медіальних технологій у реалізації міжпредметного підходу в загальноосвітній і вищій школах.

Родзинкою форуму стала презентація книг «Україна: ідентичність у добу глобалізації» (автори – В. Кремень, В.Ткаченко) та «Політична педагогіка» (автор – А. Толстоухов).

Активна, творча дослідницька робота продовжувалася в секціях «Інтердисциплінарність педагогіки: загальні питання й філософські трактування», «Окремі проблеми



субдисциплін педагогіки», «Учитель як предмет досліджень», «Навчання і виховання в широкому контексті інтердисциплінарності педагогіки», на засіданнях яких з-поміж українських учених виступили й взяли участь у науковій дискусії член-кореспондент НАПН України О. Щербак, доктори педагогічних наук і професори О. Біда, Н. Бідюк, О. Курок, Н. Луцан, О. Огієнко, І. Саух, О. Семеног, кандидати педагогічних наук Н. Авшенюк, Г. Головченко, І. Каньковський, Л. Потапенко, О. Кучай. Дослідницький інтерес викликали як виступи досвідчених фахівців, так і напрацювання початківців, для яких форум став справжнім іспитом і науковою школою.

Важливим результатом роботи польсько-українського форуму стало прийняття практичних висновків та рекомендацій, у яких віддзеркалилися позиції учасників. На сучасному етапі розвитку й інтенсивного саморозвитку педагогічної науки, що базується на процесах інтеграції та диференціації, активізується поява нових галузей педагогічного знання, педагогічних субдисциплін, таких, як порівняльна педагогіка, педагогіка праці, педагогіка дорослих, соціальна педагогіка, медійна педагогіка та ін. Водночас педагогіка залишається цілісною, оскільки педагогічні субдисципліни розвиваються у контексті єдиного об'єкта вивчення, об'єднані основними загальнопедагогічними поняттями. Перспективним є вивчення факторів та механізмів саморозвитку педагогіки як науки на основі міждисциплінарного підходу, проблеми професійної підготовки й діяльності вчителя в міждисциплінарному просторі. Вирішення цих проблем потребує спільних творчих зусиль та плідних наукових пошуків українських і польських учених.

Українська делегація висловлює глибоку вдячність польським колегам-друзям за гостинність і сердечність прийому, майстерний рівень проведення форуму, можливість відчувати дух інтелектуально сильної й духовно багатой польської нації під час екскурсій Краковом, до Вавельського замку, резиденції польських королів, соляних копів Величка, Маріїцького собору, пам'ятника Адаму Міцкевичу. Особлива вдячність і побажання довгих літ – професору Франтішеку Шльосеку, президенту наукового товариства «Польща – Україна», директору Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м. Варшава, Польща) за можливість наукового спілкування і подальшої наукової співпраці.

ОЛЕНА СЕМЕНОГ

д-р пед. наук., проф., гол. наук. співроб.
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України



РЕЦЕНЗІЯ

на монографію Станіслава Давідзюка

«Нарис загальної дидактики з елементами методики вищої школи (вибрані аспекти)»
«Zarys dydaktyki ogólnej z elementami metodyki szkoły wyższej
(wybrane zagadnienia)»

Монографія професора С. Давідзюка «Нарис загальної дидактики з елементами методики вищої школи (вибрані аспекти)», видана 2012 року видавництвом Вищої менеджерської школи у Варшаві, має значний науковий і практичний інтерес. Передусім це зумовлено тим, що в її змісті враховано сучасні європейські тенденції розвитку вищого шкільництва у контексті Болонського процесу.

Структура і зміст книги свідчать про глибоке володіння професором С. Давідзюком питаннями сучасної дидактики. Дві частини праці, що рецензується, охоплюють десять розділів, зміст яких науково обґрунтований і логічно взаємопов'язаний. Привертає увагу методологічно виважений і ретельний підхід автора до структурування змісту дидактичного матеріалу. Так, у першому розділі С. Давідзюк аналізує предмет і завдання загальної дидактики, окреслює предмет дидактичних досліджень й водночас характеризує методи дидактичних досліджень (спостереження, поняття експерименту, експеримент натуральний, аналіз результатів експерименту, історико-порівняльні методи тощо).

