Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Комітет педагогічних наук Польської академії наук
Наукове товариство "Польща–Україна"
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи

ОСВІТА ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

EDUKACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI

Том 2

Київ
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова
2015

УДК 37.014(066)
ББК 74.04я43
О-72

Редакційна колегія:

Василь Кремень – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, президент НАПН України, президент Товариства "Знання" України (*голова*);
Віктор Андрущенко – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи (*заступник голови*);
Нелля Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (*заступник голови*);
Франтішек Шльосек – доктор наук (хаб.), професор, іноземний член НАПН України, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Ґжегожевської у Варшаві, голова наукового товариства "Польща–Україна" (*заступник голови*);
Лариса Лук'янова – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;
Леся Макаренко – доктор педагогічних наук, професор, начальник редакційного відділу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
Олег Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший проректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
Наталія Пазюра – доктор педагогічних наук, завідувач відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;
Людмила Савенкова – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
Володимир Тименко – доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

О-72 **Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności** : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща–Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи ; *редкол.* : В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 2. – 518 с.

ISBN 978-966-931-020-0 (загальний номер)
ISBN 978-966-931-021-7 (том 1)

У збірнику наукових праць, присвяченому VI українсько-польському форуму "Освіта для сучасності", висвітлено актуальні проблеми, зокрема: філософські засади сучасної педагогіки; гуманістичної педагогіки в умовах євроінтеграційних процесів; освіти в сучасних умовах ринкової економіки і розвиток професійної кар'єри. Значну увагу приділено сучасним проблемам педевтології, загальної середньої і вищої школи, вихованню і навчанню учнів і студентів з особливими потребами. Проаналізовано інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також результати окремих досліджень з порівняльної педагогіки в умовах глобалізаційних процесів.

Для педагогічних працівників загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної освіти, науковців, аспірантів і докторантів.

УДК 37.014(066)
ББК 74.04я43

ISBN 978-966-931-020-0 (загальний номер)
ISBN 978-966-931-022-4 (том 2)

© Редакційна колегія, 2015
© Автори статей, 2015
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015

РОЗДІЛ V

Дидактичні аспекти загальної середньої і вищої школи

Олександр Ляшенко

ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Відображено специфіку застосування нормативно-орієнтованого і критеріально-орієнтованого підходів до інтерпретації результатів тестування. Окреслено особливості проведення вхідного, формувального, діагностичного і підсумкового тестувань при критеріально-орієнтованому підході до педагогічного вимірювання. Подано приклад побудови специфікації підсумкового тесту з фізики для нормативно-орієнтованого підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів. Представлено низку організаційних кроків, необхідних для забезпечення якісної підготовки педагогічного тесту.

Ключові слова*: оцінювання, тестування, тест, тестові технології, нормативно-орієнтований тест, критеріально-орієнтований тест.*

Теорія педагогічних систем визначає контроль як один із системотвірних чинників дидактичної системи. Більшість педагогів виокремлюють поточний, рубіжний або тематичний і підсумковий контроль як основні його види, доповнюючи інколи цю класифікацію специфічними різновидами – вхідний, пропедевтичний, експрес-контроль тощо. До основних його функцій належать власне контролююча, діагностуюча, навчальна і виховна чи мотивуюча [1]. Останнім часом, у зв'язку з запровадженням тестових технологій, окремі дослідники вказують також на прогностичну функцію контролю, завдяки якій можна передбачити потенційні можливості учнів у навчанні [2].

Запровадження тестових технологій в контрольно-оцінювальну діяльність учителя дало можливість перейти від порівняння навчальних досягнень учнів із суб'єктивними "мірилами" того, хто перевіряє, до об'єктивного вимірювання освітніх результатів, тобто кількісного співвіднесення певних властивостей учня, набутих внаслідок навчання, з еталоном, який прийнято за одиницю вимірювання. У процесі педагогічного вимірювання такими властивостями можуть бути знання, вміння, компетентності,

здібності тощо, а оцінювальним еталоном контрольні завдання, що відображають певний елемент змісту освіти. Найбільш адекватною процедурою такого порівняння є педагогічне тестування, яке останнім часом набуває все більшого поширення в контрольно-оцінювальній діяльності вчителя.

Оскільки при педагогічному вимірюванні в якості властивостей особи, що навчається, беруться, як правило, знання, уміння, компетентності тощо, ця процедура має інші об'єкти і технології їх порівняння, адже властивості, які оцінюються, мають латентний (скритий, неявний) характер. Такий неявний прояв властивостей, які підлягають оцінюванню, веде до того, що треба порівнювати не самі властивості, а їх ознаки, які можна спостерігати і фіксувати у вигляді емпіричних даних. Використовуючи спеціальні методи математичної статистики вибудовуються шкали, за якими одержаний результат інтерпретується як відповідний рівень навчальних досягнень [3].

Таким чином, процедура педагогічного вимірювання ототожнюється з сукупністю певних операцій, за допомогою яких встановлюються кількісні і якісні характеристики властивостей, представлені у відповідних шкалах. Вона передбачає:

– вибір предмета вимірювання, тобто одну чи кілька латентних змінних, що його презентують;

– вибір характеристик об'єктів, що емпірично спостерігаються і заміщують латентні змінні;

– вибір вимірювальних процедур;

– конструювання і застосування вимірювальних засобів;

– вибір шкали (для однієї змінної) або кількох шкал, якщо вимірюють більше однієї змінної (при багатовимірних оцінюваннях);

– відображення одержаних результатів вимірювання на шкалі або шкалах (при багатовимірних оцінюваннях) за певними процедурами і правилами;

– аналіз та інтерпретація одержаних результатів вимірювання.

Розроблення процедур педагогічного вимірювання передбачає відповідь на три питання: з якою метою здійснюється оцінювання (*навіщо вимірюємо?*), що саме підлягає оцінюванню (*що вимірюємо?*), за допомогою чого можна це виміряти (*чим вимірюємо?*). Відповідь на перше питання пов'язана з метою контролю – учитель оцінює навчальні досягнення учня, успішність його навчання чи рівень підготовки з предмета? Його мета – підсумковий контроль чи діагностування засвоєння навчального матеріалу? Залежно від цього оцінюється обсяг засвоєних знань і вмінь, рівень володіння навчальним матеріалом чи здатність застосовувати набуті знання в практичній діяльності. На підставі визначеного об'єкта вимірювання обирається відповідний інструментарій: контрольна робота або диктант, портфоліо чи набір тестових методик з поточного і рубіжного контролю, тести компетентнісного спрямування чи кейс-вимірники.

Проте відповіді на ці три питання не вичерпують усіх проблем педагогічного вимірювання, оскільки необхідно також визначити точність, надійність і валідність запропонованого інструментарію, дати інтерпретацію одержаних результатів, побудувати шкалу оцінок, за якою ранжувати тих, хто підлягав оцінюванню, здійснити аналіз здобутих фактів і зробити висновки співвідносно до поставленої мети оцінювання.

Традиційні методи контролю (диктант, твір, письмова контрольна робота, усне опитування тощо) не спроможні повною мірою задовольнити всі ці вимоги, оскільки недостатньо формалізовані щодо можливості порівняння з еталоном. Тому в якості інструментарію педагогічного вимірювання найчастіше обирають тестування, яке і за формою проведення і за змістом процедур найбільш адекватне процесу вимірювання.

Тест як засіб педагогічного вимірювання являє собою набір спеціально скомпонованих тестових завдань та визначених процедур їх виконання, які доповнюються методиками оброблення та аналізу одержаних даних, завдяки яким отримують кількісні характеристики певної властивості особи, яка підлягає оцінюванню. Тестове завдання як складова тесту визначає статистично достовірні параметри (психометричні показники) оцінювання того чи іншого елементу знань чи вмінь, на підставі яких у сукупності дається нормативно-орієнтована чи критеріально-орієнтована оцінка виконання тесту.

Нормативно-орієнтований підхід до інтерпретації результатів тестування, як правило, використовують для значних вибірок учнів, найчастіше під час підсумкового контролю. При критеріально-орієнтованому підході результати тих, хто тестувався, інтерпретуються відносно змістовних критеріїв виконання тесту (наприклад, встановлення того, чи опанував учень певну тему чи предмет за результатами набраних балів).

Ці два підходи за характером інтерпретації результатів відрізняються один від іншого тим, що при нормативно-орієнтованому підході визначається місце результату кожного учня відносно результатів решти учнів, тобто їх можна порівняти за рівнем досягнень і розрізнити за навчальними здобутками. Критеріально-орієнтований підхід дає можливість з'ясувати, які теми чи розділи навчальних предметів успішно засвоєні тим чи іншим учнем, а де існують проблеми. За допомогою критеріального тестування завдяки змістовній інтерпретації результатів можна: а) з'ясувати засвоєні і незасвоєні знання та вміння або компетенції і на цій основі прогнозувати корективи в навчальному процесі та здійснювати індивідуалізацію навчання; б) ранжувати учнів і будувати рейтингові шкали; в) за критеріальним балом розділяти учнів на групи для рівневої диференціації навчання; г) вибудовувати індивідуальну освітню траекторію кожного учня.

Вибір того чи іншого підходу до інтерпретації результатів повинен здійснюватися з самого початку, коли визначається мета тестування, оскільки залежно від неї обирається нормативно-орієнтоване чи критеріально-орієнтоване тестування. Може здатися, що це не так принципово, адже головне – дотриматися процедур його проведення. Нажаль, це хибна думка, яка нерідко приводить до втрати інформативності результатів тестування і невизначеності в їх інтерпретації. Крім того, це неприпустимо через низку відмінностей у конструюванні тестів різного спрямування. Вони відрізняються за методикою відбору змісту, методами оброблення емпіричних даних, способами конструювання тесту і добором тестових завдань, нарешті головне, аналізом та інтерпретацією результатів.

Як зазначає М. Челишкова [4], зміст критеріально-орієнтованого тесту має бути достатньо повним, практично стовідсотковим за обсягом навчального матеріалу, що передбачений програмою для засвоєння. Щоб задати більш-менш придатний межовий

критерій виконання тесту (як правило, не виконати тест повинні не більше 10 відсотків учнів), основна частина завдань у ньому будуть легкі. Наприклад, якщо задати 70-ти відсотковий критерій, тобто для позитивного результату треба виконати не менше 70 відсотків завдань, то в тесті має бути не менше 70 відсотків легких завдань, щоб 90 відсотків учнів їх виконали правильно. Решта завдань (30 відсотків) може бути вищої складності.

Зміст нормативно-орієнтованого тесту може бути фрагментарним, в ньому можуть бути лише ті теми, за якими можна здійснити порівняння і диференціацію учнів за рівнем навчальних досягнень. Більше половини їх завдань має бути середньої складності, щоб їх могли виконати близько половини тих, хто підлягає тестуванню. Наприклад, у такому тесті 25 відсотків завдань повинно бути легких, 50 відсотків середньої складності і 25 відсотків підвищеної складності.

Залежно від завдань контрольно-оцінювальної діяльності вчителя педагогічні тести поділяють на вхідні, що використовуються перед початком навчання, формувальні і діагностичні, які вчитель використовує в процесі навчання, і підсумкові. Вхідні тести націлені на з'ясування ступеня володіння учнями базовими знаннями і вміннями, що необхідні для навчання предмета, або для виявлення сформованості їхньої підготовки на початку вивчення матеріалу.

Формувальне тестування дає можливість диференційовано підійти до навчального процесу шляхом підбору тестових завдань за складністю, мотивуючи таким чином тих, хто добре вчиться, або виявити прогалини в знаннях тих учнів, які недостатньо якісно засвоїли навчальний матеріал. Якщо більшість учнів не виконали формувальний тест, то необхідно внести корективи в навчальний процес, можливо, повернутися знову до засвоєння певних предметних змістових елементів. Якщо ж навпаки більшість учнів виконали тест, треба з'ясувати причини цього: чи це наслідок якісної підготовки учнів, чи результат погано складеного тесту, в якому занадто багато легких завдань.

Часто вчителю доводиться з'ясовувати причини систематичних помилок чи труднощі у засвоєнні окремими учнями навчального матеріалу. У такому разі в нагоді будуть діагностичні тести, які надають педагогу інформацію про істинні джерела невдач окремих учнів. Як правило, діагностичні тести складають таким чином, щоб за допомогою тестових завдань відслідкувати окремі елементи знання чи етапи виконання дій. Цей вид тестів складніше сконструювати, проте вони більш інформативні у з'ясуванні причин невдач школярів. Формувальні тести лише вказують на кількість і суть прогалин, а діагностичні надають учителеві відомості для аналізу і пошуку їх причин.

Підсумкові тести застосовують на завершальному чи відносно самостійному етапі навчання, наприклад, під час державної підсумкової атестації, з метою з'ясування навчальних досягнень школярів з певної галузі знань чи конкретного предмета (курсу). Його результати засвідчують досягнення випускником певного рівня освіченості чи компетентності, а також можуть бути використані в моніторингових дослідженнях якості педагогічного процесу.

Педагогічні тести можуть бути однопредметні чи комплексні, поліпредметні, тобто такі, зміст яких охоплює кілька предметів, а також міжпредметні, які побудовані на основі міжпредметних зв'язків чи інтегрованих курсів. Поліпредметний тест складається

з кількох предметних субтестів, результати виконання яких об'єднуються, інколи з урахуванням вагових коефіцієнтів, для одержання підсумкового балу за поліпредметний тест [5].

Міжпредметні тести завжди багатовимірні, містять завдання на прояв узагальнених знань і вмінь, інтегративних ознак способів діяльності, спільних ціннісних ставлень тощо. Тому інтерпретація їх результатів складніша за поліпредметні, оскільки побудована на засадах багатовимірного шкалування, методах кореляційного і факторного аналізу тощо.

У процесі конструювання тесту розробник повинен насамперед забезпечити оптимальне відображення змісту навчального предмета чи курсу у формулюваннях програмних вимог. З цією метою він має здійснити належний добір тестових завдань відповідно до поставлених цілей тестування та оцінити якість тесту загалом. Складність цієї роботи полягає в тому, що не завжди вчитель спроможний задовольнити вимогу мінімуму змісту, особливо під час підсумкового тестування, оскільки часто є бажання в одному тесті відобразити всі цілі навчання.

Звичайно, з міркувань об'єктивності тестування справедливе твердження: чим повніше відображення змісту навчання, тим адекватніше оцінюються навчальні досягнення учнів. Проте на практиці варто враховувати також реальні можливості тих, хто підлягає тестуванню, їхню стомлюваність у процесі виконання тесту, що також впливатиме на об'єктивність результатів. Тому зміст тесту має бути структурований таким чином, щоб до нього потрапили лише найнеобхідніші завдання, які відповідають цілям тестування. З цією метою готують специфікацію тесту.

За допомогою специфікації здійснюють декомпозицію тесту за розділами чи темами змісту навчання (у відсотковому вимірі) і визначають кількість тестових завдань по кожному з них. При цьому необхідно враховувати максимальну повноту й оптимальність пропорцій змісту тесту, значущість відібраних його складників для репрезентативного відображення базових структур знань, умінь, компетенцій, системність добору тестових завдань (рівні засвоєння, ієрархічні зв'язки тощо). Фактично специфікація задає структуру тесту в його змістовому виразі за рівнями володіння певною галуззю знань.

Для прикладу в таблиці подана приблизна специфікація підсумкового тесту з фізики, довжина якого складається з 40 завдань.

Таблиця 1

Приблизна специфікація підсумкового тексту з фізики

Розділ курсу фізики	**Рівень предметної компетентності**				**Загальна кількість завдань**
	I рівень (20 %)	II рівень (40 %)	III рівень (30 %)	IV рівень (10 %)	
Механіка (30 %)	2	5	3	2	12
Молекулярна фізика і термодинаміка (20 %)	2	3	2	1	8
Електродинаміка (30 %)	1	5	5	1	12
Оптика (10 %)	2	1	1	–	4

Розділ курсу фізики	Рівень предметної компетентності				Загальна кількість завдань
	I рівень (20 %)	II рівень (40 %)	III рівень (30 %)	IV рівень (10 %)	
Атомна і ядерна фізика (10 %)	1	2	1	–	4
Загалом	8	16	12	4	40

Така специфікація тесту полегшує конструювання тесту, оскільки чітко задає за розділами курсу фізики кількість тестових завдань кожного рівня предметної компетентності. Звичайно, у процесі апробації тесту його специфікація може зазнавати різних уточнень: з частиною завдань розробникові прийдеться розпрощатися за підсумками експертизи, деякі завдання будуть відкинуті, оскільки виявляться хибними за статистичними характеристиками (наприклад, надто легкі – виконали понад 90 відсотків учнів, чи дуже важкі – лише 5 відсотків правильно виконали завдання). Тому після експертизи і апробації специфікація коригується й уточнюється. Проте навіть за таких обставин на етапі планування вона суттєво полегшує підготовку тесту.

Загалом у процесі створення педагогічного тесту його розробникам необхідно здійснити низку організаційних кроків, щоб забезпечити якісну підготовку вимірювального засобу [4]. Зазначимо їх.

1. Визначити мету тестування, обрати вид тесту (вхідний, формувальний, діагностичний чи підсумковий) і підхід до його створення (нормативно-орієнтований чи критеріально-орієнтований).

2. Проаналізувати зміст навчального предмета в контексті програмових вимог до його засвоєння.

3. Визначити структуру тесту і стратегії розміщення завдань.

4. Розробити специфікацію тесту, визначити тривалість його виконання і довжину (кількість тестових завдань).

5. Розробити завдання в тестовій формі відповідно до попередньої специфікації тесту.

6. Здійснити відбір завдань та ранжувати їх відповідно до обраної стратегії розміщення на основі попереднього авторського оцінювання трудності завдань.

7. Провести експертизу змісту і форм завдань та тесту в цілому.

8. Удосконалити зміст і форму завдань згідно з зауваженнями експертів.

9. Розробити методику апробації тесту (визначити вибірку, час проведення, створити інструкції для учнів і вчителів, що здійснюють апробацію тощо).

10. Провести апробаційне тестування.

11. Зібрати емпіричні результати тестування і здійснити їх статистичне оброблення.

12. Здійснити інтерпретацію результатів тестування з метою поліпшення якості тесту. Перевірити відповідність статистичних характеристик тесту критеріям якості.

13. Скоригувати зміст і форми завдань за результатами апробації. Доопрацювати тест завдяки поліпшенню його структури за параметрами трудності, оптимізувати довжину тесту і порядок розміщення в ньому тестових завдань.

14. Провести повторну апробацію допрацьованого тесту з метою усунення недоліків. Опрацювати статистичні параметри тесту.

15. Підготувати тест для використання в умовах стандартизованого тестування.

Звичайно, в реальній педагогічній практиці не завжди потрібно дотримуватися всіх окреслених етапів підготовки педагогічного тесту, оскільки, наприклад, для поточного контролю не обов'язково мати професійно високоякісний тест. Достатньо скористатися тестом, який достатньо об'єктивно оцінить рівень навчальних досягнень учнів, що приблизно співпадатиме з апріорною оцінкою вчителя. Проте не слід вдаватися до псевдотестування, коли засіб контролю нагадує тест лише за формою використаних завдань і немає нічого спільного з інструментальним засобом, який надає можливість виміряти властивості тих, хто навчається.

Не варто думати, що лише педагогічний тест спроможний об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів. Найліпші результати педагог може одержати, коли скористається різними джерелами інформації для з'ясування результативності навчання. Головне, щоб обраний засіб оцінювання учнів був операціонально дієвим і відповідав засадам теорії педагогічних вимірювань.

Останнім часом у навчальному процесі все частіше використовуються завдання з активним конструюванням учнем чи студентом змісту відповіді, компетентнісні тести, за допомогою яких оцінюються інтегровані, метапредметні і міжпредметні компетентності учнів, інші інноваційні вимірники ключових і предметних компетентностей (портфоліо, кейс-вимірники, практико-орієнтовані діяльнісні тести, анкети тощо). Тобто поряд з завданнями з вибором відповіді вчителі почали застосовувати тестові форми самостійного конструювання відповіді, ситуативні тестові завдання, які за всіма ознаками відповідають теорії педагогічних вимірювань, а отже, дають можливість кількісного і якісного оцінювання освітніх результатів.

Література:

1. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
2. *Звонников В. И.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Университетскаякнига; Логос, 2009. – 272 с.
3. *Крокер Л.* Введение в класическую и современную теорію тестов / Л. Крокер, Дж. Алгина. – М. : Логос, 2010. – 668 с.
4. *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б.Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
5. *Ляшенко О. І.* Тест загальної навчальної компетентності: основні засади і результати пілотування / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 27-35.

TESTY PEDAGOGICZNE JAKO MIARA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

W pracy przedstawiono specyfikę aplikacji w podejściu pedagogiki zorientowanej na interpretacji wyników badań. Zaznaczono specyfikę prowadzenia początkowego, a końcowego testu diagnostycznego w podejściu zorientowanym takiego pomiaru edukacyjnym. Przykładem są specyfikacji końcowego testu z fizyki dla zorientowanego I regulacyjnego podejścia do oceny osiągnięć uczniów. Zgłoszono przez szereg kroków organizacyjnych niezbędne do zapewnienia jakości prowadzenia testu pedagogicznego.

Słowa kluczowe: *ocena, badania, testy, technologie testów, testy regulacyjne i zorientowane, kryterium.*

PEDAGOGICAL TESTING AS A MEANS OF MEASURING STUDENT ACHIEVEMENTS

There is *illustrated the specifics of application of norm-referenced and criterion-referenced approaches to the interpretation of resultstest. Reflected the features of the input, formative, diagnostic and summative tests at the criterion-referenced approach to the pedagogical measurement. The author gives the example of construction specifications summative test in physics for norm-referenced approach to the assessment of learning achievements of students. It is presented the organizational steps necessary to ensure quality of preparation of pedagogical test.*

Keywords*: assessment, testing, test, testing technologies, norm-referenced test, criterion-referenced test.*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Показана специфика применения нормативно-ориентированного и критериально-ориентированного подходов к интерпретации результатов тестирования. Отражены особенности проведения вводного, формирующего, диагностического и итогового тестирования при критериально-ориентированном подходе к педагогическому измерению. Приведен пример построения спецификации итогового теста по физике для нормативно-ориентированного подхода к оцениванию учебных достижений учащихся. Представлено ряд организационных шагов, необходимых для обеспечения качественной подготовки педагогического теста.

Ключевые слова*: оценивание, тестирование, тест, тестовые технологии, нормативно-ориентированный тест, критериально-ориентированный тест.*

Олег Топузов

ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ПРОГНОСТИКИ В ПРОЦЕСІ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ

Розглянуто функціональне призначення дидактичної прогностики. Визначено та обґрунтовано основні функції означеної науки в процесі освіти та навчання. Автор обґрунтовує актуальність включення цих функцій до професійного функціонального призначення сучасного педагога. Наголошено на необхідності підготовки майбутніх педагогів до реалізації означених функцій.

Ключові слова: *освіта, процес навчання, педагогічне прогнозування, педагогічна прогностика, дидактична прогностика, функції дидактичної прогностики.*

Актуальність досліджень з педагогічної (освітньо-педагогічної) та дидактичної прогностик не викликає заперечень. Нагальна необхідність у них навіть зростає з огляду

на початок нового етапу реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти, яке зумовлюватиме додаткові потреби в теоретичних розробках з педагогічної та дидактичної прогностик, технологіях та методах педагогічного прогнозування, науково обґрунтованих педагогічних прогнозах, необхідних для ухвалення оптимальних законодавчих та управлінських рішень, іншій прогностичній інформації. У цьому контексті, увага до функцій дидактичної прогностики є невипадковою. Наукове осмислення функціонального призначення дидактичної прогностики на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики позитивно позначиться на розвитку педагогічної прогностики в цілому та дидактичної прогностики зокрема, дасть змогу активізувати вироблення дидактичних прогнозів, сприятиме упорядкуванню відповідної діяльності науковців та педагогів. Результати дослідження означеної проблеми можуть також мати позитивні наслідки для теорії та практики прогнозування розвитку методик навчання предметів, підготовки майбутніх учителів та змістового наповнення методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах тощо.