Загальна проблематика мети навчання й відбору його змісту викладена в другому розділі: мета загального навчання, мета політехнічного навчання, головні критерії відбору змісту навчання, план навчання, визначення навчальних предметів та кількості годин на кожний з них, а також підготовка навчальних предметів з урахуванням їх виховного значення.

Характеризуючи структуру навчального процесу в третьому розділі, С. Давідзюк наголошує на важливості усвідомлення мети й завдань навчання, підготовки учнів і студентів до опрацювання та узагальнення нового матеріалу, оволодіння ним, формування вмій і навичок пізнавальної діяльності, зв'язку теорії і практики в контексті майбутньої професії. Автор пропонує сучасні підходи до контролю та оцінювання результатів навчання.

Цілком виправдано вчений-педагог детально зупиняється на принципах навчання в сучасній вищій школі та особливостях реалізації процесу навчання. Переосмислення принципів наочності, систематичності й цілісності, поєднання теорії і практики, свідомої й активної участі учнів і студентів у навчальному процесі, поетапності в подоланні труднощів у навчанні, оволодінні складним матеріалом, поєднання контролю та самоконтролю тощо в умовах інформаційного суспільства на початку XXI ст. стає об'єктивною потребою (про це йдеться у четвертому розділі).

З глибоким знанням специфіки педагогічного процесу у вищій школі автор підходить до аналізу методів і форм організації навчання. Після уточнення суті цих понять С. Давідзюк пропонує в п'ятому розділі авторську класифікацію і відповідний добір методів навчання. Він систематизує їх в сім основних груп. На нашу думку, важливе значення має викладена автором характеристика навчання учнів і студентів у малих групах (активна дискусія, семінар, практикум, дидактичні ігри, наприклад гра в «фабрику думок» тощо).

Авторський аналіз шкільної праці, здійснений у шостому розділі, дозволяє побачити цікаву палітру сучасних лекцій, уроків та навчальних занять, а також



особливості підготовки до них учнів і педагога. Нетрадиційними є підходи автора книги до дидактичного аналізу домашньої навчальної роботи учня.

Важливі питання, пов'язані з плануванням дидактичної роботи учнів, С. Давідзюк аналізує в контексті наукової організації праці у навчальному закладі. Він докладно зупиняється на значенні планування цього процесу на весь навчальний рік, а також на кожен день.

Вважаємо за доцільне наголосити на актуальності наукового аналізу причин неуспішності, низького рівня оволодіння знаннями й зниження мотивації учнів до систематичної навчальної роботи.

На значну увагу заслуговують авторські матеріали щодо структури дидактики вищої школи та її завдань як науки і педагогічної субдисципліни. У 14-ти підрозділах С. Давідзюк обґрунтовує основні дидактичні категорії й пропонує своє бачення основних підходів до їх використання в конкретній дидактичній діяльності у сучасній вищій школі. Така деталізація, авторська педагогічна конкретизація, з одного боку, дозволяє глибоко оволодіти змістом цих категорій, а з іншого – спонукає читача-студента вищого педагогічного закладу до самонавчання, самотворчості, саморозвитку в цьому складному процесі, що уможливило формування в них готовності до створення й реалізації авторських програм і методик.

Не випадково роздуми С. Давідзюка, викладені у цій монографії, завершуються розділом, який названо «Особистість вчителя». Автор звертається до поглядів польських педагогів і психологів на особистість вчителя, його психофізіологічні особливості, ставлення до учнів і загалом до суспільства. Адже від цього залежить ефективність педагогічної праці, якість діяльності загальноосвітньої й вищої школи.

Вважаємо, що високої наукової оцінки заслуговує використання широкої джерельної бази, що свідчить про міждисциплінарний підхід, покладений в основу цього доробку. Автор книги, що рецензується, звертається до наукових праць М. Дудзікової, В. Зачинського, С. Квятковського, Х. Квятковської, Ч. Купісевича, Б. Наврочинського, Т. Новацького, В. Оконя, Т. Пільха та інших відомих польських учених, багатолітні наукові пошуки яких збагатили дидактику й стали міцним фундаментом для розвитку педагогічної науки у XXI столітті.

Переконана, що студенти-майбутні вчителі, а також педагогічні працівники загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, яким адресована ця книга, завдяки ознайомленню з її змістом збагатять свій досвід і зміцнять свій творчий потенціал.