Проблематика педагогічного та дидактичного прогнозування (у т. ч. його теоретико-методичного забезпечення, функцій педагогічної прогностики в педагогічному процесі та процесі навчання) знайшла своє відображення в працях відомих науковців: Б. Гершунського, А. Брушлінського, Е. Костяшкіна, В. Кременя, І. Підласого, М. Скаткіна та ін.

За останні роки здійснено дослідження (О. С. Волярська, Н. Давкуш, В. Демидова, В. Докучаєва, О. Кабанська, К. Корсак, М. Кошелев, І. Фоменко та ін.), в яких розглянуто широкий спектр теоретичних і прикладних педагогічних питань, дотичних до проблем педагогічної та дидактичної прогностик.

У той же час, відсутні окремі ґрунтовні дослідження, присвячені функціям педагогічної та дидактичної прогностик, відсутні сьогочасні наукові праці з теоретичного осмислення функцій дидактичної прогностики в процесі освіти та навчання.

Мета статті – визначення та обґрунтування основних функцій дидактичної прогностики в процесі освіти та навчання.

Прогностична педагогічна та дидактична діяльність перестає в наш час бути прерогативою обраних наукових або керівних кадрів органів освіти. Актуальний стан та проблеми розвитку вітчизняної системи освіти зумовлюють потребу у величезному обсязі прогностичної інформації, що необхідно призведе до стрімкого розширення кола суб'єктів її продукування та реалізації. Інакше кажучи, до залучення педагогів до розроблення та використовування різноманітних педагогічних і дидактичних прогнозів, що вимагатиме наявності в них відповідних знань, вмінь, навичок, досвіду, оволодіння новими – прогностичними професійними функціями.

Ідея про можливість озброєння вчителя прогностичними знаннями та вміннями, необхідність виділення його прогностичної функції була означена та обґрунтована ще в 70-80-ті роки минулого століття (І. Бестужев-Лада, А. Брушлінський, Б. Гершунський, Л. Регуш, М. Скаткін та ін.). Однак вона не отримала тоді належної підтримки серед освітян та науковців, не знайшла відповідного практичного втілення в процесі підготовки майбутніх учителів, не позначилася на методичній роботі в навчальних закладах, залишилася прерогативою окремих учених та керівників. На нашу думку, це зумовлено

комплексом причин: ідеологічних, управлінських, теоретико-методичних, організаційних, кадрових тощо.

Прогностична діяльність – це ознака, навіть атрибут освіченого високопрофесійного учителя, який розглядається як суб'єкт освітньої діяльності навчального закладу. Надмірна централізація управління системою освіти в XX столітті, поширення на неї принципів командно-адміністративної системи, ставлення до вчителя як до об'єкта управління, зобов'язаного ретранслювати лише санкціоновані цілі та зміст освіти не сприяли заохоченню його до прогностичної діяльності. Тому така діяльність учителів у процесі навчання обмежувалася в минулому столітті площиною психологічного та соціально-психологічного (прогнозування розвитку важливих для означеного процесу здібностей учнів та перебігу міжособистісної взаємодії з ними). Усе зазначене перешкоджало широкому впровадженню теоретичних засад педагогічної та дидактичної прогностик у 70-80 роки XX ст. (роботи Б. Гершунського, Л. Регуш, М. Скаткіна та ін.).

Справедливим буде зауваження, що під жорсткий ідеологічний контроль потрапили цілі та зміст навчання не з усіх предметів та дисциплін. Так, освітню діяльність з вивчення природничих предметів можна було прогнозувати, про що свідчать ранні роботи з дидактичної прогностики Б. Гершунського [2, 3]. Однак на шляху дидактичного прогнозування поставали організаційні та кадрові проблеми. Відсутність належної уваги керівництва освітою до педагогічної та передовсім дидактичної прогностик не сприяли створенню відповідних теоретичних та методичних розробок з дидактики та окремих методик навчання, про що засвідчує відсутність відповідних досліджень в цій галузі в радянській педагогіці в 70-80 роках минулого століття. Прогалини в теоретико-методичному забезпеченні перешкоджали організації масової підготовки педагогічних кадрів, спроможних здійснювати прогностичну діяльність у царині дидактики й методик. Утворилося замкнене коло: відсутність необхідності готувати відповідні наукові та педагогічні кадри обґрунтовувалася відсутністю масштабних прогностичних досліджень та відповідних теоретико-методичних напрацювань, що, в свою чергу, було зумовлено нестачею підготовлених до освітнього прогнозування наукових та педагогічних кадрів.

Здобуття Україною незалежності, демократизація суспільного життя призвели до необхідності реформування вітчизняної системи освіти, змін освітньої парадигми та вироблення нових концептуальних засад управління освітою. Задекларовано курс на самоврядування навчальних закладів, збільшення їхньої самостійності в організації та здійсненні освітньої діяльності, її фінансовому й матеріальному забезпеченні. Заохочується інноваційна освітня діяльність шкіл. Ці зміни сприяють заохоченню вчителів до творчості та новаторства, дають їм змогу стати повноправними суб'єктами освітньої діяльності навчальних закладів, однак накладають на них додаткову відповідальність, висувають нові вимоги до професійної компетентності, зокрема, щодо знань та вмінь у галузі педагогічного прогнозування.

У цих умовах відбувається зростання значущості для вчителів та навчальних закладів теоретико-методичного забезпечення, яке створюватиметься в межах педагогічної та дидактичної прогностик. Стратегічна роль означених вище наук

полягатиме у визначенні оптимальної моделі вітчизняної системи освіти в цілому та загальної середньої освіти зокрема, а також передбаченні оптимальних цілей, засобів та шляхів реформування їх, у попередженні помилок та уникненні ризиків у цьому процесі. Тактична роль полягатиме в озброєнні педагогів прогностичними знаннями та методиками, необхідними для застосування здобутків педагогічної й дидактичної прогностик у повсякденній освітній діяльності, оптимального розв'язання дидактичних завдань. Це стосуватиметься передбачення перспектив розвитку навчальних закладів, нових цілей та завдань, організаційних форм, методів та засобів навчання й виховання, нових можливостей навчання різних предметів та дисциплін, передбачення індивідуальної освітньої траєкторії та навчальних досягнень учнів тощо.

Напрацювання в галузі дидактичної прогностики (зокрема, теоретичне осмислення реалізації її функцій в процесі навчання) матиме значущість для процесу та результатів професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Ці функції (відповідно до вимог майбутнього фаху та рівня кваліфікації) мають розглядатися як важлива складова функціонального призначення майбутнього педагога, отже, позначатися на цілях, змісті, засобах та очікуваних результатах його підготовки. Виходячи з цього, подальші дослідження функцій дидактичної прогностики в процесі навчання можуть вплинути на розроблення стандартів освіти фахівців педагогічних спеціальностей (освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм), на модернізацію існуючих та створення нових навчальних програм дисциплін, які викладатимуться студентам (вважаємо, що актуальним є створення та запровадження курсу "Освітньо-педагогічна прогностика" (в інваріантній складовій змісту освіти майбутніх педагогів) та започаткування курсу "Дидактична прогностика" (у варіативній складовій, як курсу за вибором студентів).

Дуже важливим є розуміння педагогами функцій дидактичної прогностики в процесі освіти та навчання – узагальнених напрямів реалізації відповідних теоретичних (знання) та методичних (методи, методики прогнозування) напрацювань, фундаментальної та прикладної наукової дидактично-прогностичної діяльності (та її результатів – конкретних прогностичних досліджень та дидактичних прогнозів) в означених процесах.

На нашу думку, теоретичне осмислення та деталізація функцій дидактичної прогностики в процесі навчання вимагають як осмислення її актуальних напрямів та завдань, так й аналізу наявних науково-теоретичних напрацювань з цього питання.

Розглянемо основні предметні лінії дидактичних досліджень, для здійснення яких доцільно застосовувати напрацювання дидактичної прогностики: дослідження закономірностей, обґрунтування принципів, розроблення методів і методик прогнозування в галузі теорії та практики освіти й навчання; передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти й навчання в майбутньому, вивчення чинників, що зумовлюють ці зміни, обґрунтування на цій основі конкретних вимог до результатів навчання й освіти в найближчій та віддаленій перспективі; передбачення цілей, напрямів та шляхів випереджального розвитку дидактики як науки про теорію освіти, навчання, виховання в процесі навчання; прогнозування тенденцій та пріоритетних напрямів розвитку системи освіти, пов'язаних з ним трансформаційних

змін у процесі навчання (як системних, так і в компонентах зазначеного процесу: цільовому, змістовому, операційно-дієвому, зміни в системі дидактичного контролю тощо); передбачення цілей та напрямів модернізаційних змін в управлінні процесом навчання, в навчально-методичній роботі в загальноосвітньому навчальному закладі; прогнозування параметрів освітнього простору та освітнього середовища навчального закладу зважаючи на нові суспільні та особистісні потреби, майбутні цілі та завдання освітньої діяльності; пошук й передбачення нових освітніх технологій та ін.; передбачення конкретних вимог до змісту й результатів освітньої діяльності вчителя, навчальної діяльності учня, які зумовлюватимуть нові суспільні, економічні та особистісні запити до освіти в майбутньому [4].

З огляду на означене вище можна виділити такі завдання дидактичної прогностики щодо дослідження та перетворення процесів навчання та освіти:

– прогнозування значущих змін у меті освіти й навчання зважаючи на прогнози розвитку суспільства, найважливіші суспільні та особистісні потреби в майбутньому;

– передбачення перспективних завдань освіти, навчання, виховання в процесі навчання, вирішення яких сприятиме досягненню прогнозованої мети, дасть змогу задовольняти суспільні потреби, розв'язувати економічні й освітні проблеми, що поставатимуть у майбутньому;

– передбачення змін у змісті освіти на різних її ступенях, що відповідатимуть прогнозованим вимогам і потребам суспільства та особистості, дадуть змогу досягти мети й завдань освіти і навчання в майбутньому;

– виявлення закономірностей навчання, що пов'язані з прогнозованими змінами у майбутньому, обґрунтування на цій основі новітніх принципів і правил навчання;

– прогнозування нових методів і прийомів навчання, необхідних для досягнення прогнозованих цілей та завдань освіти та навчання, реалізації змісту освіти на різних ступенях освіти;

– передбачення шляхів удосконалення системи дидактичного контролю на різних ступенях освіти;

– прогнозування змін матеріально-технічної бази, визначення нових засобів навчання, потрібних для реалізації новітніх завдань цього процесу.

Вихідною точкою сучасного наукового дослідження, присвяченого прогнозуванню в педагогіці, може стати аналіз наукової спадщини Б. Гершунського, який став одним із засновників педагогічної та дидактичної прогностик. Утім варто застерегти від некритичного сприймання будь-яких освітньо-прогностичних ідей цього видатного вченого. Віддаючи належне його науковій продуктивності та новаторству, зауважимо, що більшість праць автора написані в 70–80 роки, коли ці наукові дисципліни ще не мали достатнього поширення та практичного застосування. Крім того, необхідно зважати на зміни в системі освіти, які відбулися впродовж останніх десятиліть. Тому сучасні дослідника не лише мають право, але й зобов'язані здійснювати критичний аналіз, розвивати означену спадщину.

Б. Гершунський виділяє шість функцій наукового передбачення в дидактиці:

– управлінську (передбачення результатів управлінських рішень, які ухвалюються керівниками та органами управління освітою; на думку Б. Гершунського, вона є головною);

– перетворювальну (передбачення стану та можливостей функціонування об'єкта дидактичного дослідження, які постають внаслідок його перетворення (розвитку) в процесах навчання та освіти);

– світоглядну (здатність педагогів визначати та обґрунтовувати свою освітню діяльність не лише на основі аналізу та врахування реального стану речей, але й з випередженням педагогічної реальності на основі передбачення її розвитку);

– теоретичну (педагогічне та дидактичне прогнозування базуються на теоретичних знаннях, але, водночас, є потужним чинником розвитку теорії педагогіки та дидактики);

– системоутворювальну (інтегративну) (системний характер педагогічних прогнозів, їх залежність від прогнозів в інших галузях теорії та суспільної практики, необхідність інтеграції в процесі педагогічного прогнозування ідей, методів та методик різних наук);

– функцію комунікації (забезпечує реалізацію інших функцій шляхом взаємного обміну інформацією в процесі реалізації їх) [1, с. 156–160].

Відштовхуючись від цих функцій, а також на основі виділених нами вище напрямів і завдань дидактичної прогностики можна виокремити та обґрунтувати такі її сучасні функції в процесі освіти та навчання:

Теоретико-методологічну – результати теоретичних і прикладних досліджень, проведених в межах дидактичної прогностики, сприятимуть визначенню та обґрунтуванню напрямів розвитку теорії освіти та навчання, узасаджуватимуть подальші теоретичні й дослідно-експериментальні пошуки як у царині дидактики, так і в методиках навчання предметів. Можна стверджувати, що ґрунтовний довгостроковий педагогічний прогноз має не лише предметний, а й методологічний зміст – змушує до критичного переосмислення наявного наукового знання, спричиняє необхідність уведення нових понять, обґрунтування нових методів дослідження тощо.

Методичну – методи та методики прогнозування, визначені, розроблені та апробовані в межах дидактичної прогностики можуть застосовуватися вчителями та іншими зацікавленими фахівцями для здійснення прогнозування в процесі навчання, пошуків оптимальних шляхів розв'язання завдань навчання та освіти, зокрема прикладних завдань, які виникатимуть в проблемному полі окремих методик навчання.

Функцію управління та самоуправління – за допомогою дидактичних прогнозів, розроблених на основі теорії та за допомогою методів дидактичної прогностики, стає можливим науково обґрунтоване визначення цілей, завдань, перспективних напрямів розвитку теорії та практики навчання, управління випереджальним розвитком системи освіти в цілому та освітніми системами навчальних закладів тощо. Тобто приймати управлінські рішення спираючись на науково обґрунтовані дидактичні прогнози. Однак можливості реалізації управлінської функції дидактичної прогностики не обмежуються управлінням системою освіти або навчальним процесом в окремому навчальному закладі. Важливим є її вплив на процес самоменеджменту педагога. Адже продуктивність та ефективність освітньої діяльності кожного вчителя залежить не лише від управління

(менеджменту) з боку адміністрації закладу, але й від його здатності до самоменеджменту (самоорганізації, самомотивації, самоконтролю тощо).

З функцією управління тісно взаємопов'язані (породжені нею, розкривають її зміст) ще ряд функцій дидактичного прогнозування в процесі освіти та навчання, які базуються на теорії та методах дидактичної прогностики, але виділені на основі функцій менеджменту: планування, організаційна, мотиваційна, координаційна, регулятивна. Розглянемо їх детальніше.

Функція планування полягає в розробленні дидактичного прогнозу з урахуванням можливості його втілення в цілях і завданнях освітньої діяльності навчального закладу, освітній стратегії та політиці держави, регіонів та громад. Так, залежно від рівня та тривалості, дидактичний прогноз може вплинути як на планування окремого уроку, так і на цілі та завдання в річному або перспективному плані роботи загальноосвітнього навчального закладу, на визначення та обґрунтування стратегічних цілей розвитку системи освіти, передбачених загальнодержавними правовими документами.

Організаційна функція дидактичної прогностики передбачає її вплив через конкретні дидактичні прогнози на організаційну структуру як системи освіти загалом, так і її складових. Реалізація цієї функції, наприклад, в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі, полягатиме в передбаченні його оптимальної структури, яка відповідатиме цілям та завданням його розвитку, сприятиме наданню найякісніших освітніх послуг.

Мотиваційна функція прогностики передбачає, що ознайомлення з дидактичним прогнозом має спонукати педагогів та педагогічні колективи до якіснішого здійснення освітньої діяльності (залежно від негативного чи позитивного змісту прогнозу, в у вчителя виникатиме мотивація досягнення успіху або уникнення невдачі).

Координаційна функція полягає у встановленні зв'язків та підтримання комунікації задля обміну дидактично-прогностичною інформацією між суб'єктами освітньої та прогностичної діяльності – творцями та споживачами освітніх прогнозів.

Регулятивна функція полягає в забезпеченні розвитку одних освітніх інновацій (ідей, методичних розробок тощо, результативність та ефективність яких передбачається) та припиненні розвитку інших (непродуктивних та малопродуктивних) за результатами дидактичного прогнозування.

Висновки. Функції дидактичної прогностики в процесі освіти та навчання – це узагальнені напрями реалізації відповідних теоретичних (знання) та методичних (методи, методики) напрацювань, здійснення дидактично-прогностичної діяльності (та застосування її результатів – конкретних дидактичні прогнозів) в означених процесах. Можна виділити такі функції сучасної дидактичної прогностики в процесах освіти та навчання: теоретико-методологічну, методичну, управління та самоуправління, планування, організаційну, мотиваційну, координаційну, регулятивну.

Література:

1. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.

2. *Гершунский Б. С.* Прогнозирования содержания обучения в техникумах / Б. С. Гершунский. – М. : Высшая школа, 1980. – 144 с.
3. *Гершунский Б. С.* Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1974. – 208 с.
4. *Топузов О. М.* Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–38.

CECHY PROGNOSTYCZNE DYDAKTYCZNE W KSZTAŁCENIU I SZKOLENIU

W artykule rozpatrywano funkcjonalny cel dydaktycznej prognostyki. Na podstawie analizy literatury naukowej pedagogicznych i dydaktycznych problemów prognozowania, autor przedstawił główne kierunki i cele zidentyfikowane i uzasadnione podstawowe funkcje zwane nauki w procesie kształcenia i wychowania. Autor uzasadnia znaczenie tych funkcji, w tym profesjonalnego funkcjonalnego celu nowoczesnego nauczyciela. Okreszlono konieczność szkoleni przyszłych nauczycieli do realizacji tych funkcji.

Słowa kluczowe: *edukacja, proces edukacyjny, prognozowania pedagogiczne, narzędzia prognostyczne pedagogiczne, dydaktyczna prognostyka, funkcje dydaktyczne prognostyki.*

FUNCTIONS OF DIDACTICAL PROGNOSTIC IN EDUCATION AND TRAINING

In the article, the functional appropriation of the didactic prognostics was studied. The main functions of the above-mentioned discipline in the process of education and training were defined and specified. The author represents the topicality of the inclusion of all these functions in the professional functional appropriation of a modern pedagogy. The necessity of the future educators' preparation for the performance of these functions was stressed.

Key words: *education, training process, pedagogical forecasting, pedagogical prognostics, didactic prognostics, functions of didactic prognostics.*

ФУНКЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОГНОСТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрено функциональное предназначение дидактической прогностики. Определены и обоснованы основные функции названной науки в процессе обучения и образования. Автор обосновывает актуальность включения этих функций в профессиональное функциональное предназначение современного педагога. Указывается на необходимость подготовки будущих педагогов к реализации этих функций.

Ключевые слова: *образование, процесс обучения, педагогическое прогнозирование, педагогическая прогностика, дидактическая прогностика, функции дидактической прогностики.*

Володимир КАМИШИН

ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ТА ОБДАРОВАНИЙ УЧЕНЬ

Аналіз суб'єкта навчально-виховного процесу, що виходить за рамки стандартного його учасника – це учень з неординарними поглядами, можливостями, здібностями, мисленням тощо і таку особистість ми називаємо обдарованою. Обдарованість в особистості може проявлятися в різному

віці. Виявляється обдарованість за ступенем сформованості, формами, віковими особливостями, видами та широтою діяльності. Виділені головні принципи розвитку обдарованості учнів.

Ключові слова: *обдарованість, талановитість, геніальність, диференціація та індивідуалізація навчання, умови.*

В умовах реформування середньої освіти, що на рубежі тисячоліть відбувається в багатьох країнах світу і, у тому числі в Україні, одним з основних мотивів необхідності таких перетворень постає потреба сучасного суспільства в талановитих особистостях, які неординарно мислять, мають феноменальну пам'ять, розв'язують певні задачі властивим тільки їм шляхом тощо. Ця проблема є соціально-педагогічною і потребує пошуку нових підходів до організації навчання у ЗНЗ та побудови нового змісту освіти.

У сучасній літературі розглядаються дві основні *характеристики цілей педагогічної діяльності* в тому числі у загальноосвітньому навчальному закладі.

Першою характеристикою є загальний характер цілі, що дозволяє їй бути реалізованою за різних обставин. Ціль педагогічної діяльності динамічна тому що динамічним є саме життя. Про це свідчать вікові зміни.

Друга – зумовлена психологічною природою цілі. Ціль – це ідеальне уявлення про результати діяльності, формувального у свідомості суб'єкта у процесі його взаємодії з оточуючою дійсністю. Разом з тим, психологічна ціль об'єктивна: вона – продукт свідомості [4].

Реалізує психолого-педагогічні цілі в освіті України середня освіта у структурі якої функціонують навчальні заклади різних типів та форм власності.

Разом з тим, у практиці середньої освіти проблема навчання і виховання учнів набуває дидактичного і методичного аспектів, оскільки вимагає психолого-педагогічного обґрунтування технологій навчання і виховання обдарованих дітей, а також побудови відповідних методичних систем, що враховували б особливості психічного розвитку і своєрідність мислення таких учнів. Таким чином, соціально значуща практична потреба у творчо мислячих особистостях вимагає відповідних педагогічних досліджень, що розкривали б особливості побудови навчально-виховного процесу, де учні, які мають особливі успіхи у навчанні, могли б давати практичні поради і методичні рекомендації вчителям у питаннях пошуку їх навчання і виховання.

Тому сьогодні феномен обдарованості привертає увагу вчених різних наукових напрямів – філософів (В. Кремень, В. Ільїн та ін.), дидактів (С. Гончаренко, В. Паламарчук, В. Бондар, Н. Островерхова, В. Онищук, М. Фіцула, А. Алексюк, В. Максименко та ін.), психологів (С. Максименко, І. Бех, Ю. Швалб, М. Лейтес та ін.), учителів-практиків (А. Макаренко, В. Сухомлинський, та ін.), батьків тощо. Питання про природу обдарованості, сутність її прояву, вродженому або придбаному характері в ході людської діяльності, впродовж багатьох років було дискусійним і викликало суперечки представників різних наукових шкіл. Проте незважаючи на розходження у поглядах учених, у центрі уваги залишалося питання продуктивного розвитку тих якостей особистості, що визначають види її виявлення – здібності, задатки, нахили, талановитість, геніальність. Тому педагогічний аспект вивчення феномена обдарованості завжди залишався домінуючим у дослідженнях цієї проблеми.

Педагогічна та психологічна науки у задатках вбачають вроджені анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином, центральної нервової системи, що є основою формування здібностей особистості, але самі по собі задатки не обумовлюють здібностей, якщо така особистість не буде займатися відповідною діяльністю, здібності в неї не розвинуться. Відмінність у здібностях є не вродженою, а результатом розвитку. Не можна думати, що кожній здібності відповідає певний задаток. На основі одного й того ж задатку можуть розвиватись різні здібності залежно від умов життя особистості, а також від напрямку діяльності, що вона обирає [3].

Нахили виявляються в учнів до певного виду навчальної діяльності з перших кроків перебування у навчальному закладі. Їх розвиток залежить від умов в які потрапив учень, а також від учителя, його відносин до власної діяльності, світогляду, творчості, любові до дітей тощо.

Талант – *від грецького talant – терези* – якісно вищий рівень здібностей особистості. Талант – це задатки людини, що можуть перетворюватися на реальність за наявності сприятливих соціальних факторів. Це поєднання різного ступеня генетично зумовленої обдарованості. Талановитість щодо окремих видів творчості (музики, малювання, співів, конструювання) може виявлятися в ранньому віці. Талант є обов'язковою підструктурою геніальності [2].

Геніальність – *від лат. genius* – геній, дух – 1) у давньоримській міфології добрий дух, який формує характер людини та оберігає його продовж життя; 2) людина, якій притаманна найвища творча обдарованість – геніальність. Творчий процес генія відрізняється від творчого процесу інших обдарованих людей. Відмінність генія від талановитості – у ступені обдарованості та значущості творчості. Геній створює епоху у своїй галузі. Найвищий рівень розвитку творчості – геніальність, що залежить від обдарованості дитини, її високої працездатності, захопленості, і, як правило, проявляється у зрілому віці [там само].

У сучасній психології і дидактиці яскраво проявляються два підходи в поясненні здібностей як основи обдарованості: особистісно-діяльнісний (Л. Венгер, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та інші), що у поясненні походження людських здібностей спирається на категорію діяльності, надаючи тим часом перевагу її зовнішній (соціальній) детермінації; функціонально-генетичний (Г. Костюк, Н. Лейтес, В. Небиліцин, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші), представники якого розглядають здібності, як індивідуально-психологічні властивості особистості, що внутрішньо детермінуються і формуються під впливом зовнішніх умов розвитку дитини.

У дидактичних дослідженнях проблема навчання обдарованих дітей розглядалася в основному з позицій удосконалення форм, методів та засобів організації навчальної діяльності учнів (А. Бударний, В. Давидов, Л. Занков, З. Калмикова, А. Кірсанов, Ю. Колягин та інші). Особлива увага при цьому приділялася вивченню окремих здібностей учнів та умов їхнього розвитку, наприклад, математичних (Л. Божович, Т. Кудрявцев), музичних (Б. Теплов), технічних (В. Моляко), художніх (В. Кирієнко) тощо. У цьому випадку головним принципом, покладеним в основу побудови навчального процесу, авторами визнавалася індивідуалізація навчання (М. Бурда, С. Гончаренко, І. Лернер, З. Сліпкань, І. Унт), що розглядалася в трьох аспектах з позиції:

1) *організації навчального процесу*, акцентуючи увагу на доборі форм, методів та засобів навчання, що грунтуються на диференціації навчання та сприяють підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності учнів;

2) *змісту навчання*, припускаючи складання індивідуальних навчальних планів і програм, добір спеціальних завдань, що відображають сферу пізнавальних здібностей обдарованих дітей, видання відповідної навчальної і методичної літератури;

3) *побудови шкільної системи* освіти, з огляду на організаційно-управлінські питання створення селективних класів та середніх навчальних закладів, що дозволяли б реалізувати творчий потенціал і розвиток здібностей обдарованих дітей.

Виникає питання: що сьогодні у науці, соціумі розуміється під обдарованістю? І таких питань постає багато. Які існують види обдарованості? Як її розпізнати? Як її підтримати? Ми зупинимося на деяких визначеннях цього феномену.

На думку видатного вченого-дидакта С. Гончаренка, обдарованість – це індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким обдарованість може досягти значних успіхів у певній діяльності. Розрізняють обдарованість технічну, наукову, зокрема, математичну, музичну, поетичну, художню, артистичну тощо.

Перший президент Академії педагогічних наук України М. Ярмаченко у цьому феномені вбачає, що "… це сукупність психічних властивостей, зумовлених особливо успішним виконанням будь-якої діяльності (наприклад, музична, літературна тощо). Її ознаками є ранній прояв здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування вмінь та навичок у певній діяльності, схильність та інтерес до неї, елементи оригінальності, творчості в діяльності, створення продуктів/продукції суспільної вартості. Раннє виявлення здібностей свідчить про наявність сприятливих природних задатків для їх розвитку" [3].

Виходячи з цього, сутність особистості виражається в єдності природного та соціального, де комплексне вивчення здібностей припускає дослідження їх на трьох різноманітних рівнях: психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному. На *психофізіологічному* рівні воно стосується діагностики типологічних властивостей нервової системи особистості, що дозволяє виміряти природні передумови, що містяться у структурі здібностей та нахилів. На п*сихологічному* рівні вивчення здібностей спрямовано на визначення індивідуальних особливостей пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, а також особистісних особливостей людини – її темпераменту та характеру. І, нарешті, дослідження здібностей на *соціально-психологічному* рівні припускає визначення успішності діяльності за тривалий період і наступний диференційований її аналіз. При цьому враховується характер міжособистісних відношень та особливості індивідуального стилю діяльності. У цьому зв'язку розділяють загальну та спеціальну обдарованість, підкреслюючи їх зв'язок із творчим підгрунтям діяльності. На підставі цього можна виокремити три категорії обдарованих дітей:

1) учні з прискореним розумовим розвитком, що за інших рівних умов значно виділяються високим рівнем інтелекту. Вони виявляють себе вже у молодшому віці і характеризуються тим, що такі діти можуть у навчання рухатися по "вертикальній лінії"

навчання, “перестрибуючи” через клас та успішно засвоюючи програмний матеріал наступних класів;

2) учні з ранньою розумовою спеціалізацією, в яких за звичайного загального рівня інтелекту виявляється особлива схильність до певного виду діяльності або галузі знань, зокрема, до певного навчального предмета. Відповідно до такої вибірковості інтересу в цих дітей визначається їхня успішність;

3) учні з окремими ознаками надздібностей, що не виділяються загальним розвитком інтелекту і не виявляють яскравих успіхів з будь-якого предмета, але їх вирізняють особливі якості деяких психічних процесів (наприклад, надзвичайна пам’ять на певні об’єкти або особлива спостережливість тощо).

Поняття обдарованості розглядається залежно від змісту, що вкладається у поняття здібностей, тобто, є вродженою або придбаною властивістю особистості, впливає на формування і розвиток виховання, діяльність особистості тощо.

Залежно від відповіді на ці питання в сучасній психології намітилися два основних підходи: особистісно-діяльнісний, що у поясненні походження людських здібностей застосовує категорію діяльності, віддаючи перевагу зовнішній (соціальній) детермінації та функціонально-генетичний, представники якого розглядають здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, внутрішньо детерміновані та сформовані під впливом зовнішніх умов розвитку дитини. З погляду на це С. Рубінштейн охарактеризував сутність обдарованості людини як взаємодіючу сукупність здібностей конкретної особистості, відтворену через психологічну систему діяльності.

Зупинимося на дидактичній складовій процесу розвитку обдарованості. Сутність дидактичних засад організації навчально-виховної діяльності обдарованих учнів повніше розкривається з урахуванням класифікації видів обдарованості у спеціальній науковій літературі за:

– *ступенем сформованості* – актуальна, потенційна, здібність, обдарованість, талант, геніальність;

– *формами* – явна, прихована;

– *віковими особливостями* – рання, пізня;

– *видом діяльності* та *сфер психіки,* що забезпечує*:* соціальна (лідерство, ініціативність, заповзятість), інтелектуальна (вміння мислити, аналізувати, порівнювати факти), академічна (яскраво виражені здібності до навчання), трудова (у практичних уміннях та навичках), фізична;

– *широтою виявлення* у видах діяльності – загальна (активність, критичність тощо), спеціальна (музична, художня, літературна, математична, конструктивно-технічна тощо) [1].

Таким чином, педагогіка розвитку особистості в основі використовує та враховує особистісні властивості дітей, що виявляються у специфіці та спрямованості їхнього мислення, сприйманні, пам’яті, психомоторних функціях тощо. Сутнісною компонентою дидактичної організації навчальної діяльності учнів є подальший розвиток ранньої актуалізації обдарованості з одного боку, та створення певних умов – з іншого з метою виявлення, формування та розвитку прихованої обдарованості.

На нашу думку, методична система навчання обдарованих дітей повинна, по-перше, будуватися на навчанні їх прийомів розумової діяльності, по-друге, використовувати певний набір технологій, що дозволяють здійснити поставлені цілі.

Література:

1. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – С. 708-719.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й перероблене. [Текст] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011, – 556 с.
3. Педагогічний словник за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка [Текст] – К. : Педагогічна думка, – 2001. – 516 с.
4. *Ефремов О. Ю.* Педагогика: краткий курс : [текст] / О. Ю. Ефремов. – СПб, 2009. – 256 с. – (Серия краткий курс).

OGÓLNOKSZTAŁCĄCA SZKOŁA I UCZEŃ ZDOLNY

W niniejszym artykule autor poddaje analizie podmiot procesu edukacyjnego wykraczający za ramy standardowego jego uczestnika – to jest uczeń z niezwykłym spojrzeniem, zdolnością, umiejętnością, myśleniem, którego określamy jako uzdolniony. Uzdolnienia w osoby mogą pojawiać się w różnym wieku. Rozpoznaje się zdolność za stopniem rozwoju, formami, wiekiem, rodzajem oraz działalnością. Główną zasadą rozwoju uzdolnionych uczniów jest: 1) organizacja procesu edukacyjnego opierająca się na zróżnicowaniu nauczania; 2) treść nauczania, opracowanie indywidualnych planów i program nauki; 3) budowa systemu szkolnego – udoskonalenie struktury organizacji i zarządzania placówkami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: *uzdolnienie, utalentowanie, genialność, zróżnicowanie i indywidualizacja nauczania, warunki.*

COMPREHENSIVE SCHOOL AND A GIFTED CHILD

The author analyses the subject of educational process, the pupil with outstanding points of view, possibilities, abilities, thoughts, etc., who exceeds the usual limits of a standard participant, a personality who is called today a gifted child. Endowments can be shown at any age. We can reveal the endowments by the level of development, by forms, age peculiarities, kinds and wideness of activity. It was considered the main principles of pupils' giftedness.

Key words: *endowment, giftedness (talent), genius, differentiation and individual education, conditions.*

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ И ОДАРЕННЫЙ УЧЕНИК

Анализируется субъект учебно-воспитательного процесса, который выходит за рамки стандартного его участника – это ученик с неординарними взглядами, возможностями, способностями, мышлением и.т.д., и такую личность мы сегодня называем одаренной. Одаренность может проявляться в разном возрасте. Выявляется одаренность по уровню сформированности, формами, возрастными особенностями, видами и широтой деяльности. Выделены главные принципы одаренности учащихся.

Ключевые слова: *одаренность, талантливость, гениальность, дифференциация и индивидуализация обучения, условия.*

Jolanta WIŚNIEWSKA

O PERSPEKTYWIE KSZTAŁCENIA ELIT INTELEKTUALNYCH NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Dyskusja przedstawiona w artykule skupiona wokół następujących pytań: Co to jest misja nowoczesnego uniwersytetu? Czy przygotowanie nowoczesne absolwentów szkolnictwa wyższego za ich wykonanie, jak elity intelektualnej kraju?

Słowa kluczowe: *intelektualne elity standardy szkolnictwa wyższego, trzy etapy szkolnictwa wyższego, studentów uniwersytetu.*

Edukacja we współczesnej szkole wyższej ukształtowała się jako efekt uwarunkowań, które stworzyła transformacja ustrojowa oraz uczestnictwo Polski w Procesie Bolońskim. Jako znaczące uwarunkowania wynikające z przemian ustrojowych biorę pod uwagę głównie wyzwania demokracji oraz wolny rynek gospodarczy (Mirosław J. Szymański). W przypadku Procesu Bolońskiego uwzględniam istotność wszystkich jego założeń, ale bezpośrednio odnoszę się w kontekście przyjętego tematu do stopniowości studiów.

Terminologia „szkoła wyższa" jest uogólnieniem, ponieważ pod tym pojęciem mieszczą się różne typy szkół. W literaturze przedmiotu podkreśla się specyfikę uniwersytetów, wyszczególniając je spośród innych instytucji szkolnictwa wyższego. Podział ten wynika z historycznego przypisania uniwersytetom szczególnej misji- powiernika wiedzy, tworzenia kultury. Jednakowoż można też mówić o kulturotwórczej funkcji mając na uwadze zarówno uniwersytety, jak i inne szkoły wyższe. Podstawowym celem jednej i drugiej instytucji jest wszak tworzenie i przekazywanie wiedzy.

Uwarunkowania wynikające z ustroju demokratycznego oraz realizacja założeń Procesu Bolońskiego znacząco wpłynęły na główne funkcje szkół wyższych oraz określiły ich specyfikę organizacyjną i kulturową. Nasuwają się zasadnicze pytania, które koncentrują się wokół tradycyjnej misji szkół wyższych, jaką jest mądrość: Jaka wiedza przekazywana jest w procesie kształcenia we współczesnych uczelniach? Na ile uczelnie wyposażają swoich absolwentów w najwyższe wartości wskazujące na habitus intelektualny?

Odpowiedzi na powyższe pytania poszukiwano przez pryzmat związku, jaki zachodzi pomiędzy wymaganiami społecznymi odnoszonymi do szkół wyższych a odzewem na nie (M. Malewski, Z. Melosik, D. Hejwosz, H. Giroux, L. Witkowski).

Przemiany ustrojowe (1989 rok) w Polsce sprawiły, że dostęp do szkół wyższych stał się otwarty dla każdego obywatela posiadającego maturę. Szczególnym ułatwieniem dla podjęcia edukacji na poziomie szkoły wyższej było utworzenie uczelni niepublicznych. Ilościowy rozwój tego typu szkół następował bardzo dynamicznie. Powstawały one nie tylko w dużych ośrodkach miejskich, ale też w małych miejscowościach. W roku akademickim 1990/1991 działała jedna

szkoła niepubliczna, a już w roku 2011/2012 było ich 328. Natomiast szkoły wyższe publiczne tylko nieznacznie zwiększyły swoją liczbę ze 111 w 1990/1991 do 131 w 2009/2010[1].

Szerokie możliwości w zakresie wyboru edukacji utworzyły się również od momentu, kiedy Polska stała się sygnatariuszem Procesu Bolońskiego. Wraz z przyjęciem deklaracji bolońskiej (1999 r.) wprowadzono dwustopniowe studia, a po konferencji berlińskiej (2003 r.) dodano jeszcze studia na poziomie doktoranckim.

Dotychczasowe wymagania nastawione na osiągnięcia szkolne i ograniczona liczba miejsc na uczelniach straciły na aktualności. Tak więc wcześniejsze założenia elitarności studiów zostały zastąpione egalitarnością. Może się na tym tle rodzić wątpliwość: Czy jest to właściwie obrany kierunek?

Na wstępie rozważań warto przytoczyć intrygujące dane dotyczące alokacji absolwentów szkół wyższych do rynku pracy. "W latach 1988-2003 wystąpił spadek zależności pomiędzy wykształceniem a pozycją zawodową po wejściu na rynek pracy. Zmniejszyła się alokacyjna siła wszystkich poziomów wykształcenia, co dotyczyło również najwyższego poziomu (…), wyższe wykształcenie przestało być (przynajmniej na wejściu) atrybutem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym"[2].

Trudności w odnalezieniu się absolwentów szkół wyższych w dystrybucji dóbr społecznych związanych z rynkiem pracy lokują dociekania w kierunku wątpliwości o znaczenie wykształcenia wyższego. Z kolei, jeśli weźmiemy pod uwagę etap edukacji, to można domniemywać, iż osoby z wyższym wykształceniem mają prestiż społeczny. Jeśli faktycznie tak się dzieje, to oznaczałoby, że w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych możemy mówić jako o odrębnej grupie społecznej- a może o takiej, którą można nazwać elitą intelektualną? W ramach podjętych analiz należy wyjaśnić zakres znaczeniowy terminu elita.

W Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku przy nazwie „elita" czytamy[3]: „termin używany w naukach społecznych, wywodzi się z francuskiego słowa „d'élite", które pierwotnie znaczyło tyle, co doborowy, wyśmienity, wyborny, najprzedniejszego gatunku produkt. Od XVIII w. zakres stosowalności tego terminu ulega rozszerzeniu także na ludzi i bywa on używany dla określenia takich zasobów ludzi, jakim przypisywano posiadanie właściwości szczególnie wysoko cenionych w danym społeczeństwie lub społeczności".

W myśl wskazanej definicji elity wyróżnia ceniona społecznie wartość, która jest w ich posiadaniu. Wobec tego, czy absolwentów szkół wyższych wyróżniają szczególne predyspozycje i umiejętności intelektualne?

Szkoła wyższa to przede wszystkim instytucja, której misją jest przygotowanie wysoko wyspecjalizowanych kadr. Ich absolwenci mają tworzyć elitę intelektualną kraju. Zatem, jak w tym kontekście przedstawia się student i działalność uczelni?

---

1 Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 i 2011 roku GUS, Warszawa.

2 Domański H., Tomescu-Dubrow I. Wejście na rynek pracy a poziom wykształcenia, [w:] Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce / Domański H (red.). – Warszawa, 2008. – S. 144, 146.

3 Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie "Żak". – Warszawa, 2003. – S. 1030, 1031.

Motywów edukacyjnych dążeń społeczeństwa w kierunku szkolnictwa wyższego, ze względu na ich zasięg, można upatrywać w postawie merytokratycznej i kredencjalistyczej. Zbyszko Melosik[1] pisze następująco: "Społeczeństwo postrzega edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, choć nie zdaje sobie z tego sprawy".

W podejściu merytokratycznym, jak stwierdza Z. Melosik[2]: "istnieje przekonanie, że dyplomy edukacyjne spełniają dwie zasadnicze funkcje. Po pierwsze, rozdzielają w sposób sprawiedliwy „nagrody społeczne", takie jak prestiż, płace, stanowiska pracy, na podstawie – jak się wierzy – „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć". Po drugie, „stanowią formalny dowód istnienia – możliwej do wykorzystania na rynku pracy – grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych"

W myśl stanowiska merytokratycznego i kredencjalistycznego wpisuje się powiązanie kompetencji uzyskanych poprzez edukację z dobrobytem i wysoką pozycją społeczną. Odmienność pomiędzy tymi postawami polega na tym, że kredencjaliści przypisują znaczenie nie tyle profesjonalnym kompetencjom, co dyplomom. Natomiast dla merytokratów ważna jest własna praca i wysiłek włożony w edukację oraz uzyskany w ich wyniku rezultat.

Według Tomasza Gmereka idea merytokracji dobrze wpisuje w teorię "ludzkiego kapitału". Autor[3] stwierdza, że w merytokratycznym społeczeństwie "relacje pomiędzy zawodowym statusem rodziców i zawodowym statusem dzieci zmniejszą się", a w konsekwencji "utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności a nieutalentowani, czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu".

Jeśli te przypuszczenia się potwierdzą, to potencjał i predyspozycje intelektualne jednostki staną się najważniejszym atutem w drodze do osiągnięć zawodowych. Jednak, aby tak się stało szkoły wyższe muszą zadbać o zapewnienie jakości kształcenia.

W obliczu masowości kształcenia należy przypuszczać, że te dwie postawy społeczne (merytokratyzm, kredencjalizm) kierują aspiracjami edukacyjnymi znacznej grupy studentów. Na tej też podstawie można domniemywać, że u wielu z nich dominują wartości instrumentalne nad autotelicznymi. Przede wszystkim występuje dążność do posiadania dyplomu, a nie habitusu intelektualnego i moralnego.

W tym miejscu można odwołać się do refleksji M. Malewskiego[4], który wyróżnia dwa obszary w awansie do statusu inteligenta. Autor wskazuje na awans kulturalny (habitus kulturalny) i awans społeczno- zawodowy, odnosząc je już do przeszłości. Jak stwierdza, awans kulturalny, to nie tylko znajomość skryptów i podręczników, ale przede wszystkim uczestnictwo w kulturze symbolicznej. Natomiast awans społeczno-zawodowy łączy ze

---

[1] Melosik Z., Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej, [w:] "Kultura Społeczeństwo Edukacja", Nr 1(3), 2013, Poznań, s. 21.

[2] Melosik Z., Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna, Gmerek T. (red.), Wolumin, Poznań 2003, s. 54.

[3] Gmerek T., Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego, [w:] Edukacja i stratyfikacja społeczna, Gmerek T. (red.), Wolumin, Poznań 2003, s. 42.

[4] Malewski M., Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu, [w:] "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" nr 3(55), 2011.

zdobyciem wykształcenia, które uprawnia do wykonywania określonego zawodu o prestiżu społecznym. Zdaniem Autora nastąpiło przewartościowanie społecznej roli inteligencji, co w efekcie spowodowało, że nie można obecnie mówić o habitusie kulturalnym w przyjętym wcześniej założeniu. Wynika to z faktu, iż obowiązujący człowieka wykształconego kanon kultury nie jest obecnie wymagany. Zaś w przypadku awansu społeczno-zawodowego występuje uwarunkowana zewnętrznie blokada w postaci rynku pracy, który nie jest w stanie wchłonąć wszystkich absolwentów.

Umasowienie szkolnictwa wyższego i łatwy doń dostęp spowodowały, iż uczelnie zaczęły konkurować między sobą w zdobyciu studenta. Rozwinęły w tym celu mechanizmy rynkowe oraz działalność marketingową. Można mieć w tym miejscu obawy, czy na szeroką skalę prowadzony w uczelniach marketing pomaga w wyborze najlepszych uczelni i otwiera studentom drogę do rozwoju (awansu)? Warto też podkreślić, że aplikacja reguł rynkowych do przestrzeni szkół wyższych oraz wszechobecna retoryka ekonomiczna gubią wartości humanistyczne i przenoszą się na wszystkie sfery działalności akademickiej, w tym też na wymiar wychowawczy.

Jednoznacznie kwestię pozyskiwania nowych studentów puentuje Daria Hejwosz-Gromkowska[1], która stwierdza: "Dawniej to student musiał wykazać się, iż jest gotowy do podjęcia studiów na danej uczelni, współcześnie to uczelnie za sprawą działań marketingowych zobligowane są do udowodnienia, iż zasługują, aby zostały wybrane przez studentów".

W odniesieniu do niebezpiecznych zmian zachodzących w uczelniach, które wiązać można z ich korporacyjną wizją Lech Witkowski przywołuje myśl H. A. Girouxa nawiązującą do tego, że niszczy się[2] „znaczenie i cel wyższego wykształcenia jako etycznej i politycznej odpowiedzi na [demise] demokratycznego życia publicznego. Ustanawiana jest przestrzeń, w której „dominujące autorytety" (rynku i władzy) przestają być przedmiotami wnikliwego namysłu i debaty krytycznej, a efektem edukacji nie jest przygotowanie do podmiotowego uczestnictwa w sferze władzy i zarządzania losem społecznym."

Przedstawiona przez Autorów teza prowokuje do krytycznego namysłu nad wizerunkiem współczesnego absolwenta szkoły wyższej, który ma być elitą intelektualną. Niestety, trzeba przyjąć, iż prezentuje się on raczej jako osoba znajdująca się pod silnym wpływem „ideologii" o podłożu ekonomicznym, rynkowym. Można powiedzieć, iż jest zniewolony przez system i nieprzygotowany przez edukację do twórczego udziału w rzeczywistości społecznej.

Zjawisko masowości studiów, to także wątpliwość, czy są to osoby mające potencjał intelektualny do podejmowania nauki na najwyższym szczeblu edukacyjnym. Jerzy Marian Brzeziński[3] stwierdza, że kwestię można ująć z pozycji krzywej Gaussa. Tak więc, ludzi utalentowanych będzie niewielu, a najwięcej przeciętnych, miernych, byle jakich. Jak dalej dosadnie konkluduje Autor: „Reguły tej nie zmieni fakt wręczania coraz większej liczbie

[1] Hejwosz-Gromkowska D., Społeczne i pedagogiczne konsekwencje orientacji konsumenckiej w szkolnictwie wyższym, [w:] „Kultura Społeczeństwo Edukacja", nr 22 (4), 2013, s. 89.