НЕЛЛЯ НИЧКАЛО,
професор, доктор педагогічних наук,
дійсний член НАПН України



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

Науково-методологічний семінар

**«РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ
У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ»**

17 квітня 2014 року

Інформаційне повідомлення

Шановні колеги!

Запрошуємо Вас взяти участь у науково-методологічному семінарі «*Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*», що відбудеться *17 квітня 2014 р.* на базі Центру порівняльної професійної педагогіки за адресою: м. Хмельницький 29016, вул. Інститутська, 11, ауд 4-427, Хмельницький національний університет.

Мета науково-методологічного семінару – сприяти розвитку порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні.

Тематичні напрями роботи семінару:

1. Методологічні засади порівняльно-педагогічних досліджень з проблем професійної освіти і освіти дорослих.
2. Теоретико-методичні аспекти підготовки педагогів в умовах культурного плюралізму.
3. Перспективні напрями розвитку професійно-педагогічної освіти з погляду компаративістики.
4. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації.
5. Розвиток життєвих і професійних компетентностей фахівців в умовах інтеграційних процесів.
6. Психолого-педагогічні аспекти реалізації зарубіжних підходів до професійної підготовки фахівців.

Робочі мови семінару – українська, російська, польська, англійська, німецька.

Умови участі у семінарі:

- заявка на участь у науково-методологічному семінарі (бланк додається);
- електронна копія документа про перерахування оргвнеску.

Вказані матеріали приймаються електронною поштою на e-mail: **ced.ipood@gmail.com** з приміткою «Семінар 17.04.2014».

Термін подання матеріалів: до 25 березня 2014 року

Матеріали науково-методологічного семінару, що оформлені відповідно до наведених правил, будуть розміщені у науковому журналі «Порівняльна професійна



педагогіка», що включений до реєстру фахових видань України за спеціальністю «Педагогічні науки». **Статті необхідно надсилати за адресою:** Шаран Р.В., м. Хмельницький, 29019, вул. Зарічанська, 38, кв. 22. Тел. +380682036327, e-mail: sharan@ukr.net

Фінансові умови участі:

Організаційний внесок становить 100 грн. на покриття витрат, пов'язаних з підготовкою, проведенням семінару, публікацією програми і сертифікату учасника семінару. Кошти потрібно надіслати до **25 березня 2014 року**. Витрати, що не пов'язані з безпосередньою участю у семінарі (проїзд, проживання, харчування) – за рахунок учасників чи сторін, що надають відрядження.

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»

За детальною інформацією звертайтеся до **організаторів науково-методологічного семінару:**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Відділ порівняльної професійної педагогіки
м. Київ, вул. М. Берлінського, 9, к. 616, тел. (044) 440-62-86, (044) 440-63-88
Дяченко Людмила Миколаївна – тел. моб. 099-3837912
E-mail: ced.ipood@gmail.com

Заявка

на участь у науково-методологічному семінарі
«Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (м. Хмельницький, 17 квітня 2014 р.)

1	Прізвище	
2	Ім'я	
3	По-батькові	
4	Науковий ступінь	
5	Вчене звання	
6	Місце роботи	
7	Посада	
8	Адреса (для листування)	
9	Контактні телефони	
10	E-mail	
11	Форма участі (відзначити): – доповідь (до 10хв); – повідомлення (до 5 хв)	
12	Тема доповіді	
13	Потреба в технічному забезпеченні (якому саме)	
14	Потреба в поселенні (так, ні)	

З повагою, організатори семінару



**ЗМІНИ ДО ПОРЯДКУ ПОДАННЯ РУКОПИСІВ У НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
«ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА»
(у зв'язку з включенням його до міжнародної науково-метричної бази даних
De Gruyter Open)**

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 травня та з 1 вересня до 15 грудня.

Для публікації статті у науковому журналі просимо надсилати:

– відомості про автора (бланк додається);
– електронний варіант наукової статті (надісланий на електронну адресу sharan@ukr.net);

– підписаний автором роздрукований текст статті (обсягом від 8 до 10 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;).