[2] Giroux H. A., Witkowski L., Edukacja i sfera publiczna Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Impuls, Kraków 2010, s. 436.

[3] Brzeziński J. M., Trzy pomysły na naprawę szkolnictwa wyższego w Polsce, [w:] Edukacja Uniwersytet Oświata Dorosłych, Ambrozik W.,(red.), UAM, Poznań 2014.

intelektualnych karzełków dyplomów ukończenia studiów. Oni się od tego nie staną mądrzejsi, bo nawet najlepsza szkoła wyższa nie jest w stanie uformować myślącego i inteligentnego człowieka."

Jeśli teraz weźmiemy pod uwagę fakt, że nie ma odsiewu, to powstają niepokojące pytania: Jak liczna jest grupa osób, które nie powinny posiadać wykształcenia wyższego? Jaka jest ranga obecnego wykształcenia wyższego?

W kontekście prowadzonych rozważań należałoby też odnieść się do problematyki stopniowości studiów i powstałego w wyniku tego podziału profilu zawodowego (studia licencjackie, studia inżynierskie) i akademickiego (studia magisterskie). Absolwent studiów I stopnia jest wyposażany w wiedzę i umiejętności specjalistyczne, zaś absolwent studiów magisterskich w kompetencje o charakterze bardziej teoretycznym. Należy jednak przyznać, że są to założenia systemowe, które w praktyce są rozmaicie realizowane. Można mówić o ogólnej tendencji w kierunku wiedzy praktycznej. Zbyszko Melosik[1] o powstałej sytuacji pisze: „zmieniają się też oczekiwania studentów wobec profesorów. O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na "kwalifikacje" i "umiejętności" niż na "wiedzę", w większym stopniu na "praktykę" niż na "teorię"". Fragmentaryzacja wiedzy i kształcenie specjalistyczne prowadzi do tego, iż studenci są zorientowani „prorynkowo". Od kształcenia uniwersyteckiego oczekują przygotowania do zawodu, bowiem potencjalni pracodawcy oczekują „wyspecjalizowanego kapitału" ludzkiego. Podobnie kwestię ujmuje Zygmunt Bauman[2], który pisze: „ We współczesnym kapitalizmie zanika forma kapitału w znaczeniu klasycznej ekonomii i pojawia się wiedza pojmowana jako użyteczność, jako środek do osiągania społecznych i ekonomicznych rezultatów".

W konsekwencji, o tego rodzaju wykształceniu wyższym można powiedzieć, że jest ukierunkowane jedynie na konkretny zawód. Nie jest akcentowany ani wszechstronny rozwój intelektualny ani też wartości kulturowe. Czy tak ma wyglądać absolwent szkoły wyższej?

Jedną z istotnych wartości akademickich, także z uwagi na aspekt formujący, są relacje pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem Obecnie można mówić o nowych zasadach, które je tworzą. Relacje nauczyciel akademicki-student upodabniają się do tych, które występują na rynku: usługodawca-klient. Wykładowca ma w niej rolę, która polega na dostarczeniu studentowi usługi zgodnej z jego oczekiwaniami. Do przeszłości, albo do rzadkości należą relacje typu mistrz-uczeń. Niestety zanika wspólnotowość, która wcześniej cechowała społeczność akademicką. Podtrzymaniu jej ducha nie sprzyjają działania, które polegają na anonimowej ocenie przez studentów nauczycieli akademickich.

Joanna Szafran[3] odnosząc się do absolwentów szkół wyższych stwierdza: „Z kolei obraz absolwenta, jednostki myślącej, ciekawej poznawczo, pytającej i wątpiącej, zastąpiono obrazem

[1] Melosik Z., Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy, Wolumin, Poznań 2002, s. 106.
[2] Bauman Z., Płynna nowoczesność, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s.40.
[3] Szafran J., O merkantylizacji szkolnictwa wyższego uwag kilka, [w:] Edukacja Uniwersytet Oświata Dorosłych, Ambrozik W.,(red.), UAM, Poznań 2014.

wysoko wyspecjalizowanego przyszłego pracownika maszyny, odpowiadającej zapotrzebowaniom gospodarki i potencjalnym pracodawcom". Podobne stanowisko przyjmuje Daria Hejwosz, konstatując, że współczesny człowiek wykształcony nie jest typem intelektualisty, którego charakteryzowałyby zainteresowania poznawcze, zamiłowanie do czytelnictwa, teorie naukowe. Autorka[1] o wizerunku współczesnego absolwenta uczelni pisze wprost: Współczesny człowiek wykształcony jawi się jako: materialista, specjalista, nacjonalista, osoba świecka, oportunista.

W literaturze przedmiotu są również głosy podnoszące potrzebę działań edukacyjnych w zakresie rozwoju osobowościowego studentów, ich sfery duchowej. Ewa Chmielecka[2] wypowiada się o potrzebie edukacji humanistycznej, którą ujmuje jako „uczenie wrażliwości na wartości autoteliczne, wpojenie przekonania, że niezbywalną konsekwencją wolności, którą obdarzony jest człowiek jest odpowiedzialność; o kształtowanie poczucia zaangażowania i służebności społecznej; zrozumienia, że absolwent studiów wyższych wchodzi do grupy społecznej o szczególnych obowiązkach wzorotwórczych (postawy obywatelskie, troska o kulturę wysoką, racjonalizm) i powinien się z tego obowiązku wywiązać. Obowiązki członka tej grupy społecznej, to m.in. myślenie w kategoriach nie tylko partykularnych interesów indywidualnych oraz grupowych, ale odpowiedzialności społecznej i globalnej".

W odniesieniu do omawianej tematyki, czyli edukacji wyższej i jej roli w kreowaniu elit intelektualnych próbowałam ukazać dwie perspektywy, z których jedną określiłabym jako budującą, a drugą jako zagrażającą. Perspektywę budującą przyporządkowuję Zbyszkowi Melosikowi, zaś zagrażającą Lechowi Witkowskiemu.

Podjęta problematyka jest szerokim obszarem zagadnień. Na podstawie podjętych kwestii swoje przemyślenia sprowadzam do następujących konkluzji:

– mentalność społeczna jest jednym z głównym czynników masowości studiów. Nie można przyjąć powszechnego stanowiska, że istnieje ścisły związek pomiędzy edukacją na poziomie szkolnictwa wyższego a oczekiwaną stratyfikacją społeczną uzyskaną w jej wyniku.

– powszechna wiara w wartość wyższego wykształcenia nie koreluje z występowaniem motywacji czy osiągnięciami edukacyjnymi.

– szkoły wyższe nie stwarzają wystarczających warunków do rozwoju habitusu intelektualno-kulturowego. Treści kształcenia, zgodnie z powszechnymi oczekiwaniami studentów mają pragmatyczny charakter. W wyniku zaadoptowania do wszystkich obszarów życia uczelni mechanizmów rynkowych dochodzi do pomijania wartości humanistycznych oraz kulturowych.

– współczesna edukacja wyższa w nikłym stopniu modeluje postawy i aspiracje studentów.

– przeciętny student nie wykazuje zainteresowania kulturą wysoką, która jest istotną składową habitusu inteligenta.

---

[1] Hejwosz D., Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

[2] Chmielecka E, Informacja, wiedza, mądrość-co społeczeństwo wiedzy cenić powinno? [w:] Dobre obyczaje w kształceniu akademickim, Kloc K, Chmielecka E. (red.), Akademia Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 64.

– masowość kształcenia nie sprzyja indywidualizmowi, rozumianemu w odniesieniu do tworzenia własnej ścieżki edukacyjnej, przebiegu edukacji.

– generalnie można stwierdzić, że nie wszyscy absolwenci szkół wyższych mogą tworzyć elitę intelektualną.

– do elity intelektualnej ma szanse należeć każda osoba, która wykaże się poprzez zdolności bądź pracę nad własnym rozwojem i wyróżni się spośród masy absolwentów szkół wyższych. Niekonieczne są tu tylko predyspozycje umysłowe czy inne zdolności. Niezwykle ważne są zainteresowania poznawcze i ich rozwój.

– dużą rolę w dobrym przygotowaniu intelektualnym absolwenta szkoły wyższej odgrywa nauczyciel akademicki.

Krótkie podsumowanie

Współczesne szkoły wyższe znajdują się w nowej sytuacji, uwarunkowanej przemianami ustrojowymi i Procesem Bolońskim. Wydają się być na rozdrożu w wielu zasadniczych kwestiach i doraźnie radzić z rozmaitymi sytuacjami. Każdy obszar ich funkcjonowania, także w kontekście podjętego tematu wymaga podjęcia pewnych zmian. Brakuje w nich pierwiastka humanistycznego, promowania wysokiej kultury, ducha wspólnoty łączącego akademików i studentów. Uczelnie stawiają za niski próg wymagań na wejściu. Powinna się również zmienić jakość kształcenia, ale nie z pozycji standardów ekonomicznych lecz wartości humanistycznych.

ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕЛІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дискусія, представлена у статті, зосереджена навколо таких питань: якою є місія сучасних університетів? Чи готує сучасна вища освіта своїх випускників до виконання ролі інтелектуальної еліти країни?

***Ключові слова**: інтелектуальна еліта, стандарти вищої освіти, триступенева вища освіта, університет, студент.*

PERSPECTIVES OF EDUCATION FOR INTELLECTUAL ELITES ON EDUCATION'S STANDARDS

The discussion proposed in the article is focused on the following questions: what is the mission that modern universities are guided by? Does today's higher education prepare its graduates to fulfill the role of the intellectual elite of the country?

***Key words:** intellectual elite, standards of higher education, three stages of higher education, university, student.*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ ПО СТАНДАРТАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дискуссия, представленная в статье, сосредоточена вокруг следующих вопросов: какова миссия современных университетов? Готовит ли современное высшее образование своих выпускников к выполнению роли интеллектуальной элиты страны?

***Ключевые слова:** интеллектуальная элита, стандарты высшего образования, трехступенчатое высшее образование, университет, студент.*

Іван ГРИЩЕНКО

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Завданням керівника вищого навчального закладу є організація процесу управління таким чином, щоб забезпечити якнайповніше використання всіх наявних ресурсів і досягти високих кінцевих результатів освітньої діяльності. Розглядаються інноваційні підходи до оцінювання показників ефективності діяльності вищих навчальних закладів.

***Ключові слова**: освітня діяльність, ефект, ефективність, вища освіта, нефінансові показники ефективності.*

Однією із найбільш актуальних проблем сучасного розвитку сфери вищої освіти України є підвищення ефективності діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) та її оцінювання. Економічна наука дає багато способів оцінювання ефективності різних видів людської діяльності та методів їх вимірювання. Проте, не всіх. Наприклад, у творчих видах діяльності – музика, поезія, мистецтво – не можна говорити про ефективність музичного твору, вірша чи картини. Нині як комерційні так і некомерційні організації не можуть ігнорувати проблеми оцінки ефективності та її підвищення.

Аналіз наукової літератури та накопичений досвід застосування різних методик підвищення та оцінки єфективності ВНЗ описаний у багатьох роботах вітчизняних та закордонних авторів [1, 2, 7]. Світовий досвід та практика свідчать про велику кількість розроблених нових підходів, моделей, методик оцінки ефективності бюджетних і комерційних структур та їх застосування в реальних умовах. Сучасний інструментарій оцінки ефективності дуже різноманітний: від класичних фінансових показників до нових концепцій.

До них можна віднести такі сучасні концепції та методики як "система збалансованих показників" (Balanced Scorecard), (використання нефінансових показників, які визначають фінансові результати); "процесно-орієнтований облік затрат" (ABS**),** – **(**Activity – Based Costing), (методика професійно-орієнтованого обліку затрат, яка передбачає визначення затрат у розрізі бізнес – процесів); "процесно-орієнтований аналіз рентабельності" (ABPA**)** – (Activity-Based Performance Analysis), (це аналіз рентабельності, який передбачає порівняння як затрат так і доходів у розрізі клієнтів і процесів). Пошук систем оцінки ефективності продовжується як у бізнес-компаніях, так і у таких некомерційних організаціях як лікарні та університети [7]. Кожна із них має певні переваги та недоліки і може застосовуватись в залежності від розмірів організації, специфіки, мети тощо.

Проблеми які нами досліджуються, стосуються не лише вищих навчальних закладів, а усіх структур ринку освіти та ринку праці і потребують оцінювання ефективності діяльності на всіх етапах. Ці проблеми є більш актуальними для некомерційного сектору, ніж для бізнесу хоча б тому, що "значне число некомерційних організацій – університети, наприклад, або лікарні, не кажучи вже про державні установи, – не такі мобільні і гнучкі, як комерційні, в них набагато глибше укорінилися

ідеї, традиції і політика вчорашнього і навіть – якщо говорити про університети, – позавчорашнього дня (тобто XIX століття)" [4]**.**

Для повного розуміння ефективності організації необхідно аналізувати як фінансові так і нефінансові показники. Для вищих навчальних закладів визначення показників діяльності було і залишається важливою проблемою. Спонтанний розвиток сфери вищої освіти в Україні відходить у минуле. Конкуренція сучасного ринкового середовища підвищує вимоги до управління ВНЗ на основі оцінки ефективності діяльності суб'єктів ринку. Сучасна парадигма управління ВНЗ, яка зорієнтована на ринок, потребує швидкої адаптації до вимог високодинамічного зовнішнього середовища. Керівництво закладом в таких умовах невід'ємно пов'язане із постійним прийняттям рішень, які повинні забезпечити конкурентоспроможність освітніх послуг на ринку, формування раціональних організаційних структур, здійснення кадрової політики, створення позитивного іміджу.

Характерною рисою функціонування сучасного вищого навчального закладу є посилення впливу зовнішнього середовища, яке постійно змінюється, що вимагає покращення управлінської діяльності.

Ефективність управлінської діяльності знаходиться у прямій залежності від здатності керівництва приймати і реалізувати свої рішення. До управлінської діяльності відноситься: аналіз (спостереження) тенденцій; постановка цілей; розуміння проблем; оцінка можливостей; вибір альтернатив; розробка програм і заходів по їх реалізації.

Визначальною ланкою економічної ефективності такої складної багатовекторної соціально-економічної категорії як "освіта", є вищий навчальний заклад, розвиток якого залежить в значній мірі від ефективної діяльності, яку він здійснює. На вирішення цих завдань і спрямована **мета** статті.

Основним завданням вищих освітніх закладів у період становлення ринкової економіки в Україні було виживання та адаптація до ринкових умов. На нашу думку, на сьогоднішній день потрібно змінювати цільові орієнтири з проблем виживання на завдання підвищення економічної ефективності діяльності ВНЗ. Їх ефективність – це головний орієнтир для держави, закладів освіти, органів управління і самих співробітників, які працюють у навчальних закладах.

Підвищення ефективності діяльності ВНЗ залежить від ефективності багатьох факторів. До основних із них можна віднести наступні: система управління ВНЗ, зміст освітніх програм, кваліфікація і мотивація діяльності науково-педагогічного персоналу та його менеджмент, організація навчального процесу, технології та матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, виховна робота, маркетингова діяльність (дослідження потреб ринку праці і випускників-фахівців), комунікаційна робота (зв'язки з роботодавцями, випускниками) [2].

Одним із найважливіших елементів діяльності ВНЗ є його показники, які забезпечують життєдіяльність організації та колективу. Показники діяльності – це індикатори діяльності вищого навчального закладу, завдяки яким його мета, сформульована словами, виражається в кількісній числовій формі, яку можна виміряти і оцінити. Це необхідно для прийняття в послідуючому управлінських рішень з метою досягнення тієї чи іншої мети, оскільки управляти можна тим, що підлягає вимірюванню.

Для моніторингу досягнення намічених цілей використовують особливі показники, які характеризують співвідношення цільових значень і фактичних результатів – це показники ефективності.

Економіка вищого навчального закладу в значній мірі залежить від його менеджменту, який (при певній компетентності) може визначити сильні і слабкі сторони внутрішнього середовища, оцінити вклад структурних підрозділів у розвиток університету та видів діяльності (освітньої, науково-дослідної, інноваційної, фінансово-господарської). Також від менеджменту залежить моніторинг ринків послуг та роботодавців, аналіз можливих загроз з боку зовнішнього середовища, прогнозування та вибір стратегічних напрямів.

На нашу думку особливу увагу нині слід приділити таким питанням, як результативність процесів, якість отриманих результатів та оцінка ефективності будь-якого виду діяльності.

Для моніторингу досягнення поставленої мети використовуються різні показники оцінювання освітянської роботи, педагогічного навантаження, наукової та методичної роботи, організаційної тощо. Особливими показниками, і можливо найважливішими в ринкових умовах, є показники ефективності, які характеризують співвідношення цільових значень і фактичних витрат на їх досягнення.

Узагальнення теоретичних джерел та сучасної практики функціонування вищих навчальних закладів дозволило визначити декілька ключових понять, які необхідно враховувати при оцінці діяльності вищого навчального закладу. До них слід віднести такі **поняття як "ефект" і "ефективність".** У сучасній практиці управління прийнято розрізняти такі види ефектів [3]:

– економічний (комерційний) – він має безпосередньо вартісну форму, тобто вимірюється в грошових або натуральних вимірах. Розраховується як різниця між отриманими результатами і обсягом витрачених ресурсів на їх отримання;

– науковий – отримання нових наукових знань і відображення приросту інформації, спрямованої для "внутрішнього наукового" використання;

– комунікаційний – зміни в знаннях, поведінці, установках, думках, уявах про товар, послуги, організацію, процеси і т.п., які відбуваються в результаті отримання повідомлення;

– енергоощадний – результат діяльності, що вимірюється в натуральних вимірах. Розраховується як різниця між показниками використаних ресурсів, отриманими після виконання організаційних та техніко-технологічних заходів, і тими показниками які були до нововведень.

– соціальний – ступінь задоволення потреб споживачів;

– екологічний – вплив результату (продукту) на оточуюче середовище, шум, електромагнітне поле, вібрація, освітлення тощо) і ін.

При управлінні вищим навчальним закладом, поряд із отриманням ефекту, ставиться завдання підвищення ефективності, тому що економічним завданням функціонування освітньої діяльності є покриття витрат доходами, економія ресурсів, ефективне використання коштів та ін. В сучасних умовах, не зменшуючи важливість парадигми якості освітніх послуг, актуалізується парадигма економічної ефективності

вищого навчального закладу. За традиційним визначенням, ефективність на відміну від ефекту, розглядається як співвідношення результатів, або результату із величиною затрат на його отримання. Вона відображає взаємообумовленість затрат на здійснення певної діяльності, при досягненні цілей. Проте, якщо ефект може бути при будь-якій дії, то ефективність характерна лише для цілеспрямованого впливу. Отже, поняття ефективності означає дії (когось, чогось) і результати в теперішньому часі (в момент виконання) або в минулому (фактичні досягнення). Таким чином, ефективність є економічною категорією, яку можна спостерігати і оцінювати, вимірювати, порівнювати і стимулювати.

Ефективність є складним і багатоаспектним поняттям, тому й оцінка ефективності та арсенал її показників великий. Як правило, показники ефективності між собою не пов'язані, тому визначити, який із них важливіший – носить суб'єктивний характер.

Визначають ефективність вищого навчального закладу, як в цілому, виходячи з того, що це суб'єкт ринку, який надає освітні послуги, так і в розрізі структурних підрозділів – інститутів, факультетів, лабораторій, відокремлених структурних підрозділів. Через мотивацію цих ланок вищого навчального закладу можна ефективно впливати на загальну його результативність. На практиці застосовують, в залежності від отриманого ефекту, такі види ефективності [3, 9].

Економічна ефективність – співвідношення результатів та витрат, які дають збереження трудових, матеріальних і природних ресурсів або яке дає можливість збільшити виробництво товарів та послуг. Економічна ефективність має вартісний характер.

Науково-технічна ефективність – сукупність таких показників, як патентна, винахідницька, публікаційна, конструкторська та інноваційна активність.

Енергоощадна ефективність – організаційно-практичний, науково-інноваційний результат вартісного характеру, спрямований на раціональне використання та економне витрачання енергії й природних енергетичних ресурсів у народному господарстві, отриманий завдяки використанню технічних, економічних та правових методів.

Соціальна ефективність – задоволення потреб людини і суспільства, покращення соціальної сфери, підвищення якості життя людей, підвищення рівня благополуччя людей.

Екологічна ефективність – зменшення техногенного навантаження на оточуюче природне середовище і раціоналізація природокористування.

Одним із найефективніших методів встановлення економічних відносин, які дають можливість збільшувати доходи, ефективно використовувати живу і уречевлену працю не лише в комерційних організаціях, а і бюджетних, є госпрозрахунок, або його ще називають – комерційним розрахунком.

Комерційний (господарський) розрахунок – метод господарювання, який передбачає співставлення у грошовій формі витрат і результатів діяльності. Він є механізмом, який може забезпечити ефективність суб'єкту діяльності в умовах ринкової економіки. Він базується на таких основних принципах:

– співставлення результатів і витрат у грошовій формі;

– самоокупності та забезпечення перевищення надходжень над витратами;

– матеріальної зацікавленості та матеріальної відповідальності співробітників і колективу в цілому.

Традиційні підходи до оцінки ефективності ВНЗ, як правило базуються на фінансових показниках. Проте в сфері освітньої діяльності є не лише економічні, а і багато неекономічних факторів, що впливають на фінансові результати. Дуже важливим є вивчення всіх факторів, які впливають на фінансові результати у сфері освітньої діяльності. Серед них такі фактори – знання, рівень навчально-виховного процесу, якість навчання, рівень набору студентів, кількість випущених студентів, кількість студентів за формами навчання, кадровий потенціал, рівень профорієнтаційної роботи (маркетингові комунікації) і т. п. Традиційні фінансові показники доповнюються нефінансовими параметрами: задоволення потреб студентів, репутація, імідж, бренд та ін., які, як правило, мають не менший вплив на успіх колективу.

Слід зазначити, що навіть підприємницькі структури сьогодні при стратегічному плануванні та управлінні ефективністю свого бізнесу застосовують не лише фінансові, а й нефінансові показники [8].

Досягнення максимального економічного ефекту у діяльності ВНЗ у значній мірі залежить від доходів і витрат структурних підрозділів. Розглянемо чим обмежені вищі навчальні заклади при впровадженні принципів господарського розрахунку на рівні факультетів, структурних підрозділів, інститутів.

Як свідчить практика, впровадження фінансового обліку, звітності, розрахунків у середині університету, з метою забезпечення максимальної прозорості руху фінансових ресурсів, та оптимізація витрат між окремими підрозділами потребують створення значного апарату працівників для здійснення обліку та контролю. Крім цього, потрібна спеціальна методика та комп'ютерна програма фінансового менеджменту.

Розрахунки показують, що затрати на утримання такого апарату є значними, не відповідають нормативно-правовим вимогам забезпечення діяльності вищої школи та вимогам штатного розпису. Отже, баланс між ефективністю та затратами на її досягнення є не на користь ефективності в сучасних умовах.

Для ВНЗ державної форми власності вимірювання ефективності освітньої діяльності взагалі не передбачено. Основною вимогою ефективної роботи державного ВНЗ є своєчасність та повнота підготовки звітів для МОНу в цілому, а не його здатність скорочувати витрати і збільшувати надходження до спецфонду.