НЕЗАЛЕЖНО ВІД МОВИ СТАТТІ-ОРИГІНАЛУ, ВОНА ПРИЙМАЄТЬСЯ ДО ДРУКУ З ОБОВ'ЯЗКОВИМ ПОВНОТЕКСТОВИМ ПЕРЕКЛАДОМ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ. ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ-ОРИГІНАЛУ ТА ЇЇ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ Є ОДНАКОВИМИ ЗА ВИНЯТКОМ ПОСИЛАНЬ ТА ОФОРМЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ. В україномовній (російськомовній, польськомовній) статті посилання мають такий вигляд: [3, с. 24], а в англійськомовній – (Bohlander, 2010). Вимоги щодо оформлення літератури українською та англійською (ISO 690 : 2010) мовами викладено в кінці інформаційного листа, а також на сайті журналу: <http://khnu.km.ua/angl/j/>.

Стаття має бути науково та літературно відредагованою і містити такі обов'язкові елементи:

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями);

– **МЕТУ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY;**

– **ТЕОРЕТИЧНУ ОСНОВУ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS;**

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ / RESULTS;**

– **ВИСНОВКИ / CONCLUSIONS.**

Статті, що не відповідають чинним вимогам, до друку не приймаються і не повертаються. **За достовірність викладених фактів, цитат і посилань несуть відповідальність автори.**

Загальні вимоги до оформлення статті

У верхньому правому кутку листа:

– **індекс УДК** (Times New Roman – 14 пт);

– **науковий ступінь, вчене звання;**



- **ініціали та прізвища авторів** (Times New Roman – 14 пт). Порядок подання: **ім'я, по батькові, прізвище** (великими літерами);
 - **місце роботи** (навчання) з зазначенням юридичної адреси закладу;
 - **назва міста, країни** (Times New Roman – 14 пт);
 - **місце проживання, телефон та електронна адреса автора;**
 - *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);
 - **анотація українською мовою** для україномовної статті, російською – для російськомовної; польською – для статті польською мовою та **англійською мовою** (для англійськомовної статті – ABSTRACT) обсягом 1500 друкованих знаків (Times New Roman – 14 пт, *курсив*); перелік ключових слів (не менше 8), що починається зі слів: «*Ключові слова/Key words*» (Times New Roman – 14 пт);
 - *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
 - **текст статті;**
 - слово «**ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES**» 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 оформлення літератури. З вимогами до оформлення можна ознайомитися на сайті журналу: <http://khnu.km.ua/angl/j/>. Вимоги до оформлення літератури в англійській статті викладені в кінці інформаційного листа і мають відповідати міжнародному стандарту (ISO 690 : 2010).
- Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – з рецензією доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності.
- Наукові праці докторів наук друкуються у журналі 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

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: 378.4 (470+571:73:477)

Н. В. МУКАН, д-р пед. наук, професор
Національний університет «Львівська політехніка», МОН України
вул. Степана Бандери 12, м. Львів, 79013, Україна
nmukan@polynet.lviv.ua

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ
«МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ» В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЇ, США, УКРАЇНИ**

***Анотація.** Розглянуто проблему професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» в університетах Росії, США та України. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої вивченню окремих аспектів професійної підготовки фахівців в умовах університетів. Досліджено нормативно-правове забезпечення професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю «Міжнародні відносини» у трьох країнах, потенційні сфери професійного функціонування, особливості навчальних планів університетської освіти, їхнього змістового наповнення, а також організаційну специфіку. Визначено вимоги до знань, умінь і навичок дипломованих фахівців у галузі міжнародних відносин...*

Ключові слова: професійна підготовка, бакалавр, фахівець у галузі міжнародних відносин, навчальні плани, навчальні дисципліни, знання, вміння і навички.

ВСТУП

На початку XXI століття в умовах активного розвитку міжнародної співпраці та глобалізації світового масштабу інтенсифікуються...

Приклади оформлення літератури в українськомовній статті:

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – С. 253.
2. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монографія / Н. В. Кочубей. – Суми : Университетская книга, 2009. – С. 151–153.
3. Андрієнко П. П. Деякі аспекти підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин / П. П. Андрієнко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – К. : Міленіум, 2010. – № 3 – С. 56–60.
4. Третьюко В. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології у підготовці фахівців з міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третьюко // Третя Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи» [зб. наук. праць]. – Львів, 2012. – С. 129–132.
5. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs [Electronic resource] / Jane Knight // Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). – 2011. – Vol. 8. – № 2. – P. 297–312. – Mode of access: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight-eng>>.



6. Development of International Joint Degrees and Double Degrees – Recommendation of the Ministry of Education [Electronic resource]. – Helsinki : Ministry of Education, 2004. – Mode of access: <http://www.mined.fi/opm/koulutus/ yliopistokoulutus/bologna/Jointdegrees_recommendations.pdf>.

**ПРИКЛАДИ ОФОРМЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В АНГЛОМОВНІЙ СТАТТІ
(ISO 690:2010):**

1. Book

1.1. Book (in English)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title*. Place of publication: Publisher.

Example:

Petty, G. (2004). *Teaching Today*, 3rd edition. UK: Nelson Thornes Ltd.

1.2. Book (in German)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title* [Translation in English]. Place of publication: Publisher. (in German)

Example:

Mollenhauer, K. (2003). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* [Forgotten Backgrounds. About Culture and Upbringing]. Weinheim und München: Juventa Verlag. (in German)

1.3. Book (in Latvian)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title* [Translation in English]. Place of publication: Publisher. (in Latvian)

Example:

Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika* [General Didactics]. Rīga: A. Gulbja izdevniecība. (in Latvian)

1.4. Book (in Russian)

Format:

Author. (Year of publication). *Book title* [Translation in English]. Place of publication: Publisher. (in Russian)

Example:

Крайг, Г. (2000). *Психология развития* [Psychology of Development]. Санкт-Петербург: Питер. (in Russian)

1.5. Book (two or more authors)

Format:

Author1, Author2, & Author3. (Year of publication). *Book title*. Place of publication: Publisher.

Example:

Gough, D. A., Kiwan, D., & Sutcliffe, K. (2003). *A Systematic Map and Synthesis Review of the Effectiveness of Personal Development Planning for Improving Student Learning*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit.



1.6. Book chapter or article in an edited book

Format:

Author(s) of chapter. (Year of publication). Chapter title. In: Editors of the book (Eds.), *Book title*. Place of publication: Publisher, Chapter page range.

Example:

Moir, J. (2009). Personal Development Planning in Higher Education: Localised Thinking for a Globalised World. In: Resende, J. M. & Vieira, M. M. (Eds.) *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competencies in Modern Societies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, p. 25–48.

Kieseritzky, H., Schwabe, M. (2005). Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit [Group Improvisation as Musical Base Work]. In: Kraemer, R.-D., Rudiger, W. (Hrsg.) *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis* [Playing Music in a Group and Class at School and Music School: Handbook for Practice], 2. unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner, S. 155–175. (in German)

1.7. Proceedings from a conference

Format:

Author(s). (Year of publication). Title. In: *Name of conference proceedings* (Date of the conference). Place of publication: Publisher, Page range.

Example:

Plotka, I., Vidnere, M., Blumenau, N., & Strode, D. (2008). The Ethnic Identity and Social Adaptation in the Different Culture Spheres for the Different Ethnical Groups. In: Proceedings of the 10th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network *Reflecting on Identities: Research, Practice & Innovation* (16.–18.03.2008). London: CiCe, p. 145–158.

1.8. e-book

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Information. Publisher, e-ISBN number, Retrieving date, http address. DOI.

Example:

Lennon, T. M., Stainton, R. J. (Eds.). (2008). *The Achilles of Rationalist Psychology*. Volume 7. Springer link, e-ISBN 978-1-4020-6893-5, Retrieved: February 15, 2010, from: <http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-6892-8/#section=136323&page=4&locus=40>. DOI: 10.1007/978-1-4020-6893-5

1.9. Thesis

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Information. Publisher or Place of publication, Page range (if published).

Example:

Lång, M. (2005). *Psykoanalyysi ja sen soveltaminen musiikintutkimukseen* [Psycho Analyses and its Applications in Music Research]. Doctoral thesis. *Studia Musicologica Helsinkiensis* 1, p. 3–92. (in Finnish)

Legzdīna, S. (2009). *Izglītības iestādes vadības iespējas pedagoģu darba motivācijas paaugstināšanā*. Nepublicēts promocijas darbs [Management Options in Educational Institution for Increasing Pedagogues' Work Motivation. Unpublished Doctoral thesis]. Rīga. (in Latvian)



1.10. Report (unpublished)

Format:

Author(s). (Year of publication). *Title*. Place of presentation, Date of the presentation.