У цій ситуації, з метою стимулювання підвищення ефективності діяльності ВНЗ України за рахунок зменшення витрат, доцільно було б поставити перед ВНЗ безальтернативну вимогу підвищити оплату праці НПП у своїх колективах. Це може бути імперативний пріоритет – чисто економічний, опосередковано пов'язаний із загальною ефективністю ВНЗ, а точніше, із здатністю отримання більших надходжень до бюджету ВНЗ від надання платних послуг при зменшенні витрат. Для підвищення оплати праці викладачів необхідно у першу чергу забезпечити адекватне збільшення фінансового результату вищого навчального закладу.

Для прикладу, наведемо фінансові результати діяльності Київського національного університету технологій та дизайну за 2012–2014 роки. Завдяки ефективному менеджменту за цей період було надано освітніх та інших послуг колективом

університету більше на 7 млн грн. Слід зазначити, що за цей період чисельність студентів скоротилась із 7,6 тис. осіб до 6 тис у зв'язку із демографічною ситуацією.

Проте колективу вдалось різко зменшити витрати університету на забезпечення життєдіяльності з 100 млн у 2012 році до 92 млн грн. у 2014 році, або на 8 %.

Це дало змогу отримати позитивний фінансовий результат (перевищення доходів над витратами) у сумі плюс 5,4 млн грн. (фінансовий результат за 2012 рік становив мінус 9,9 млн грн.).

Зекономлені кошти були спрямовані на підвищення оплати праці навчально-педагогічного та навчально-допоміжного персоналу. За рахунок внутрішніх резервів університет підвищив оплату праці своїх викладачів за три роки на 23,5 %. Середньомісячна заробітна плата викладачів складала: за 2012 р. 4 043 грн, 2013 р. – 4 521 грн, 2013 р. – 4 997 грн.

Розрахунок показує, що для того, щоб вийти на зарплату НПП на рівень 200 % від зарплати у промисловості, необхідно збільшити доходи університету у 1,27 рази. При цьому, частка **витрат** на оплату праці із нарахуваннями становив у 2013 р. 84 % від усіх витрат – це зверх критичний показник.

Намагання заморозити інші витрати, окрім оплати праці, значно погіршить експлуатацію матеріально-технічної бази, негативно вплине на якість навчального процесу.

Збільшення надходжень до кошторису ВНЗ за рахунок підвищення оплати за навчання студентам-контрактникам не може бути виправданим із-за низької платоспроможності населення України, та великої кількості ВНЗ, які демпінгують цінами заради свого виживання. Для вирішення проблеми підвищення оплати праці НПП в університеті, необхідно знайти шляхи збільшення надходжень та зменшення витрат навчального закладу, тобто, необхідно підвищувати ефективність освітної діяльності.

Чим більше знань, навичок, умінь, професійних компетенцій отримає студент, тим більшою вважається ефективність освітнього процесу, тому що при інших рівних можливостях (особистісних характеристиках студента) ціна продажу робочої сили буде більшою. Тому найважливішим пріоритетом у житті людини завжди, а в сьогоднішніх умовах особливо, є намагання отримати у процесі навчання певні професійні навички з метою формування робочої сили, та її продажу на ринку праці. З економічної точки зору продуктом освітньої діяльності є не сам студент, а те що він здобув (робочу силу, компетенції). Виходячи на ринок праці молодий спеціаліст протистоїть власнику грошей (роботодавцю). Те, що він продає, влаштовуючись на роботу, "є його робоча сила" [6]. Це є вектор ефективності вищої освіти як одного із продуктів освітньої діяльності.

Отримання певного рівня якості робочої сили в результаті навчання відбувається часто спонтанно, що ускладнює дослідження факторів навчального процесу та економічної ефективності освітньої діяльності. Причиною цього є відмінності навчального процесу від промислового. До них слід віднести наступні.

По-перше, додаткові зусилля у навчальній діяльності не детермінуються пропорційним зростанням споживчих властивостей робочої сили, яка в результаті цього створюється. Якщо, наприклад, у промисловому виробництві збільшити вплив факторів

виробництва, то при інших рівних умовах факторів виробництва, буде створена більша вартість. У процесі навчання такої прямолінійної залежності немає.

По-друге, збільшення кількості, наприклад, годин чи модулів навчання не гарантує прямопропорційного збільшення споживчої вартості отриманої робочої сили. Це пояснюється тим, що на відміну від звичайних факторів виробництва вимірювання процесу і результату навчання завжди носить умовний характер, оскільки години прикладених зусиль викладача до студента не рівнозначні фактично засвоєному ним матеріалу (бо це залежить від індивіда). Нині стоїть на порядку дня завдання – перейти на нову освітню парадигму: не студента навчаємо, а студент вчиться! Тому у молодої людини повинна з'явитись мотивація, йому необхідно захотіти вчитися, він повинен чітко розуміти і уявляти, чого він повинен у своєму житті і професії досягти. Роль учителя XXI ст. – не просто передавати інформацію, а бути модератором, посередником між студентом і навколишнім світом. Його головна мета – навчити того, чого не навчить комп'ютер – знаходити інформацію, виявляти ініціативу в роботі в команді.

По-третє, розглядаючи освітній процес, який бере участь у створенні робочої сили, ми можемо передбачити можливість використання в якості педагога максимально продуктивного генератора знань, навичок і вмінь, наприклад академіка запрошеного ззовні із наукової еліти. Чи можливо розраховувати на те, що в такому випадку пропорційно збільшаться споживчі властивості отриманої в результаті робочої сили? Очевидно, що ні, тому що той хто навчається не зможе і частини зрозуміти з того, що буде намагатись донести такий академік. Тому, чим кращими будуть **дії** викладача, тим ефективнішою буде взаємодія його із студентами, тим кращими будуть результати цієї взаємодії. Ефективність діяльності НПП сьогодні залежить від володіння ним різними **технологіями**, в першу чергу ІКТ.

По-четверте, у сфері звичайного виробництва при відсутності необхідних факторів виробництва досить легко їх можна купити на ринку або створити власними силами. У освітній діяльності також формально можна зробити аналогічне оновлення – купити найновіші комп'ютерні програми, останнього покоління комп'ютерні класи, дорогі меблі і т. п. Проте це може вплинути на кінцевий результат освітньої діяльності (якість робочої сили) лише при одній надзвичайно важливій умові – здатності і бажанні студента. Цей фактор освітнього виробництва є надзвичайно важливою складовою споживчої вартості робочої сили. Отже, основним творцем, креатором, навчання буде лише той, хто навчається і його регенерація (відновлення, відродження), особливий процес.

Тому ми приходимо до таких **висновків:**

1. Як і раніше, у постіндустріальну епоху для здійснення освітньої діяльності необхідна робоча сила, засоби праці й предмети праці. Умови виникнення й зростання ефективності навчального процесу визначаються межами і параметрами організації цього процесу (вищими навчальними закладами). ВНЗ – це є сукупність усіх факторів, що беруть участь у освітньому процесі – ті хто вчить, ті хто вчиться і місце та умови для навчання.

2. Величезні витрати, які ми спостерігаємо у освітній діяльності, де доля витрат на оплату праці сягає 80-90 і більше %, не означають високу якість робочої сили. Рівень

якості робочої сили не залежить прямопропорційно від витрат на її здійснення. Отже, знайти шляхи економічної ефективності навчального процесу непросто.

Переважна частина цих умов носить економічний характер. Так наприклад, місце і умови для навчання (будівлі, обладнання, методичні посібники, літератури і т.п.) є засобами виробництва. Науково-педагогічний працівник – викладач, майстер, лаборант і т. п. – це свого роду робоча сила. Предметом праці – є студент, з яким необхідно здійснити певний набір дій у вигляді різних форм навчального процесу для того, щоб із нього отримати необхідний продукт із певними споживчими властивостями у вигляді робочої сили.

Мова йде про комплексний вплив на студента по всіх каналах сприйняття інформації та формування зданості до інтелектуальної переробки та самостійного застосування в реальному житті. Компетентнісна модель випускника має інтегрований характер. Ця модель потребує переходу до освітньої парадигми, яка проголошує студентоцентровану освітню діяльність [5].

Економічні проблеми, з якими ВНЗ зіштовхнулися і очевидно, що попереду очікуються ще більші випробування, вимагають покращення економічної сторони діяльності організації. Перш за все, необхідно розширювати дохідну базу, її стабільність і стійкість. Ефективність діяльності в умовах ринкової економіки забезпечує економічну стабільність розвитку вищих навчальних закладів та їх імідж. Економічне зростання України можливе на основі використання освітнього потенціалу державних і недержавних ВНЗ.

Література:

1. *Бахарев В. О.* Управление развитием ВУЗа: система сбалансированных показателей эффективности / В. О. Бахарев, О. В. Бургонов // Экономика и управление. – № 12. – 2012. – С. 112-118.
2. *Гедро Г. К.* Коллаборативное взаимодействие участников управления изменениями процессов ВУЗа при стратегическом и оперативном планировании / Г. К. Гедро, Е. А. Косова // Университетское управление: практика и анализ. – № 5. – 2007. – С. 16-28.
3. *Грищенко І. М.* Професійна освіта в системі економічних досліджень : монографія / І. М. Грищенко. – К. : Грамота, 2014. – 384 с.
4. *Друкер П.* Задачи менеджмента в XXI веке : пер. с англ. / П. Друкер. – М. : Изд-й дом "Вильямс", 2004. – 272 с.
5. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. [Текст] / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
6. *Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии. – Т. 1. – Кн. 1. Процесс производства капитала / К. Маркс. – М. : Политиздат, 1983. – 905 с.
7. *Мейер, Маршал В.* Оценка эффективности бизнеса / Маршал В. Мейер; [пер. с англ. А. О. Крсунский]. – М. : ООО "Вершина, 2004. – 272 с.
8. Управление эффективностью бизнеса. Концепция Bussiness Performance Manajement / Е. Ю. Духонин, Д. В. Исаев. Е. Л. Мостовой и др. ; под. ред. Г. В. Генса. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 268 с.

9. Управління енергоспоживанням у вищих навчальних закладах : монографія / І. М. Грищенко, В. В. Каплун та ін. ; за заг. ред. І. М. Грищенка. – К. : КНУТД, 2013. – 345 с.

ZWIĘKSZENIE EFEKTYWNOŚCI OŚWIATOWEJ DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ WYŻSZYCH

Zadaniem kierownika szkoły wyższej jest organizacja procesu zarządzania tak, aby zabiezpieczyć najpełniejsze użycie wszystkich dostępnych zasobów oraz osiągnąć wysokie wyniki końcowe w działalności oświatowej. Artykuł omawia innowacyjne podejścia do oceny wskaźników efektywności działania szkół wyższych.

Słowa kluczowe: *działalność oświatowa, efekt, skuteczność, szkolnictwo wyższe, niefinansowe wskaźniki efektywności.*

IMPROVING THE EFFICIENCY OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS' ACTIVITY

Every leader of higher educational establishment (Institution of Higher Learning) always tries to organize a management process thus, to provide the most complete use of all present resources and attain high end-point of educational activity. In the article the innovative approaches to the evaluation of the performance indicators of higher education institutions are investigated.

Key words*: educational activity, effect, efficiency, higher education, unfinancial indexes of efficiency.*

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Задачей руководителя высшего учебного заведения является организация процесса управления таким образом, чтобы обеспечить наиболее полное использование всех имеющихся ресурсов и достичь высоких конечных результатов образовательной деятельности. В статье рассматриваются инновационные подходы к оцениванию показателей эффективности деятельности высших учебных заведений.

Ключевые слова*: образовательная деятельность, эффект, эффективность, высшее образование, нефинансовые показатели эффективности.*

Олена Козієвська

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Досліджуються підходи та тлумачення понять, які використовуються для опису процесів академічної мобільності у сфері вищої освіти, причини її виникнення та прояви.

Ключові слова: *академічна мобільність, глобалізація, інтернаціоналізація.*

Наприкінці XX століття у світі відбулися кардинальні зміни, пов'язані, насамперед, з переходом від суспільства індустріального до суспільства інформаційного, заснованого на знаннях та інноваціях. У науковій літературі цей процес почали називати глобалізацією. Сутність його полягає, насамперед, у формуванні єдиного загальносвітового фінансово-економічного та інформаційного простору.

Глобалізація впливає практично на усі сторони життєдіяльності людини, змінює середовище та умови її існування. Для конкретного індивіда, з точки зору підвищення його адаптаційних можливостей у змінюваному світі, велике значення має академічна мобільність як найбільш очевидна форма практичного освоєння глобалізованого світу. Її актуальність визначається можливістю особи досягнути певного освітнього рівня, набути інтеркультурного досвіду й оволодіти професійними компетенціями, що у подальшому є гарантом конкурентоздатності на міжнародному ринку праці.

Поняття глобалізації тісно пов'язується з поняттям інтернаціоналізації. Вважають, що ці слова не є синонімами і позначають процеси докорінно різні і діалектично протилежні, але взаємопов'язані. Якщо глобалізація – це, в першу чергу, створення через технологічні і соціальні зміни чогось загального, то інтернаціоналізація – це об'єднання зусиль для адаптування результатів цих змін для використання у будь-якому місці світу.

У наш час досить помітно прискорилось зростання рівня інтернаціоналізації вищої освіти. За останні три десятиріччя різко зросла кількість студентів, які отримують вищу освіту за межами своїх країн, – з 600 тис. осіб у всьому світі в 1975 році, до 2,7 млн у 2005 році, тобто більш ніж в 4 рази [1]. За даними ЮНЕСКО, на початку XXI століття за межами рідної країни навчалося 1,9 млн студентів, і їх щорічний приріст становив у середньому 15 відсотків. Експерти по-різному оцінюють можливе збільшення кількості студентів, які будуть навчатися за кордоном у 2025 р.: у соціологічних дослідженнях цифри коливаються від 4,9 млн до 8 млн осіб.

Одним із пріоритетів на шляху до створення глобального освітнього простору та невід'ємною складовою процесу інтернаціоналізації є академічна мобільність. У науковій літературі можна зустріти безліч визначень поняття "академічна мобільність". Найчастіше академічну мобільність розглядають як складову сучасної системи освіти, як базовий принцип Болонського процесу, як важливий чинник освітньої євроінтеграції тощо. Відтак виникає необхідність у вивченні всіх сторін цього явища в контексті сучасних цивілізаційних змін. У статті ми намагалися з'ясувати причини швидкого зростання академічної мобільності та її зв'язок із тенденціями глобалізації та інтернаціоналізації.

У зарубіжній науці питанням глобалізації, інтернаціоналізації та академічної мобільності присвячені роботи сучасних теоретиків вищої освіти Ф. Альтбаха, Х. де Вітта, П. Тейяра де Шардена, М. ван дер Венде, П. Скотта, С. Маргінсона, Дж. Томпсона, Р. Робертсона, Дж. Найт, Д. Хелда, У. Тайхлера. Науковці досліджували мотиви, стратегії розвитку та форми прояву глобалізації та інтернаціоналізації; визначили теоретичні основи інтеграційних процесів у сучасному європейському просторі; сформулювали провідні принципи європейських освітніх реформ; ґрунтовному аналізу піддані виміри інтернаціоналізації (зовнішній і внутрішній), проблеми міграції спеціалістів і мобільності студентів.

Особливості реформування національної системи освіти в контексті глобалізаційних процесів досліджують вітчизняні вчені М. Згуровський, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий.

На наше переконання, більш глибоке розуміння академічної мобільності як прояву процесів глобалізації та інтернаціоналізації у сфері вищої освіти та визначення її

особливостей на сучасному етапі, а також перспектив розвитку дасть змогу розробити для України комплексну модель управління цим явищем, сформулювати принципи проведення ефективних змін, що надзвичайно актуально в період активного реформування сфери вищої освіти в контексті прийнятої нової редакції Закону України "Про вищу освіту".

У науковій літературі досить часто плутають і підміняють одне одним поняття *інтернаціоналізація* та *глобалізація.* Дослідниця зазначеної проблеми з Інституту освіти Університету Онтаріо Дж. Найт наголошує на необхідності розрізняти їх змістовно, особливо коли йдеться про результати їх проявів в освітньому секторі [2].

Термін "глобалізація" запровадив у науковий обіг американський соціолог Р. Робертсон у 1985 році. Він визначив його як процес зростаючого впливу різних факторів міжнародного значення (економічних і політичних зв'язків, культурного й інформаційного обміну тощо) на соціальну реальність окремих країн.

І хоча терміни "глобалізація" та "інтернаціоналізація" виникли відносно недавно, зазначені явища зародилися ще під час давніх міжцивілізаційних контактів як результат трансферу знань, технологій, культурних цінностей, пізніше – через розширення евразійської сухопутної торгівлі. Чи не одним з перших прикладів інтернаціоналізації в сфері освіти є діяльність видатного китайського мандрівника-монаха Хуанзанга, який ще у IX столітті здійснив 17-річну подорож з Китаю до Індії та приніс до рідної країни знання про буддистське вчення. Протягом цієї подорожі він вивчав культури народів, які населяли цю країну, та пізніше успішно займався просвітницькою роботою. Отже, обмін знаннями, ідеями, культурними надбаннями існував давно, проте масштаби і швидкість інтеркультурної взаємодії були ще незначними.

Досліджуючи явище інтернаціоналізації, Дж. Найт простежує розвиток семантики терміну [3] і вважає, що він спочатку використовувався лише в політичній сфері та в сфері державного управління. Починаючи з 60-х років, його пов'язували із міжнародною співпрацею, міжнародними взаємовідносинами та міжнародною освітою. Лише у 80-х роках минулого століття він став активно вживатися для позначення освітянських явищ і процесів, таких як навчання за кордоном, мовне навчання, інституційні угоди тощо.

На початку XXI століття терміном "інтернаціоналізація" почали називати явища, пов'язані з перетином кордонів. У зв'язку з цим з`явилися асоційовані терміни "транснаціональна освіта", "освіта без кордонів", "офшорна освіта", "транснаціоналізація", "мультинаціоналізація" і "регіоналізація". Інтернаціоналізація стала вивчатися в двох напрямах: під ринково орієнтованим кутом зору – в контексті розвитку академічної мобільності, яка включає транскордонну мобільність студентів, програм, наукових досліджень, а також у зв'язку з розвитком міжнародної академічної мережі та міжнародного співробітництва у сфері освіти і науки, заснованих на взаємних інтересах і партнерстві.

Наразі науковці не дійшли єдиної думки щодо розуміння та взаємозв'язку понять *глобалізація* та *інтернаціоналізація*. Причиною того є відносна новизна, внутрішня суперечливість і неоднозначність цих явищ. На думку англійського вченого Д. Хелда, глобалізація – це "розширення, поглиблення та прискорення формування міжнародних взаємозв'язків" [4].

Нідерландський дослідник Е. Біркенс розглядає глобалізацію як процес, в якому основні соціальні організуючі елементи (такі, як влада, культура, ринок, політика, права, цінності, норми, ідеологія, ідентичність, громадянство, солідарність) стають відокремленими, розрізненими у просторі (переважно в рамках нація-держава) в результаті прискорення, виникнення нових гнучкіших форм розповсюдження, збільшення транснаціональних потоків людей, продуктів, фінансів, ідей та інформації [5].

Російський учений-педагог О. Новіков розуміє глобалізацію як процес всесвітньої економічної, політичної і культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму, всесвітній розподіл праці, переміщення у масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів та зближення культур різних країн [6].

Професор австралійського Університету Мельбурна С. Маргінсон у своєму визначенні цього феномену як комплексу електронно-інформаційних зв'язків між інституціями та людьми, які створюють відкрите інформаційне середовище та синхронну комунікацію в реальному режимі часу, намагається охопити причини його виникнення. Він вважає, що технічний прогрес, пов'язаний із стрімким розвитком інформаційних технологій, виникненням глобальної інформаційної мережі Інтернет, змінив можливості людини і всього суспільства, ущільнивши їх просторово-часовий континіум і зменшивши соціальні дистанції. Внаслідок цього зросли взаємозв'язки як між країнами, континентами, економічними ринками, так і між окремими людьми.

Відомий американський соціолог М. Кастельс охарактеризував сучасне інформаційне суспільство як "мережеве", підкреслюючи тим самим високий ступінь взаємозалежності його елементів. А соціальні відносини, які виникають в такому суспільстві, за словами А. Тойнбі, мають "екуменістичну" спрямованість, зростаючи до всесвітнього, вселенського масштабу, що відрізняє їх від міжнародних. У цьому, як відмічають західні вчені, криється головна небезпека глобалізаційних процесів, які призводять до нівелювання культурної ідентичності народів різних країн, гомогенізації культур.

Професор Інституту освіти Університету Лондона П. Скотт пропонує свій підхід до розуміння різниці між цими двома поняттями: "інтернаціоналізованими є далеко не усі університети, та всі вони однаковою мірою підпадають під вплив процесів глобалізації – частково як об'єкти і навіть жертви цих процесів, та частково як "суб'єкти" або головні посередники глобалізації" [7].

Ключовими елементами глобалізації, за словами Дж. Найт, є усунення кордонів між країнами, розширення процесів в економічній, політичній, культурній, технологічній сферах до світових масштабів і рух у цих сферах. Натомість в інтернаціоналізації вона вбачає процес інтеграції міжнародних, міжкультурних вимірів із збереженням їх культурної ідентичності. ОЕСД також визначає інтернаціоналізацію освітнього простору як процес, у межах якого цілі, функції та організація надання освітніх послуг набувають міжнародного виміру [8].

Якщо глобалізація, в основі якої лежать економічні чинники, загострює міжнародну конкуренцію у сфері залучення студентів, наукових кадрів, фінансів, то інтернаціоналізація, яка також розвивається за економічними законами, більшою мірою

спирається на співпрацю між країнами та системами, що веде до гармонізації систем вищої освіти. Проте ці різні за своєю суттю та проявом тренди пов'язані між собою й не можуть розглядатися окремо, оскільки глобалізація виступає каталізатором інтернаціоналізації, яка у свою чергу є реакцією на глобалізаційні явища. Наразі в науковій літературі глобалізацію прямо не пов'язують з освітою, тому майже відсутній термін "глобалізація освіти". Скоріше вона розглядається як фактор, що визначає інтернаціоналізацію в сфері освіти, яка в свою чергу, як зазначила професор М. ван дер Венде, є комплексом систематичних і підтримуючих заходів, спрямованих на те, щоб зробити вищу освіту більш чутливою до потреб глобалізованого суспільства, економіки та ринку праці [9].

Дж. Найт виділяє п'ять ключових факторів, які впливають на освітній сектор, і простежує їх трансформацію в міжнародний вимір вищої освіти: формування суспільства знань, розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, ринково зорієнтована економіка, лібералізація торгівлі, утворення нових урядових структур на міжнародному і регіональному рівнях. У сукупності, діючи нелінійно в просторі та часі, вони впливають на усі аспекти інтернаціоналізації та визначають контекст функціонування вищої освіти в цілому [10].

У науковій літературі виділяють чотири форми прояву інтернаціоналізації в сфері вищої освіти [11]:

1. Індивідуальна мобільність, яка передбачає, як правило, академічну мобільність студентів і професійну мобільність викладачів, що здійснюється з освітньо-науковою метою.

Відповідно до Рекомендацій № R (95) 8 Комітету Міністрів Ради Європи (м. Страсбург, 2 березня 1996 р.) термін "академічна мобільність" розуміється як "період навчання, викладання та дослідження в іншій країні, ніж країна проживання того, хто навчається, або адміністративного працівника (далі "рідна країна")" [12]. В умовах жорсткої світової економічної боротьби за ресурси, ринки тощо зросло значення людини як носія та виробника нових знань, інновацій. Інструментом формування високоякісного людського капіталу є академічна мобільність. Вона сприяє підготовці якісно нових конкурентоздатних на внутрішньому й на міжнародному ринках праці трудових ресурсів, забезпечує доступ до сучасних освітніх і дослідницьких програм, курсів, дає можливість отримати цінний культурний досвід.