Example:

Koķe, T. (2009). *Par izglītības sistēmas strukturālās reformas norisi un plānotajiem pasākumiem tās tālākai īstenošanai*. Ziņojums. [About the Procedure of the Structural Reforms of Education System and Activities Planned to Implement It. Report]. Powerpoint prezentācija. Rīga: Ministru kabineta ārkārtas sēde 15.09.2009. (in Latvian)

1.11. Government publication

Format:

Institution name. (Year of publication). *Title*. Place of publication: Publisher, Page range.

Example:

Izglītības un zinātnes ministrija [Ministry of Education and Science]. (2007). *Programma Mūžizglītības politikas pamatnostādņu 2007.–2013. gadam ieviešanai* [Programme to implement Guidelines of Life- Long Learning Policy 2007.–2013]. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 6.–7. lpp., Retrieved 15.02.2010 from: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/ProgrammaLV_PKD_040311.pdf

(in Latvian)

2. Article

2.1. Journal article (one author)

Format:

Author. (Year of publication). Article title. *Journal Title*, Volume (issue), Page range

Example:

Kirk, J. J. (1994). Putting Outplacement in its Place. *Journal of Employment Counseling*, No 31, p. 14–18.

2.2. Journal article (two or more authors)

Format:

Author1, Author2, & Author3. (Year of publication). Article title. *Journal Title*, volume (issue), range of pages.

Example:

Thorson, J. A., Powell, F. C. (1993). Development and Validation of a Multidimensional Sense of Humor Scale. *Journal of Clinical Psychology*, No 49, p. 13–23.

2.3. Journal article from an online database

Format:

Author(s). (Year of publication). Article title. *Journal Title*, volume (issue), Page range. Retrieved date of Access, from: name of database. DOI.

Example:

Bulpitt, H., Martin, P. J. (2005). Learning about Reflection from the Student. *Active Learning in Higher Education*, Volume 6, Number 3, p. 207–217. Retrieved 15.02.2010 from: Sage Journals Online, DOI:10.1177/1469787405057751.

2.4. Newspaper article

Format:

Author(s). (Year, date of publication). Article title. *Newspaper Title*, No., page.

Example:

Kočāne, I. (2001, 23. aprīlis). Psiholoģija vecākiem [Psychology for Parents]. *Diena*, No 1, 3. lpp. (in Latvian)



2.5. Newspaper article (no author)

Format:

Article title. (Publication date). *Journal Title*. page.

Example:

Multitude of Species Face Climate Threat. (2010, March 5). *New York Times*, p. D1.

2.6. Entry in an encyclopaedia

Format:

Article title. (Year of publication). In: Encyclopaedia name, Retrieved date of Access, from: URL

Example:

Evolutionary Socialism. (2011). In: *Encyclopædia Britannica*. Retrieved 15.10.2010 from:

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/197496/Evolutionary-Socialism>

Format:

Author. (Year of publication). Article title. In: *Encyclopaedia title*, Volume number, Page range. Place of publication: Encyclopaedia name or Publisher.

Example:

Nickerson, R. S. (2000). Teaching Intelligence. In: Kazdin, A. E. (Ed.). *Encyclopedia of Psychology*, Volume 2, p. 498–501. New York: Oxford University Press.

3. Other formats

3.1. Web page

Format:

Author. (last update or copyright date). *Title*. Retrieved date of access, from: URL.

Example:

Wells, G. (2002). *Learning and Teaching for Understanding: the Key Role of Collaborative Knowledge Building*. Retrieved 01.11.2007 from: <http://people.ucsc.edu/~gwells/>

3.2. Lecture note

Format:

Author(s). (Date of presentation). *Lecture title*. Lecture notes distributed in the unit, at the name of the teaching organisation, the location.

Example:

Liffers, M. (2006, August 30). *Finding information in the library*. Lecture notes distributed in the unit Functional Anatomy and Sports Performance 1102, University of Western Australia, Crawley, Western Australia.



CONTENTS

TENDENCIES OF EDUCATIONAL POLICY DEVELOPMENT ABROAD

Slavomir Sliva MODERN TENDENCIES IN RESOCIALIZATION TREATMENT OF CHILDREN AND YOUTH IN POLAND	5
Kyrylo Kotun PROGRESSIVE DEVELOPMENT OF FINNISH EDUCATION POLICY	14
Yulia Shyika PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA IN THE 19 th – EARLY 20 th CENTURY	23
Piotr Kovolik THE NEED FOR EDUCATIONAL DIALOGUE IN ANTHROPOLOGY	30
Svetlana Chistyakova, Irina Sokolova, Nikolai Rodichev DEVELOPMENT TRENDS AND CHALLENGES OF STUDENT OCCUPATIONAL GUIDANCE: RUSSIAN EXPERIENCE	49
Evelina Bohiv SOCIAL FUNCTION OF PEOPLE'S UNIVERSITIES WITHIN INFORMAL EDUCATION SYSTEM OF GERMANY	59
 <i>STANDARTIZATION AND QUALITY OF HIGHER EDUCATION MONITORING: EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES AND PROSPECTS OF UKRAINE</i>	
Hanna Krasylnykova INTERNAL SYSTEM FOR MONITORING QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE RUSSIAN FEDERATION	66
Viktoria Bilyk STANDARDS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE AND THE RUSSIAN FEDERATION: CURRENT STATE AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT	76
Olena Yakovenko STANDARDS OF COMPETENCE-BASED EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN PROSPECTS	82
Oksana Shyika RETROSPECTIVE REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN AUSTRIA	89
Natalia Avshenyuk FOREIGN APPROACHES TO TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION MODELING	96



**MODERN CONCEPTS OF SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING
IN COMPARATIVE STUDIES CONTEXT**

Natalya Bidyuk

CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF APPLIED LINGUISTICS
SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE USA 105

Vitaliy Tretko

CONCEPT OF MASTER'S EDUCATION IN GREAT BRITAIN 116

Barbara Baraniak

CONCEPT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND DEVELOPMENT
IN INTERPRETATION OF TADEUSH NOVATSKYI AND ITS URGENCY
UNDER CONDITIONS OF MODERN LABOUR MARKET 126

Halyna Yaremko

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF MODERN
CONTINUING TEACHER EDUCATION SYSTEM IN AUSTRALIA 139

Halyna Lysak

MAJOR APPROACHES TO FORMATION OF STUDENTS'
GRAMMAR COMPETENCY AT HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS: FOREIGN EXPERIENCE 148

Lyudmyla Diachenko

IDEAS OF PSYCHOPEDAGOGY IN WORKS OF A. MAKARENKO
AND E. STONES: COMPARATIVE ANALYSIS 154

Tetyana Kuchai

PREPARATION OF SCHOOL COUSSELORS
TO ACTIVE PARTICIPATION IN EDUCATION PROCESS 162

INFORMATION NOTIFICATIONS

Olena Semenoh

ABOUT RESULTS OF THE 5TH INTERNATIONAL FORUM
«POLAND-UKRAINE. INTERDISCIPLINARY CHARACTER
OF PEDAGOGICS AND ITS SUBDISCIPLINES» 167

Nellya Nychkalo

REVIEW OF STANISLAV DAVIDZYUK'S MONOGRAPH
«OUTLINE OF GENERAL DIDACTICS WITH ELEMENTS
OF HIGHER SCHOOL METHODS OF TEACHING (SELECTED ASPECTS)» 171

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL SEMINAR

«DEVELOPMENT OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY
IN THE CONTEXT OF GLOBAL AND INTEGRAL PROCESSES» 173

CHANGES TO THE ORDER OF MANUSCRIPTS SUBMISSION

TO SCIENTIFIC JOURNAL "COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY"
(due to its inclusion into an international scholarly publishing database De Gruyter Open)..... 175

Адреса редакції:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська, 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29019
Оф. сайт: <http://khnu.km.ua/angl/j/>
e-mail: sharan@ukr.net

Підп. до друку 27.12.2013. Ум. друк. арк. – 13,90. Обл.-вид. арк. – 13,92
Папір офсетний. Друк різнографією
Наклад 100, зам. № 6/14

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013