2. Конвергенція систем вищої освіти та інструменти міжнародного взаємовизнання (кредитно-трансферна система та додаток до диплома). Це структурно-організаційні зміни в національних освітніх системах європейських країн з метою транспарентності, гармонізації та приведення їх у відповідність із загальноєвропейськими параметрами, які забезпечують можливість інтеграції різних освітніх систем та збереження їх національно-культурної ідентичності. Намагання європейських країн гармонізувати свої національні системи вищої освіти в рамках створення європейського простору вищої освіти та регулювати світовий ринок освітніх послуг правовими інструментами наднаціонального рівня офіційно оформились у програмних документах: Лісабонській Декларації та Болонській Декларації (1998 р.). Ці документи є законодавчою та політичною базою інтернаціоналізації вищої освіти.

3. Інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру й освітніх стандартів, так звана внутрішня інтернаціоналізація, яка дає можливість сформувати міжкультурні навички у студента, коли він отримує освіту, не виїжджаючи на навчання за кордон. Вимога Болонської декларації запроваджувати "європейський вимір" здійснюється, зокрема, шляхом включення в навчальні плани наукових дисциплін, вивчення яких сприяє формуванню міжкультурної комунікації (культурологія, іноземні мови, порівняльна педагогіка тощо).

4. Інституційна та програмна мобільність. Це нові форми інтернаціоналізації, які виникли приблизно 15 років тому і співвідносяться з категорією транснаціональної освіти. До транснаціональної вищої освіти, за визначенням, прийнятим експертами Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО, Ради Європи та Європейської Комісії під час Ризького саміту (6 червня 2001 р.), належать усі види програм вищої освіти чи навчальних курсів, або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту. При цьому студенти, які навчаються за цими програмами, знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований вищий навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти [13]. Важливо, що студент здобуває вищу освіту в іноземному університеті, не перетинаючи кордон, а проживаючи у своїй країні. Програми навчання "проникають" крізь кордони шляхом дистанційних форм навчання.

У рамках інституційного партнерства відбувається створення стратегічних освітніх альянсів і міжнародних освітніх корпорацій, таких як Universitas 21, Coimbra Group, EUROPAEUM, Ліга Європейських дослідницьких університетів (League of European Research Universities, LERU), Мережа Світових Університетів (Worldwide Universities Network, WUN), Міжнародний Альянс Дослідницьких університетів (International Alliance of Research Universities, IARU).

Таким чином, можна припустити, що академічна мобільність є об'єднавчим елементом усіх вищеназваних форм інтернаціоналізації в сфері вищої освіти. Цей взаємозв'язок стає зрозумілим, якщо дослідити причини академічної мобільності як невід'ємної складової інтернаціоналізації вищої освіти. На наш погляд, в основі її виникнення та розвитку лежать економічні, політичні, соціально-культурні інтереси окремих країн та регіонів, а також приватні інтереси окремих осіб, які усвідомлюють переваги отримання освіти за кордоном.

Центр досліджень та інновацій у сфері освіти ОЕСР, досліджуючи тенденції, які формують систему освіти (2008), відзначає зростання кількості студентів, які отримують освіту за межами країни проживання [14]. Не даючи однозначної відповіді, експерти ставлять питання, як розцінювати цей факт: чи вважати його здоровою тенденцією до інтернаціоналізації освіти, яка стирає межі між країнами; чи він свідчить про те, що більш багаті країни створюють нові ринки та джерела доходів у власних інтересах.

Дж. Найт наголошує на необхідності відрізняти інтернаціоналізацію в сфері освіти та торгівлю освітніми послугами [15]. І хоча вона запевняє, що інтернаціоналізація більш тісно пов'язана із академічними цінностями міжнародної діяльності вузів, ніж з економічними мотивами, аналіз наукової літератури переконує, що інтернаціоналізація вищої освіти продиктована більшою мірою економічними інтересами країн в умовах

зростаючої світової економічної конкуренції, ніж їх задекларованими стратегіями до міжкультурного взаєморозуміння.

Стрімкий розвиток академічної мобільності продиктований і регулюється економічною конкуренцією в умовах світової економіки знань, і темпи її зростання визначаються економічними інтересами країн-провайдерів освітніх послуг. Навчання іноземців, перейшло до розряду високорентабельних сфер бізнесу. Так, у 2006 році Уряд Великобританії задекларував свій намір довести кількість іноземних студентів у 2020 році до 870,000, що складатиме 13 більйонів фунтів стерлінгів щорічного прибутку. Ці цифри, наведені British Counsil [16][1], ставлять освіту на рівень найбільш прибуткових статтей економіки країни – експортом олії (14.3 більйона фунтів стерлінгів) і фінансовими послугами (13.6 більйонів фунтів стерлінгів). Для порівняння від експорту кораблів і літаків Великобританія заробляє 6.5 більйона фунтів стерлінгів, а комп'ютерними послугами навіть менше – 2.6. більйона фунтів стерлінгів.

Цікавим є і той факт, що основними постачальниками освітніх послуг є такі високорозвинені країни, як Австралія, Франція, Німеччина, Велика Британія і США, що приймають на навчання 73 відсотки всіх іноземних студентів, які, переважно, є громадянами Греції, Японії, Кореї та Туреччини [17].

Глобалізація означає, що національні економіки вступають в більш тісну взаємодію, формуючи всесвітній ринок інвестицій, товарів, послуг і зайнятості. Конкуренція в цих сферах зростає до міжнародних масштабів. Освіта також вийшла за межі національних кордонів і набула транснаціональних ознак, перетворившись на великий бізнес: сформувався світовий ринок освітніх послуг. Як стверджує англійська дослідниця К. Террі, сучасні умови та форми транснаціональної академічної мобільності регулюються "економічною глобалізацією" та режимом неоліберального ринку, створеним для її реалізації, та є результатом корпоративної діяльності в освітньому секторі таких країн, як Нова Зеландія, Австралія та Великобританія [18].

Отже, академічна мобільність є частиною міжнародної торгівлі освітніми послугами. Ринковий і комерційний підхід до сфери освіти як до джерела отримання прибутку є відправним моментом у розумінні причин виникнення академічної мобільності. Цей підхід означає, що отримання прибутку стає поштовхом до цілеспрямованого пошуку та залучення іноземних студентів.

Академічна мобільність розглядається як один з результатів та одночасно інструмент політичного об'єднання Європи. Ідеологи політичної інтеграції європейських країн, зрозумівши її безперспективність, позбавлену соціальної згуртованості суспільства, сформували ідею "європейської ідентичності", яка лягла в основу створення єдиної Європи. За словами вітчизняної дослідниці процесів інтернаціоналізації в сфері вищої освіти Н. Пелагеші, "причини появи "європейського виміру" можна зрозуміти також, якщо розглядати освітні реформи в Європі з позиції М. Фуко, який вважає, що освіта є засобом здійснення влади. Освіта – це, зокрема, і політична сфера, бо саме вона

[1] British Council, Vision 2020: forecasting international student mobility – a UK perspective 2004 – Режим доступу : http://www.britishcouncil.org/eumd-information-research-vision-2020.htm

безпосередньо впливає на формування світогляду, інтересів, розуміння і підтримку чи заперечення тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів. Коли говорять, що від освіти залежить сьогодення і майбутнє будь-якого суспільства, то мають на увазі, що той спосіб, у який викладаються предмети, є механізмом формування світогляду, політичних імперативів, механізмом соціального включення чи виключення. Фактично поряд з функцією виховання нової освіченої і підготовленої до життя в соціумі генерації освітня політика є важливим інструментом політичного управління" [19].

Рушійними силами освітньої політики, спрямованої на формування європейської ідентичності, стали міжкультурні проекти, політика мультилінгвізму та міжнародна академічна мобільність. Фактично ставку було зроблено на молодь як на найбільш активну частину суспільства. У програмному документі "Вища освіта у світі" (2013), який є посланням Європейської Комісії до Європейської парламенту та інших європейських інституцій, які визначають політику в сфері вищої освіти в Європейському регіоні, визначені ключові пріоритети вищої освіти: сприяння міжнародній академічній мобільності студентів і академічного персоналу, сприяння інтернаціоналізації, посилення міжнародного співробітництва та партнерства між університетами.

На підтримку розвитку міжнародних академічних обмінів і міжнародного співробітництва було засновано цілу низку програм Європейського Союзу в сфері мобільності та співробітництва, як наприклад "Сократос", "Леонардо да Вінчі", "Темпус". http://supporthere.org/ghent-brussels2015/page/documents-0

Показовою у цьому відношенні є програма "Еразмус", розрахована на академічні обміни студентів в рамках країн-членів ЄС. За даними Єврокомісії, до цієї програми залучено 90 % європейських університетів. 9 березня 2004 року Комісія Європейських Співтовариств прийняла комюніке "Нове покоління освітніх програм Європейського товариства після 2006 року", у якому викладені пріоритети та параметри розвитку нового покоління програм мобільності та співробітництва у сфері освіти. Найбільш суттєві зміни передбачені для програми "Еразмус". Згідно з новою програмою щорічна кількість студентів, які будуть брати участь у програмі, повинна збільшитись до 375 тисяч порівняно з 120 тисячами у 2004 році. За розрахунками Єврокомісії, до 2012 року в програмі візьме участь понад 12 млн європейських студентів [20].

І хоча економічні та політичні стимули розвитку академічної мобільності відіграють першочергове значення, не можна скидати з шальки терезів її значення для конкретного індивіда.

У результаті глобальних зрушень в економічній сфері відбулося зростання інтернаціоналізації ринку праці, який потребує висококваліфікованих спеціалістів. З'явився попит транснаціональних корпорацій і бізнес-структур на фахівців, чиї знання та кваліфікація відповідають вимогам інформаційного суспільства. Міжнародні компанії під час вибору працівника на роботу орієнтуються не тільки на його професійну компетентність, а й висувають високі вимоги до володіння іноземною мовою. Також важливо мати міжкультурні навички спілкування для того, щоб ефективно взаємодіяти з іноземними партнерами. Програми академічного обміну відкривають широкі можливості для освоєння інших культур в контексті їх порівняння та взаємодії з власною, розвитку інтеркультурних навичок і компетенцій, умінь проводити спільні наукові дослідження

тощо. Отже, орієнтуючись на потреби глобалізованого ринку праці, студенти свідомо намагаються стати учасниками академічного обміну або отримати вищу освіту за кордоном в індивідуальному порядку (індивідуальна академічна мобільність).

Глобалізація є об'єктивним, закономірним процесом суспільного розвитку. Вона сприймається неоднозначно, оскільки, з одного боку, відкриває багато нових можливостей як для покращення загального добробуту, так і індивідуального зростання, з іншого, – приховує потенційні ризики та призводить до небажаних наслідків. Із зростанням академічної мобільності як прояву міжнародного виміру вищої освіти постає ціла низка питань, які потребують адекватної оцінки та аналізу з тим, щоб використати найкращі можливості та уникнути і запобігти негативному сценарію розвитку освітніх макротрендів і спрямувати їх у позитивне русло. Полярні точки зору щодо академічної мобільності виявляють широкий діапазон її можливостей – від негативних до продуктивної потужної сили, яка є загальним благом. Відкритими залишаються питання, чи є академічна мобільність засобом міжкультурного взаємопорузуміння або призводить до культурної уніфікації, гомогенізації; як академічна мобільність впливає на циркуляцію мізків і як мінімізувати ризики для країни-постачальника "талантів"; як співвідноситься академічна мобільність з міграційними проблемами, зокрема міграцією робочої сили, чи є академічна мобільність на інституційному рівні одним з диверсифікованих джерел прибутку чи засобом інтеграції в міжнародний освітній простір.

Їх вирішення для кожної країни перебуває в політичній площині та повинно відбуватися шляхом формування стратегій та реалізації програм, результати яких залежать від головних суб'єктів та рівня реалізації – національного або інституційного.

Протягом останніх двадцяти років інтернаціоналізація вищої освіти стає об'єктом і предметом державної політики європейських країн, що дає їм змогу зайняти своє місце в системі координат сучасного світу, розв'язувати внутрішні та зовнішні економічні, політичні та соціальні проблеми, визначати напрями реформування національної системи вищої освіти. Тому актуальним для України залишається питання формування власної політики інтеграції у світове освітнє середовище шляхом вироблення як національної стратегії інтернаціоналізації, так і стратегії інтернаціоналізації кожного університету.

Література:

1. OECD (2007), Education at a Glance Indicators.
2. *Knight J.* (2001), "Issues and Trends in Internationalisation: A Comparative Perspective", in Bond, S. and J-P. Lemasson (eds.), A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalisation, International Development Research Center, Ottawa.
3. *Jane Knight.* Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Global Perspectives on Higher Education. Vol. 13. 2008.
4. *Held, D., A. McGrew, D. Goldblatt and J. Perraton* (1999), Global Transformation, Stanford, Stanford University Press.
5. *Eric Beerkens,* Anneke Lub Globalisation and Higher Education Reseach: Outset for a conceptual framework. – Електронний ресурс: [режим доступу] : http://www.beerkens.info/files/Beerkens&Lub _G&HE %20Research_CSS_2001.pdf

6. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков ; Публицистическая полемическая монография. – М. : Эгвес, 2008. – С. 17-18.
7. *Scott, P.* (1998), "Massification, Internationalisation and Globalisation" in P. Scott (ed.), The Globalisation of Higher Education, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham. – P. 108-129.
8. OECD.1999 Quality and internationalisation in higher education. Paris: OECD
9. *Kälvermark, T. and M.C.* Van der Wende (eds.) (1997) National policies for internationalisation of Higher education in Europe. Stockholm: National agency for higher education
10. *Jane Knight.* Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Global Perspectives on Higher Education. Vol. 13. 2008.
11. Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation by Paulo Santiago, Karine Trembley, Easter Basri and Elena Arnal. OESD 2008. P.390.
12. Рекомендації № R (95) 8 Комітету Міністрів ради Європи (ч Страсбург, 2 березня 1996 р.) по академічній мобільності. Режим доступу: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/index.html Ці рекомендації дають визначення академічної мобільності як та стосуються виключно питань академічної мобільності та призначені для країн-членів Ради Європи та інших країн-учасниць Європейської культурної конвенції. Україна приєдналася до цієї Конвенції у 1994 році.
13. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Rīga, 6 June 2001) Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code %20of %20good %20practice_EN.asp
14. Trends Shaping Education. 2008. Edition. Center for Education Research and Innovation (CERI). OECD.
15. Knight J. Trade in Higher Education Services: The implications of GATS. International strategic information service, 2002.
16. British Council, Vision 2020: forecasting international student mobility – a UK perspective 2004 Режим доступу : http://www.britishcouncil.org/eumd-information-research-vision-2020.htm
17. *Лукичев Г. А.* Транснациональное образование / Геннадий Алексеевич Лукичев // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. – 2002. – № 1. – С. 71–75.
18. *Terri Kim,* Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. Intercultural Education. Vol. 29. No. 5, October 2009, 395-405.
19. *Пелагеша Н.* Європейська ідентичність: зміст, функції, механізми формування / Н. Пелагеша. – Режим доступу : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Pelagesha.pdf
20. Erasmus Mundus: its participants help make the higher education scheme even better // IP/07/1472. Brussels, 10 October 2007. – Режим доступу : http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1472&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr

AKADEMICKA MOBILNOŚĆ W KONTEKŚCIE NOWOCZESNYCH ZMIAN CYWILIZACYJNYCH

W artykule zbadano podejścia i interpretacje pojęć stosowanych do opisu procesów mobilności akademickiej w szkolnictwie wyższym, przyczyny i przejawy jej powstawania.

Słowa kluczowe: *mobilność akademicka, globalizacja, internacjonalizacja.*

ACADEMIC MOBILITY IN THE MODERN CIVILIZATION CHANGES

Concepts and scientific approaches to academic mobility are investigated in the paper. The author analyses rationales for academic mobility and the main features in the framework of globalisation and internationalisation.

Key words: *academic mobility, globalisation, internationalisation.*

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Исследуются подходы и толкования понятий, используемых для описания процессов академической мобильности в сфере высшего образования, причины ее возникновения и проявления.

Ключевые слова: *академическая мобильность, глобализация, интернационализация.*

Anna SAS-BADOWSKA

INTERNACJONALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA I KSZTAŁCENIE WSPÓLNE

Realizacja Procesu Bolońskiego spowodowała wprowadzenie szeregu zmian w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Budowa zintegrowanego obszaru szkolnictwa wyższego w Europie jest jednym z celów procesu bolońskiego. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce staje się coraz istotniejszym zagadnieniem dla uczelni i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wynika ona z wzajemnych uwarunkowań politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych, które ograniczają jej mechanizm ale jednocześnie sprzyjają jej wdrożeniu. W artykule przedstawiono przejawy internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: *jakość kształcenia, umiędzynarodowienie, internacjonalizacja, wspólny program, mobilność, strategia.*

Podpisanie w 1999 roku przez 29 krajów europejskich dokumentu zwanego Deklaracją Bolońską zapoczątkowało ogólnoeuropejski proces zwany Procesem Bolońskim. Jego istotą są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie.

Podstawą Deklaracji Bolońskiej było przeświadczenie, że konieczne jest ustanowienie bardziej spójnej Europy, przede wszystkim poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego. W dokumencie tym potwierdzone zostały ogólne zasady dotyczące budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW dla promowania mobilności obywateli UE na rynkach pracy oraz roli europejskich uczelni w rozwoju i tworzeniu dorobku kulturowego Europy i świata. Rozwój procesu Bolońskiego jest następstwem pogłębiającej się integracji w ramach UE i przyśpieszeniem rozwoju krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego w ramach pogłębiającej się globalizacji oraz działaniem na rzecz integracji instytucji szkolnictwa wyższego w Europie.

Podstawą utworzenia EOSW było przekonanie, że gospodarka europejska oparta na wiedzy wymaga nowoczesnego systemu edukacji, który będzie miał wpływ na najważniejsze

problemy gospodarcze i społeczne, będzie odgrywał znaczącą rolę we wzmocnieniu konkurencyjności Europy również w wymiarze globalnym oraz jest niezastąpionym czynnikiem rozwoju i postępu społeczeństwa europejskiego.

Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szanse na zatrudnienie – przygotowując do pracy zarobkowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka. W epoce wiedzy i globalizacji spójnego wewnętrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli (Edukacja w Europie…, 2003). Idea utworzenia EOSW spotkała się z zainteresowaniem i poparciem w różnych środowiskach.

Również Rada Europy podczas posiedzenia w Lizbonie w 2000 r. potwierdziła fakt, że UE stanęła w obliczu fundamentalnych zmian wynikających z globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. W związku z tym gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie – gospodarką oparta na wiedzy (Komisja Europejska, 2003). Zmiany te wymagają zarówno przeobrażenia gospodarki europejskiej ale i modyfikacji systemów edukacji w poszczególnych krajach.

Strategia Lizbońska zakłada trwały, zrównoważony wzrost gospodarczy powiązany ze zwiększeniem zatrudnieniem. Jest to możliwe tylko w przypadku zwiększenia inwestycji w kapitał ludzki i modernizowania edukacji i szkoleń oraz działań służących poprawie ich jakości i efektywności.

W ogłoszonym, w grudniu 2007 roku, wniosku dotyczącym wspólnotowego programu lizbońskiego 2008-2010 wskazuje się m.in. na konieczność zapewnienia swobody przepływu wiedzy oraz urzeczywistnienia idei Europejskiego Obszaru Badań Naukowych i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Kładziony jest nacisk na tzw. trójkąt wiedzy: kształcenie, badania naukowe i innowacje. Przewidywane jest stworzenie jednolitego rynku pracy dla naukowców oraz tworzenie sieci współpracy uniwersytetów, placówek badawczych i przedsiębiorstw (Polskie Szkolnictwo Wyższe, 2009). Również ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w Europie na spotkaniu w Pradze w 2001 r. podkreślili, że stworzenie EOSW stanowi warunek podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności instytucji szkolnictwa wyższego w Europie.

Do głównych czynników wpływających obecnie na rozwój szkolnictwa wyższego należą :

– zmiany demograficzne i migracyjne – wpływające na liczebność i strukturę populacji studentów (coraz więcej studentów z Chin i Indii, coraz więcej studiujących kobiet, coraz więcej studentów niepełnosprawnych) i nauczycieli akademickich (coraz większe zapotrzebowanie na mobilność i internacjonalizację),

– upowszechnianie się technologii informacyjnych na uczelniach wpływa na zmianę podejścia do usprawnienia nauki i kształcenia studentów,

– globalizacja sprawia, że zaostrza się konkurencja międzynarodowa w działaniach na rzecz pozyskania studentów, kadry naukowo – dydaktycznej i funduszy,

– chroniczne niedofinansowanie szkolnictwa wyższego jest następstwem dość częstego niezrównoważenia finansów publicznych w krajach „starego świata", które wiąże się ze wzrostem udziału wydatków emerytalnych i zdrowotnych w budżecie państwa. Dalsza ewolucja tego zjawiska będzie następowała pod wpływem bieżącego kryzysu finansowego i gospodarczego (Polskie szkolnictwo wyższe, 2009).

Uczelnie postrzegają współpracę europejską jako szansę poprawy jakości kształcenia i zwiększenia swojej konkurencyjności na globalnym rynku usług edukacyjnych. Dlatego też w budowaniu europejskiej przestrzeni edukacyjnej opartej na założeniach Procesu Bolońskiego znacząca rolę odgrywa m.in. promocja mobilności promocja europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym, europejski obszar szkolnictwa wyższego i europejski obszar badań.

Pojęcie internacjonalizacji czyli inaczej umiędzynarodowienia jest definiowane różny w zależności od poszczególnych dyscyplin naukowych. Z punktu nauk o zarządzaniu prowadzi ona do wzrostu współzależności we wszystkich dziedzinach i tworzenia społeczności międzynarodowych. W naukach ekonomicznych internacjonalizacja to stopień zaangażowania gospodarki narodowej w działalność międzynarodową. Natomiast w naukach społecznych internacjonalizacja odzwierciedla ciągły i podlegający intensyfikacji proces umiędzynarodowienia tzn. wchodzenia poza granice narodowe rozmaitych elementów gospodarki, polityki, kultury, nauki, techniki itp. We wszystkich tych definicjach zwraca uwagę współpraca międzynarodowa i działania na rzecz tworzenia społeczności międzynarodowych. Najbardziej jednak istotę internacjonalizacji w odniesieniu do edukacji oddaje definicja Jane Knight, Hansa de Wit, że jest to proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego z celem, funkcjami i sposobami działania szkół wyższych (cyt. za J. Urbanikowa, 2013).

O intensyfikacji procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego m.in. świadczy: rosnąca mobilność studentów oraz kadry naukowo – dydaktycznej na globalnym rynku edukacyjnym, narastający eksport usług edukacyjnych i badawczych do krajów rozwijających się i „wschodzących" oraz prowadzenie badań istotnych w wymiarze globalnym przez zespoły międzynarodowe (Polskie Szkolnictwo Wyższe, 2009).

Istotnym czynnikiem internacjonalizacji kształcenia są następujące formy współpracy międzynarodowej:

– krótko – i długoterminowa mobilność studentów i pracowników akademickich,

– programy studiów realizowane we współpracy z uczelniami zagranicznymi,

– programy studiów w języku obcym,

– udział uczelni w międzynarodowych stowarzyszeniach, sieciach tematycznych, związkach uczelni, projektach wielostronnych.

Termin mobilności według J. Błażejowskiego odnosi się do zmiany miejsca kształcenia lub prowadzenia badań w celu zdobycia szerszych kwalifikacji, względnie pogłębiania wiedzy. Mobilność związana z migracją studentów, uczących się i uczonych jest zjawiskiem znanym w historii uniwersytetów europejskich. Uniwersytety od początku powstania były instytucjami międzynarodowymi co wynikało ze składu międzynarodowego studentów i profesorów i

związane było z potrzebą poznawania otaczającego świata, nabywaniem i dzieleniem się posiadaną wiedzą. Można zatem mówić o internacjonalizacji szkolnictwa wyższego już od czasów średniowiecza[1].

Wspieranie mobilności dotyczy zatem różnych ułatwień do swobodnego poruszania się studentów, dostępu do studiów, szkoleń i stosownych usług, wsparcia mobilności nauczycieli, badaczy i kadry administracyjnej, uznania i waloryzacji okresów spędzonych w innych krajach Europy na nauczaniu, badaniu.

Według T. Wawaka (2007) zapewnienie mobilności studentom i wykładowcom jest procesem trudnym, złożonym i wymagającym dłuższego czasu, niezbędnego do usunięcia wszelkich barier oraz stworzenia realnych warunków zachęcających studentów i wykładowców z całego świata do wybierania europejskich instytucji szkolnictwa wyższego.

Jednakże jej intensyfikacja stanowi czynnik dalszej europejskiej integracji stymulującej rozwój gospodarczy i społeczny oraz warunkującej wzrost znaczenia w świecie.

Szczególne znaczenie ma mobilność w wymiarze międzynarodowym. Umożliwia bowiem doskonalenie znajomości języka oraz nabywanie wiedzy o ludziach w kraju studiowania, ich obyczajach i kulturze. Sprzyja również kształtowaniu cech osobowych niezbędnych w kontaktach międzyludzkich. A ponad to umożliwia lepsze przygotowanie do poruszania się na międzynarodowym rynku pracy poprzez umożliwienie nabycia kwalifikacji często niemożliwych do uzyskania we własnym kraju.

Obecnie najbardziej rozwinięta jest forma mobilności związana z kształceniem międzynarodowym. Mobilność studentów wiąże się z podjęciem przez nich decyzji o wyjeździe do innej uczelni na określony czas oraz dostosowanie się do innych wymagań i warunków kształcenia. Mobilność może mieć charakter poziomy – gdy realizacja części programu studiów I lub II stopnia odbywa się winnej uczelni w kraju lub za granicą lub pionowy – gdy realizacja kolejnego stopnia kształcenia odbywa się w innej uczelni w kraju lub za granicą i jest często połączona ze zmianą kierunku. Mobilność może być realizowana w różnych formach: 1. uczenia A przekazuje uprawnienia do oferowania usług edukacyjnych uczelni partnerskiej B z innego kraju UE (uczelnia A firmuje usługi swoim autorytetem i wydawanymi dokumentami), 2. prowadzenie wspólnych programów studiów przez dwie uczelnie z różnych krajów na podstawie bilateralnego porozumienia, kończących się wydaniem wspólnego lub podwójnego dyplomu, 3. studia prowadzone w znajdującej się filii uczelni A w kraju B, 4. studia oraz inne usługi edukacyjne prowadzone na odległość.

Cechami charakterystycznymi studiów wspólnych są:

– wspólnie opracowane plany studiów i programy nauczania,

– porównywalne okresy studiowania w uczelniach partnerskich (każdy student realizuje znaczną część programów studiów za granicą),

– wspólnie prowadzone prace dyplomowe i egzaminy dyplomowe,

– wymiana wykładowców między uczelniami partnerskimi, „wspólny dyplom".

[1] pierwszy uniwersytet powstał w Bolonii-1158, kolejne – w Walencji-1209, w Oksfordzie-1214, w Paryżu-1215, w Krakowie-1364).

Najbardziej rozwiniętą formą mobilności studentów związaną z kształceniem są wspólne programy. Forma ta jest wspierana i promowana przez UE. Wspólny program studiów to zintegrowany program kształcenia opracowany, koordynowany, oferowany i realizowany wspólnie przez nauczycieli akademickich pochodzących z dwóch lub więcej instytucji partnerskich. Program ten może być realizowany samodzielnie przez każdą uczelnię jak i wspólnie przez kilka uczelni. Wspólny program kształcenia może kończyć się uzyskaniem przez studenta dyplomu jednej, macierzystej uczelni, lub uzyskaniem oddzielnych dwóch albo wielu dyplomów uczelni zaangażowanych w program wspólnego kształcenia, lub uzyskaniem wspólnego dyplomu wydanego przez te uczelnie.[1]

W oparciu o opracowaną Strategię Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010-2020 w Polsce najważniejszym zadaniem, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe, jest dostarczanie na rynek pracy absolwentów zdolnych sprostować wymaganiom XXI oraz udział w rozwiązywaniu problemów społecznych o znacznej doniosłości dzięki wynikom prac naukowych i badawczo – rozwojowych, a także zmniejszanie dysproporcji między studentami w wymiarze edukacyjnym, kulturalnym i ekonomicznym. Wykonanie tego zadania nie będzie możliwe bez działań na rzecz poprawy jakości zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego, poprawy jakości kształcenia, poprawy efektywności w działalności badawczej i podniesienia poziomu finansowania szkolnictwa wyższego, rozwoju różnych form kształcenia ustawicznego, zwiększania mobilności studiujących i nauczających oraz zwiększenia innowacyjności i kreatywności na wszystkich poziomach kształcenia badań.

Zaproponowana wizja szkolnictwa wyższego w Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego na lata 2010-2020 obejmuje między innymi działania dotyczące współdziałania uczelni z otoczeniem. Celem strategicznym tego działania jest zwiększenie umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego i poprawa pozycji polskich uczelni w skali międzynarodowej. Natomiast celami operacyjnymi są:

– podniesienie atrakcyjności polskich uczelni jako partnerów w międzynarodowych przedsięwzięciach edukacyjnych i badawczych,

– nadanie międzynarodowego charakteru działalności edukacyjnej i badawczej prowadzonej w polskich uczelniach,

– poprawienie wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego w świecie.

Istotnym elementem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego są realizowane projekty międzynarodowe finansowane ze środków UE przeznaczone na finansowanie mobilności studentów i pracowników nauki, wspólne europejskie przedsięwzięcia (programy, dyplomy), wzmacnianie wspólnych przedsięwzięć z partnerami spoza Europy, tworzenie partnerstw i sieci akademickich oraz na poprawę wizerunku i rozpoznawalności uczelni na rynku globalnym.

[1] Dyplom wspólny musi spełniać wymagania legislacyjne obydwu lub wszystkich państw, z których pochodzą uczelnie realizujące wspólne studia i wydające wspólny dyplom, Wspólny dyplom jest wydawany i podpisywany zgodnie z postanowieniami właściwych przepisów krajowych, tj. podpisany przez właściwe organy (rektor itp.), ale i przedstawicieli instytucji zaangażowanych we wspólne studia. Musi on spełniać wymogi przewidziane w rozporządzeniu z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz. U. Nr 196, poz. 1167).

Programy te są służą realizacji polityki edukacyjnej, której głównym celem jest osiągniecie porównywalności nabywanych kwalifikacji z jednoczesnym podnoszeniem jakości kształcenia. W wielu projektach realizowanych w ramach programów współpracy międzynarodowej, takich jak: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Gruntvig, Program Międzysektorowy uczestniczyło bądź uczestniczy wiele polskich uczelni. Programy te dotyczą działań edukacyjnych oraz współpracy i integracji. Uczelnie uczestniczą również w wielu projektach realizowanych w ramach programów współpracy UE z krajami pozaunijnymi w dziedzinie edukacji. Również projekty międzynarodowe mogą być realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). Projekty te obejmują trzy podstawowe formy współpracy: współpracę miedzy projektami, współpracę między sieciami i współpracę między instytucjami. Zakres współpracy ponadnarodowej może dotyczyć projektów: wyodrębnionych, czyli w całości skierowanych na rozwój współpracy; projektów z komponentem ponadnarodowym, czyli projektów gdzie co najmniej jeden z celów szczegółowych odnosi się do planowanej współpracy.

Obecnie występują dwie równoległe formy mobilności studentów: przyjazdy i wyjazdy na cały okres studiów do danego kraju oraz studia odbywane częściowo danym kraju i kontynuowane przez pewien okres w innym. Od roku 1990 stopniowo wzrasta liczba polskich studentów wyjeżdżających do innych krajów UE. Najwięcej studentów w ramach programów wyjeżdża do Niemiec, Francji, Hiszpanii i Włoch. W roku akademickim 2012/2013 w ramach programu Erasmus, na studia i praktyki za granicą wyjechało łącznie w Europie 268 143 studentów, tj. o 6 % więcej niż w roku poprzednim. Najwięcej studentów w ramach programu wyjechało z Hiszpanii. Na kolejnych miejscach znalazły się: Francja, Niemcy, Włochy i Polska. Najwięcej studentów polskich wyjechało z Uniwersytetu Warszawskiego. W Polsce od 1998/99 roku z wyjazdów na studia i praktyki za granicą skorzystało ponad 123 tys. studentów. W roku akademickim 2012/2013 na roczne stypendium z programu Erasmusa wyjechało 11 960 studentów. Najwięcej polskich studentów wyjechało do Hiszpanii, Niemiec, Włoch, Francji i Portugalii. W stosunku do poprzedniego roku wzrosła liczba wyjazdów studentów do m.in.: Bułgarii, na Maltę, na Słowację i na Łotwę. Mniej natomiast wyjechało na Cypr, do Danii, Norwegii, Irlandii i Czech. Również zmniejszyła się liczba studentów wyjeżdżających na studia II stopnia. Natomiast zwiększyła się liczba studentów wyjeżdżających na studia I stopnia. Z wyjazdów na praktyki skorzystało 4259 studentów. Byli to przede wszystkim studenci studiów II stopnia i starszych lat studiów jednolitych.

W roku 2012/2013 przyjechało do Polski w ramach tego programu 8972 studentów z 31 krajów, czyli o 18 % więcej w stosunku do roku poprzedniego. Wzrosła liczba przyjeżdżających z Cypru, Chorwacji, Słowacji, Grecji, Hiszpanii i Turcji.

W ramach programu Erasmus odbywała się również wymiana pracowników uczelni. Były to wyjazdy i przyjazdy w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych i wyjazdy szkoleniowe.

Efektem różnych form mobilności jest stale wzrastająca liczba studentów z doświadczeniem międzynarodowym. Na podstawie wyników badań prowadzonych w różnych ośrodkach ocenia się, że około 2 % studentów europejskich uzyskuje dyplom ukończenia studiów w uczelni zagranicznej, a około 20 % studentów realizuje za granicą część programu studiów, praktykę zawodową lub uczestniczy w innej formie zajęć związanych ze studiami (cyt. za A. Kraśniewski, 2009).

Zgodnie z komunikatem z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Leuven (2009), w 2020 r. 20 % absolwentów szkół wyższych powinno mieć za sobą doświadczenie międzynarodowe.

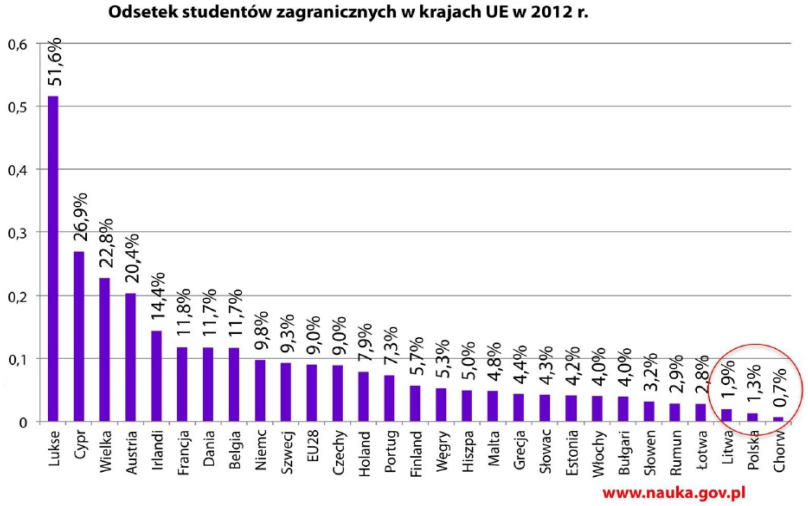
Na polskich uczelniach studiuje coraz więcej cudzoziemców (w tym 1,6 % w zagranicznych jednostkach zamiejscowych). W roku akademickim 2013/2014 liczba studentów cudzoziemców na polskich uczelniach wynosiła 36,0 tys. osób, wobec 4,3 tys.. w roku 1990/1991. Najwięcej cudzoziemców studiowało na uniwersytetach – 8,8 tys. osób, szkołach wyższych klasyfikowanych jako pozostałe – 8,0 tys. oraz w wyższych szkołach ekonomicznych – 7,8 tys. Na uniwersytetach medycznych studiowało 5,4 tys. osób, a w wyższych szkołach technicznych 3,5 tys. osób. Największym powodzeniem wśród studentów cudzoziemców cieszyły się kierunki ekonomiczne i administracyjne – 9,7 tys. osób, medyczne 6,8 tys. osób, społeczne – 4,5 tys. oraz humanistyczne – 2,8 tys. osób.

Najliczniejszą grupę cudzoziemców studiujących w Polsce stanowili studenci z Europy – łącznie 29,2 tys. osób (81,1 %), w tym głównie z Ukrainy – 15,1 tys. (42 %) i Białorusi – 3,7 tys. (10,3 %).

Zainteresowanie studiami w Polsce wykazuje młodzież polskiego pochodzenia, przede wszystkim z krajów Europy Środkowo – Wschodniej, m. in. z Białorusi, Litwy oraz Ukrainy.

W roku akademickim 2013/2014 stanowiła ona 15,6 % ogółu populacji studiujących w Polsce cudzoziemców. Najwięcej studentów cudzoziemców studiuje w Warszawie (10,8 % tys.), Krakowie (4,3 tys.), Lublinie (3,1 tys.) oraz Wrocławiu (2,9 tys.) (GUS, 2013).

Jednakże w dalszym ciągu Polska na tle państw UE pod względem umiędzynarodowienia zajmuje przedostatnie miejsce co obrazuje poniższe zestawienie.



Współpraca międzynarodowa i mobilność jest wpisana w krajowe ustawodawstwo dotyczące kształcenia na poziomie wyższym zgodnie z założeniami Procesu Bolońskiego. W ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku znajdują się przepisy regulujące internacjonalizację procesu kształcenia i kształcenie wspólne. Dotyczą one m.in.:

uprawnień uczelni do współpracy z innymi jednostkami akademickimi i naukowymi, w tym z zagranicznymi; zawierania porozumienia w sprawie prowadzenia wspólnych studiów oraz studiów doktoranckich; współpracy międzynarodowej uczelni w zakresie kształcenia i badań naukowych i ich finansowania; organizacji studiów w tym definicji programu kształcenia i planu studiów, możliwości realizacji zajęć w językach obcych, określa liczbę uzyskanych punktów ECTS koniecznych do uzyskania dyplomu ukończenia studiów oraz form studiów, zasad prowadzenia zajęć i możliwości studiowania według indywidualnego planu studiów i programu nauczania i indywidualnej organizacji studiów, przeniesień z innej uczelni; wydawania dyplomów lub świadectw wynikających z wspólnego kształcenia. Istotny jest również artykuł wspomnianej ustawy, a dotyczący m.in. ustalania programów kształcenia uwzględniających efekty kształcenia zgodne z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego. KRK stanowią europejski układ odniesienia dla kwalifikacji uzyskiwanych w poszczególnych krajach UE. Zapewniają większą przejrzystość uzyskiwanych kwalifikacji przez co przyczyniają się do zwiększenia międzynarodowej mobilności uczących się i pracowników pomiędzy państwami europejskimi i uznawania uzyskanych kwalifikacji w innym kraju.

Ich wdrożenie w systemach szkolnictwa wyższego stanowi silną podstawę do współpracy międzynarodowej. Kwestie związane z umiędzynarodowieniem i mobilnością uregulowane są również szczegółowo w rozporządzeniach: w sprawie warunków i trybu przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta z dnia 14 września 2011 roku; w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia oraz w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011roku zawierające opisy efektów kształcenia w 8 obszarach kształcenia, w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu z dnia 1 września 2011 r.

Również w ustawodawstwie polskim dotyczącym kształcenia na poziomie wyższym znajdują się zapisy regulujące: podejmowanie i odbywanie przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenie w badaniach naukowych i pracach rozwojowych; warunki finansowe na jakich cudzoziemcy mogą podejmować kształcenie w Polsce; równorzędności wykształcenia.[1]

Istotną zmianą w szkolnictwie wyższym jest stworzenie możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza szkolnictwem, a tym samym uznania innych ścieżek kształcenia formalnego i nieformalnego. Artykuł 170e znowelizowanej ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym określa ogólne zasady potwierdzania efektów nauczania. Realizacja tego zapisu umożliwia osiągnięcie wyższego wskaźnika osób z wyższym wykształceniem wśród osób czynnych zawodowo, co jest szczególnie ważne w przypadku mobilności studentów i ich

[1] Dyplom wydany przez uprawnioną uczelnię potwierdza ukończenie studiów wyższych prowadzonych wspólnie przez uczelnie działające w systemach szkolnictwa wyższego państw członkowskich UE, państw członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) lub państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA)-stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym.

pozostawaniem poza granicami. Z tego względu masowe wyjazdy osób z wyższym wykształceniem stanowią istotny problem dla europejskiego szkolnictwa wyższego. Ograniczają one liczbę potencjalnych kandydatów na studia II i III stopnia oraz przyczyniają się do pogłębiania niżu demograficznego. Według autorów opracowania Polskie Szkolnictwo Wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy (2009) mobilność ludzi wykształconych jest zjawiskiem korzystnym, jeżeli przyczynia się do optymalizacji wykorzystania zasobów intelektualnych w większej skali geograficznej, a jednocześnie nie zubaża potencjału krajów, z których pochodzą migranci. W ciągu minionych 20 lat w UE nastąpiła intensyfikacja różnego rodzaju form mobilności. W przypadku polskiego szkolnictwa wyższego widać wyraźną asymetrię: w ciągu ostatnich kilku lat trzy razy więcej studentów wyjeżdżało z Polski w ramach programu Erasmus niż przyjeżdżało do Polski z innych krajów. Również o obszarze migracji wysoko wykształconych pracowników bilans jest dla Polski niekorzystny. Autorzy tego opracowania zastanawiają się, czy w kraju mamy do czynienia ze zjawiskiem drenażu mózgów – oznaczającego przemieszczanie się wysoko wykształconych ludzi między krajami, regionami lub branżami w sposób niezrównoważony. Dlatego też podejmując działania w celu zwiększenia liczby studentów zagranicznych, należy jednocześnie podejmować działania zapobiegające masowym wyjazdom studentów polskich za granicę.

Również obecnie w obliczu niżu demograficznego, skutkującego mniejszą liczba studentów w polskich uczelniach, staje się ważne złagodzenie jego skutków poprzez zwiększenie rekrutacji kandydatów na studia z innych krajów, również spoza Europy, takich jak Chiny, Indie czy kraje Azji Południowo-Wschodniej. Zagrożeniem może być również, w przypadku zintensyfikowania umiędzynarodowienia, uatrakcyjnienie oferty programów europejskich (w tym Erasmus+) ułatwiających odbywanie pełnych cykli kształcenia na studiach II stopnia w innych krajach.

Wspieranie mobilności, finansowanej w całości lub częściowo przez Komisję Europejską, w znacznym stopniu rozwinęło mobilność studentów. Natomiast mobilność pracowników uczelni (naukowych i administracyjnych) jest w dalszym ciągu na niewielkim poziomie. Na niski poziom mobilności kadry akademickiej może wpływać brak odpowiedniej świadomości oraz motywacji, że mobilność jest kluczem określającym możliwości rozwoju naukowego i dydaktycznego.

Mobilność kadry akademickiej dotyczy krótkich wyjazdów związanych z realizacją konkretnych zajęć oraz wyjazdów długoterminowych połączonych z prowadzeniem badań naukowych. Dlatego też istotne staje się wprowadzanie mechanizmów zwiększających międzynarodową mobilność polskich naukowców poprzez wdrażanie rozwiązań ułatwiających współpracę w różnych obszarach badań naukowych również pomiędzy uczelniami i instytucjami biznesowymi oraz zwiększających poziom interdyscyplinarności badań naukowych. Ważna zatem staje się kwestia konsolidacji krajowego zaplecza naukowo - badawczego, która będzie umożliwiała uczelniom i innym instytucjom naukowo-badawczym partnerski udział w międzynarodowych badaniach. Umiędzynarodowienie to również przyciągnięcie zagranicznej kadry do uczelni, która będzie szansą na wymianę idei i rozwój oraz na poprawę konkurencyjności polskich uczelni.

Dotychczas, w ramach swojej działalności umiędzynarodowieniem zajmowały się różne organizacje i agendy rządowe, jak np.: MNiSW, instytuty badawcze, KRASP, KRZASP, jednakże nie było programu który by określał kierunki i wyznaczał zadania do realizacji.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaproponowało podczas konferencji, wstępne założenia programu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, które mają stanowić punkt wyjścia do debaty nad kształtem tego programu. Celem zaproponowanego programu jest:

– podnoszenie konkurencyjności polskich uczelni na rynku europejskim, pobudzenie, kreatywności, podnoszenie jakości kształcenia oraz kompetencji kadr akademickich, studentów i absolwentów polskich uczelni,

– gospodarcze – w skali uczelni i kraju pozytywny wpływ na rzeczywistość, jak i wzrost dochodów,

– budowanie silnej pozycji Polski na arenie międzynarodowej oraz zwiększenie jej atrakcyjności jako centrum rozwoju światowej nauki i kształcenia.

Obecnie w naszym kraju istnieją sprzyjające warunki do zintensyfikowania umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, które jest wielką szansa nie tylko dla uczelni, ale także dla gospodarki i rozwoju naszego kraju, którego gospodarka jest na 6 miejscu w Unii Europejskiej (mierzona parytetem siły nabywczej) za Niemcami, Francją, Wielką Brytanią, Włochami i Hiszpanią. Natomiast pod względem liczby studentów jest na 4 miejscu za Niemcami, Francją i Wielką Brytanią. W związku z tym czynnikami sprzyjającymi internacjonalizacji są: planowane inwestycje w infrastrukturę dydaktyczną i badawczą na poziomie blisko 30 miliardów złotych (lepsze warunki prowadzenia badań oraz wyższa jakość kształcenia), możliwość kontynuowania edukacji lub kariery naukowej w Europie (związana z uznawalnością kwalifikacji), relatywnie niskie koszty utrzymania i studiowania (są one niższe w porównaniu z innymi krajami UE), międzynarodowe koncerny chętnie zatrudniają absolwentów polskich uczelni (absolwenci z doświadczeniem międzynarodowym są szczególnie cenni na rynku pracy), wprowadzone zmiany prawne ułatwiające współpracę międzynarodową (zmiany w znowelizowanej ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym).

Pomimo tych korzystnych warunków, sprzyjających umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego w naszym kraju, istnieją jednak obawy, że wzmożony napływ źle przygotowanych studentów z obcych krajów będzie miał wpływ na obniżenie jakości kształcenia i nie będzie związany z chęcią studiowania lecz z przekroczeniem granicy obszaru Schengen. Zagrożeniem może być również niedostosowanie programów kształcenia do potrzeb, możliwości i oczekiwań polskich i zagranicznych studentów. Niezwykle istotne jest to, że niewiele uczelni prowadzi pełne kierunki studiów w języku obcym co stanowi barierę językową dla cudzoziemców i wpływa na obniżenie atrakcyjności oferty studiów.

Obecny niezadawalający poziom umiędzynarodowienia naszych uczelni wynika też z niskich pozycji polskich uczelni w międzynarodowych rankingach, niskich wymagań rekrutacyjnych i przyjmowaniu na studia osób źle przygotowanych do studiowania z niskimi wynikami egzaminów maturalnych. Według T.Saryusz-Wolskiego, D.Piotrowskiej (2011) najpoważniejszą przeszkodą w promowaniu mobilności wśród studentów jest brak świadomości, wiedzy i informacji, nie tylko na temat organizacji wyjazdu, lecz również zalet z posiadania doświadczenia międzynarodowego. Studenci nie zdają sobie sprawy ze znaczenia studiów za granicą dla swej zatrudnialności, własnego rozwoju i przyszłej kariery zawodowej.

W przedstawionych wstępnych założeniach ministerstwo nauki określiło zadanie dla uczelni dotyczące stworzenia atrakcyjnej dla cudzoziemców oferty programowej, która może polegać na :

– pozyskiwanie międzynarodowych akredytacji,
– zwiększenie liczby programów studiów I i II stopnia w językach obcych,
– poszerzenie oferty wspólnych programów studiów,
– zbudowanie programów studiów doktoranckich o zasięgu międzynarodowym,
– zwiększenie liczby zagranicznych naukowców w Polsce,
– poszerzenie kompetencji dydaktycznych kadr akademickich przez przyjazdy i wyjazdy,
– zwiększenie programów studiów prowadzonych w formie e-learningowej.

Bardzo ważnym aspektem realizacji mobilności jest odpowiednia obsługa studentów zagranicznych na którą składa się opieka administracyjna, medyczna i socjalna. Takiej obsługi w naszych uczelniach często brakuje lub jest niewystarczająca. Zatem niezbędne jest dostosowanie i rozwijanie obsługi do potrzeb studentów zagranicznych poprzez rozwijanie kompetencji, w tym językowych, pracowników administracyjnych, przygotowanie poradnika rekrutacyjnego i stworzenie mechanizmów integracji cudzoziemców. Również ważne jest poszerzenie umiejętności kadry akademickiej w zakresie kompetencji językowych.

Ponad to dla zwiększenia umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego wskazane byłoby rozszerzenie oferty zajęć w językach obcych i podniesienie jakości lektoratów, umożliwiające lepsze wykorzystanie potencjału profesorów wizytujących, włączenie organizacji studenckich do działań związanych z internacjonalizacją oraz podnoszenie efektywności jednostek i komórek organizacyjnych uczelni, zajmujących się współpracą międzynarodową. Wskazane byłoby również, dla zwiększenia mobilności studentów, uelastycznie roku akademickiego i organizacji studiów przez stworzenie okienek mobilnościowych.[1]

Na zwiększenie poziomu mobilności będzie miała również wpływ klarowna polityka w uznawaniu efektów uzyskanych za granicą likwidująca trudności z ich uznawalnością.

Realizacja zadań wynikających z przedstawionego projektu ma na celu doprowadzenie do zwiększenia liczby studentów i naukowców zagranicznych na naszych uczelniach, większego udziału naszych uczelni w międzynarodowych projektach badawczych, pozyskiwanie międzynarodowych akredytacji oraz stworzenie odpowiedniego zaplecza dydaktycznego. Wymaga otwarcia uczelni i gotowości na zmiany.

Mobilność jest jednym z elementów internacjonalizacji powiązanym z potrzebami europejskiego rynku pracy, z wymiarem międzykulturowym, politycznym, ekonomicznym i społecznym. W związku z tym internacjonalizacja jest priorytetowym zadaniem opracowywanych strategii szkolnictwa wyższego w krajach rozwiniętych.

Obecnie szkolnictwo wyższe wymaga otwarcia na działania, które będą zapewniać atrakcyjność i konkurencje europejskim uczelniom w świecie. Jakość, dostępność oraz otwartość edukacji warunkuje rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy i spójności społecznej.

[1] Okno mobilności to okres studiów, trwający zwykle jeden semestr/rok, stwarzający ułatwienia w zorganizowaniu w tym czasie wyjazdu studenta do innej uczelni. W wersji maksimum w programie studiów znajduje się zapis: semestr mobilności – 30 punktów ECTS do indywidualnego doboru (T.Saryusz-Wolski, D.Piotrowska, 2011)

Rozwijaniu interdyscyplinarności służy współpraca między uczelniami. Możliwości prowadzenia działań interdyscyplinarnych rozszerzają się w sposób istotny w raz z postępem procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, jako że łatwiejszy staje się dobór współpracowników o kwalifikacjach przydatnych dla interdyscyplinarnego projektu i rosną szanse na jego sfinansowanie. (Polskie Szkolnictwo Wyższe, 2009). O wysokim poziomie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego świadczy mobilność, jakość i konkurencyjność oraz powiązania ze środowiskiem społeczno-gospodarczym.

Bibliografia:

1. *Błażejowski J.*: Mobilność w świetle koncepcji bolońskiej jako atrybut uzyskiwania wyższych kwalifikacji. (w:)
2. *Kwiatkowska H., Stępień R.* (red.): Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka.
3. Wyd. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2011
4. *Doroszewicz S., Kobylińska A.* (red.): Jakość w badaniach i dydaktyce szkół wyższych. Monografia naukowa z cyklu „Techniczne i ekonomiczne aspekty jakości". Wyd. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,
5. Ernst & Young: Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, 2009
6. Komisja Europejska: Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010.
7. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji. Wyd. Biuro Urzędowych
8. Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002
9. *Kraśniewski A.* Proces boloński. Wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 2009
10. *Kwiatkowska H., Stępień R.* (red.): Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka. Wyd.
11. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2011
12. *Matysiak A.* (red.): Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy. Wydawnictwa
13. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009
14. *Matysiak A.* (red.): Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy. Wyd.
15. Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Warszawa 2009
16. *Mączyński J., Demecki W.* (red.): Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią
17. Europejską. Wyd. Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, Legnica 2007
18. *Pawlikowski J. M.* Perspektywy europejskiego szkolnictwa wyższego w świetle Procesu Bolońskiego (w:)
19. Mączyński J., Demecki W. (red.): Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią
20. Europejską. Wyd. Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy, Legnica 2007
21. *Pawlikowski J. M.* Proces Boloński a przyszłość polskich uczelni. Wyd. Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich
22. Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.)
23. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz. U. Nr 196, poz. 1167)

24. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2011 r. w sprawie warunków i trybu przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta (Dz. U. Nr 201, poz. 1187)
25. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Poz. 1370)
26. *Saryusz – Wolski T., Piotrowska D.* Internacjonalizacja: mobilność studentów (w:) Martyniuk W. (red.):
27. Internacjonalizacja studiów wyższych, Wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011
28. *Szlosek F.* Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym w kontekście Procesu Bolońskiego. (w:) Kwiatkowska
29. *H., Stępień R.* (red.): Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka. Wyd. Akademia
30. Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2011
31. *Urbanikowa J.* Internacjonalizacja procesu kształcenia i kształcenie wspólne. Materiały ze szkolenia Centrum
32. Kształcenia, Wyd. IDEA, Warszawa 28-29.11.2013 r.
33. *Wawak T.* Uwarunkowania doskonalenia jakości kształcenia w ramach Procesu Bolońskiego – Europejskiego
34. Obszaru Szkolnictwa Wyższego (w:) Doroszewicz S., Kobylińska A. (red.): Jakość w badaniach i dydaktyce szkół wyższych. Monografia naukowa z cyklu „Techniczne i ekonomiczne aspekty jakości".
35. Wyd. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2007
36. Wstępne założenia programu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ministerstwo-rozpoczyna-debate-o-umiedzynarodowieniu-polskich-uczelni.html
37. Zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. Sylabus. Platforma ekspertów EFS, 2011.
38. Zasady realizacji projektów współpracy ponadnarodowej. Sylabus. Platforma ekspertów EFS, 2011.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ І ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ

Запровадження Болонського процесу в Польщі викликало ряд змін в системі вищої освіти. Формування інтегрованої сфери вищої освіти в Європі є одним з пріоритетів Болонського процесу. Інтернаціоналізація вищої освіти в Польщі перетворюється на питання, що викликає все більше зацікавленості з боку університетів та Міністерства науки й вищої освіти. Це відбувається завдяки взаємодії політичного, економічного, соціального і культурного чинників, які обмежують механізм його дії, і водночас, сприяють втіленню. Стаття представляє приклади інтернаціоналізації вищої освіти.

Ключові слова: *якість освіти, інтернаціоналізація, спільні програми, мобільність, стратегія.*

THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Implementation of the Bologna Process has caused a number of changes in the system of higher education in Poland. Formation of an integrated area of higher education in Europe is one of the objectives of the Bologna Process. Internationalization of higher education in Poland is becoming an increasingly important issue for universities and the Ministry of Science and Higher Education. It arises from the mutual political, economic, social and cultural factors that limit its mechanism but also benefit to its implementation. The article presents the manifestations of internationalization in higher education.

Key words: *quality of education, internationalisation, joint program, mobility, strategy.*

Принятие Болонского процесса в Польше вызвало ряд изменений в системе высшего образования. Формирование интегрированной области высшего образования в Европе является одним из приоритетов Болонского процесса. Интернационализация высшего образования в Польше становится вопросом, приобретающим все большего значения для университетов и Министерства науки и высшего образования. Это происходит по причине взаимодействия политического, экономического, социального и культурного факторов, которые ограничивают его механизм, но так же способствуют внедрению. Статья представляет проявления интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: *качество образования, интернационализация, совместные программы, мобильность, стратегия.*

Марія Чепіль

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І РЕГІОНАЛІЗМ – ПРОВІДНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Важливий аспект модернізації вищої освіти становить втілення у змісті навчально-виховного процесу регіоналізму і глобалізації, які мають різні мету й завдання, які повинні взаємодоповнюватися, завдяки чому вихованець водночас буде усвідомлювати себе і повноправним громадянином власної Вітчизни, і громадянином Європи чи світу.

Ключові слова*: вища освіта, глобалізація, регіоналізм, реформування освіти, європейський освітній простір.*

Найважливішу особливість розвитку майже всіх країн у другій половині XX ст. становить глобалізація багатьох процесів і явищ у сфері освіти, посилення взаємозв'язків та взаємозалежності сучасних держав. Глобалізація проявляється у світовому масштабі й на регіональному рівні. Світовий регіоналізм є одним із виявів глобалізації і водночас протилежною їй тенденцією. Глобалізація супроводжується регіоналізацією міжнародних відносин, передачею частини державних функцій на міжнародній чи субнаціональний рівень. Регіони сприяють захисту суспільних відносин від негативних викликів глобалізації, виступаючи самостійними суб'єктами міжнародних відносин. В умовах глобалізації особливої актуальності набуває селективний протекціонізм – поетапна інтеграція, що поєднує відкритість до світу із захистом національних інтересів.

Для сьогодення характерне вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти, що відобразилося у працях В. Андрущенка, М. Згуровського, В. Кременя, Н. Ничкало. Низка досліджень присвячена інтегративним процесам у європейському освітньому просторі: теоретичні основи інтеграційних процесів у сучасному європросторі (В. Байденко, О. Бражник, М. Ларіонова, Л. Пуховська), міжнародні нормативно-правові засади розвитку європейської інтеграції (В. Асонкін, Г. Лукічов), ключові принципи європейських освітніх реформ (О. Матвієнко, О. Мелвіл).

Світовий освітній простір як глобальний об'єкт дослідження вивчається вітчизняними і зарубіжними вченими. Зокрема детально розглядаються особливості

реформування національних систем освіти в контексті глобалізаційних процесів (В. Борисенков, О. Джуринський, В. Кремень, О. Лисова, В. Луговий, А. Сбруєва, М. Чепіль), або окремі аспекти освіти: проблема забезпечення якості освіти (О. Ляшенко, Н. Найдьонова), міжнародні дослідження в освіті (З. Батюкова, Т. Шапошнікова, О. Сухомлинська), світовий освітній простір як продукт педагогічної думки, що розвивається (М. Лещенко, А. Селіванов, С. Сисоєва).

Мета статті – розкрити вплив глобалізації та регіоналізму на розвиток вищої освіти

Глобалізація у галузі освіти сприяє стандартизації навчання під впливом сучасних соціальних технологій, появі глобальних досліджуваних мереж. Головним чинником, що вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації, яка наголошує на першорядному значенні ринку, приватизації і зменшенні ролі державного сектора. З одного боку, економічна глобалізація підкреслює імперативи ринкової конкуренції і глобального капіталу в сприянні конвергенції інституційних структуру провідних країн, зокрема, їхніх освітніх систем; з іншого, глобальна раціоналізація, хоч і пов'язана із економічними імперативами, актуалізує ідею унітарної культурної системи. Не варто вважати, що всі країни консолідуються у прагненні до всесвітньої монолітної структури освіти, хоча внаслідок глобальної раціоналізації освітні системи багато в чому набувають схожих форм.

Претендувати на гідне місце у світовій спільноті, бути конкуренто спроможною зможе тільки та країна, яка в умовах глобалізованого світу зуміє примножити свою інтелектуальну власність, сферу знань. Можна спрогнозувати, що реакція освіти на глобалізацію полягатиме в зміцненні інтегральності особистості за збереження й розвитку її особливостей і конкурентоспроможності, а також в орієнтації на сучасну економіку, нові кваліфікації та нові педагогічні технології [11].

Глобалізація пов'язана передусім із формуванням освітньої нерівності. Неоднаковий доступ до знань, інформаційних технологій і мов міжнародного спілкування становить одну з головних причин появи нерівності в питаннях освіти. Характерною ознакою такого "розколотого" освітнього простору є розрив в економічній структурі світу між групою розвинутих держав (країни Західної Європи, США та Канади – майже 20 % всього населення планети) й рештою країн. У багатьох країнах Азії, Африки та Латинської Америки спостерігаються неграмотність серед дітей і дорослих, високий коефіцієнт смертності, дуже обмежений доступ до інформаційних технологій, що відкидає молодь цих країн на периферію освіти.

Особливу загрозу для національних систем вищої освіти становить поява освітніх провайдерів. В економічно слаборозвинутих країнах ця тенденція збільшує "відтік інтелекту" за кордон. Найталановитіша молодь може бути селекціонована ще в період навчання з наступним запрошенням здобувати освіту в країна, походження провайдера. З огляду на це потоки імміграції здібної молоді збільшуватимуться.

Потенціал освітніх провайдерів зростає в міру глробалазації, яка об'єктивно прискорюється діями Європейської комісії та інших міжнародних європейських організацій. Яскраве свідчення цього – Болонський процес [1, с. 5].

Важливим аспектом модернізації освіти є втілення у змісті навчально-виховного процесу регіоналізму і глобалізації. *Регіональна едукація* наголошує на значущості

культурної спадщини як необхідного елементу індивідуальної і суспільної ідентичності, завдяки якому буде можливе вкорінення у "малу вітчизну" (С. Русова). *Глобальна едукація* передбачає широке розуміння навчально-виховного процесу, який охоплює знання про проблеми, що виходять за межі кордонів окремих країн. Завданням навчально-виховного процесу у ВНЗ має бути формування чіткої життєвої позиції і поведінки, що виражаються в активній участі в суспільному житті, підтримці інших культур, толерантності, справедливості та співпраці. Процеси регіоналізації та глобалізації, які мають різні мету й завдання, повинні взаємодоповнюватися, завдяки чому вихованець одночасно буде усвідомлювати себе і повноправним громадянином власної вітчизни, і громадянином Європи чи світу [10, с. 249].

Складність проблеми полягає у тому, щоб за прагненням швидше інтегруватися до світового простору, зокрема європейського співтовариства, не втратити власну національну систему освіти, не замінити національну самосвідомість загальнолюдською, не втратити самобутність менталітету. Нині активізуються реформи у вищій педагогічній освіті України: навчальні заклади отримали значно більший рівень автономії та право набирати велику частину студентів на платній основі; відбувається перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; підвищується рівень і якість освітніх послуг; переглядається номенклатура спеціальностей; посилюється акцент на професіоналізмі, загальній культурі, відповідальності педагогів. Від рівня освіти і професійних компетенцій людей залежить, на які перетворення країна здатна. Тому цілі і завдання розвитку країни мають бути тісно пов'язані з цілями і завданнями вищої освіти [3].

В епоху глобалізації впливовими факторами соціальної динаміки стають інформація, наука і освіта. Світовий досвід демонструє, що найбільшого успіху досягає той, хто вміє використовувати тенденції глобалізації, її суперечності для свого розвитку. Глобалізація зачіпає університети Європи і всього світу. Входження України до європейського і світового освітнього простору як повноправного партнера стала для багатьох українських університетів одним із головних завдань.

У період глобалізації набуває особливого змісту поняття "якість освіти", бо саме воно стає показником результативності глобальних інновацій. Це поняття охоплює ступінь задоволення особистістю результатами освіти, кількість можливих різнорівневих освітніх пропозицій у регіоні та країні, професіоналізм професорсько-викладацького складу тощо [5, с. 6].

Глобалізацію із забезпеченням якості освіти пов'язують декілька аспектів: конкурентоспроможність держав на світовому ринку експорту освіти (і потреба України в "утриманні позицій на ринку" шляхом демонстрації ефективних механізмів забезпечення якості освіти); міжнародна мобільність робочої сили (і потреба в упевненості, що випускники вітчизняних ВНЗ можуть ефективно працювати скрізь – і в Україні, і в інших країнах); збільшення кількості вітчизняних та іноземних студентів тощо. Усе це зумовлює необхідність запевнити студентів та інших споживачів освіти у високій якості вищої освіти (цей аспект проблеми стає все більш важливим в Україні, оскільки ВНЗ залучають велику кількість вітчизняних та іноземних студентів на платну форму навчання, для яких вартість і якість диплома освітньо-кваліфікаційного рівня є важливою інвестицією).

В Україні, на думку багатьох дослідників (В. Кремень [2], К. Корсак й І. Ластовецький [4], Н. Ніколаєнко [7], З. Слєпкань [8]), за останні роки у системі вищої освіти відбулися істотні зміни. Серед них виокремимо такі:

1) у змісті підготовки фахівців. У навчальних планах відсутні ідеологічні дисципліни (історія КПРС, історичний і діалектичний матеріалізм, науковий комунізм та ін.); натомість запроваджено історію України, політологію, філософію, економічну теорію;

2) у вищій школі поглибився процес рівневої і профільної диференціації навчання. Навчальні заклади отримали право складати власні (авторські) навчальні плани й програми. Студенти мають змогу по-різному реалізувати власні освітні перспективи: здобувати одночасно дві і навіть три спеціальності, через короткий час після завершення навчання опановувати інший фах; вступати на другий або третій курс вищого навчального закладу після закінчення коледжу відповідного профілю; відкрилися бакалаврати та магістратура;

3) розвинулися різні форми вищої, загальної середньої, професійно-технічної освіти, внаслідок чого виникли комплекси "школа – ВНЗ", "вище професійне училище – ВНЗ", "технікум – ВНЗ". Нові типи навчальних закладів (коледжі, гімназії, колегіуми, авторські школи) та середні школи активно співпрацюють з вищими навчальними закладами. Відкрито консультаційні пункти для абітурієнтів, метою яких є забезпечення якісної професійної орієнтації, можливості дострокового складання вступних іспитів;

4) відбувся перехід навчальних закладів (інститутів) на вищий рівень акредитації, що дало їм змогу стати університетами й академіями. Це зумовило збільшення кількості спеціальностей і профілів підготовки випускників, урізноманітнення освітніх послуг;

5) до навчально-виховного процесу було впроваджено сучасні інформаційні технології;

6) відкрито багато недержавних вищих навчальних закладів. У багатьох провідних ВНЗ України різко збільшилася кількість студентів-іноземців, які навчаються на комерційній основі.

Перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, яка задовольняла б потреби кожної людини й держави загалом, запровадження у системі вищої освіти і науки України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграція до міжнародного науково-освітнього співтовариства тощо сприятиме мобільності молодих спеціалістів конкурентоздатності нації на міжнародному ринку освітніх послуг. Це посилює вимоги до наукової компетентності фахівця з вищою освітою, який повинен уміти творчо мислити, самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації [12, с. 141].

Під впливом глобалізації відбувається зміна виховної парадигми, впровадження гуманістично-особистісного підходу, для якого характерні такі особливості:

– на вищих рівнях освіти і виховання керуються принципом "від майбутнього до сучасного"; молодь готують до інноваційної діяльності, безперервної самоосвіти, трансформації суспільства та збереження природного довкілля за умови утворення й формування "людства" як здатної до усвідомлених дій реальної єдності;

– метою виховного процесу стає розвиток індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу, становлення його особистості, збагачення ціннісно-смислової сфери; формування національних і загальнолюдських цінностей;

– у вихованні орієнтуються на формування вільної людини, здатної до критичного аналізу і розв'язування багатофакторних проблем, до самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві;

– виховання стає національним за характером і змістом та демократичним за формою;

– навчання і виховання будуються на основі природних здібностей кожної дитини;

– визначальним аспектом розвитку освіти і виховання стає інноваційність;

– традиційні способи поширення інформації – усне і письмове спілкування, телефонний та радіозв'язок – поступаються місцем комп'ютерним засобам, телекомунікаційним мережам глобального масштабу;

– особлива роль приділяється духовному становленню і моральному вихованню молодого покоління громадян України;

– пропагується здоровий спосіб життя;

– найважливішими складниками педагогічного процесу стають особистісно зорієнтовані технології індивідуально орієнтованої взаємодії педагогів зі студентами; активні і діяльнісні форми "спільного" виховання і навчання завдяки об'єднанню зусиль вихованців та вихователів з метою розвитку критично-креативних здібностей дітей і молоді як "людей відповідальних", здатних розв'язувати власні та глобальні проблеми;

– широко впроваджуються у виховній роботі такі психологічні механізми розвитку, як самоуправління, ідентифікація, емпатія, рефлексія, внутрішній контроль і самодисципліна тощо;

– поглиблюється інтеграція виховних факторів: школи, родини, мікро- і макросоціуму; батьки та громадськість стають активними партнерами педагогічних професіоналів у освітньому процесі;

– освіта збагачується новими процесуальними уміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчо розв'язувати проблеми науки й ринкової практики з акцентом на індивідуалізацію освітньо-виховних програм.

Отже, пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти в умовах регіоналізації та глобалізації є: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; задоволення освітніх потреб національних меншин; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їхнього соціального статусу; розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і

виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Одним із важливих чинників інтеграції освіти в епоху глобалізації є визнання освіти чи кваліфікації (взаємовизнання дипломів) – формальне підтвердження компетентним органом цінності іноземної освітньої кваліфікації з метою доступу до освітньої та/або професійної діяльності. Кваліфікація може бути визнана або з метою подальшого навчання на певному рівні (академічне визнання), або для використання звання чи здійснення професійних цілей (професійне визнання). Визнання може стосуватися також вищого навчального закладу загалом (як авторитетної навчальної установи з високим рейтингом) іншим навчальним закладом або іншим органом (державним чи роботодавцем). Порядок визнання кваліфікацій визначено Лісабонською конвенцією з визнання у рамках Конвенції Ради Європи, що стосується вищої освіти в європейському регіоні, прийнятої в Лісабоні у квітні 1997 р. К. Корсак та І. Ластовиченко поділяють визнання кваліфікацій на академічне і професійне [4].

Академічне – це визнання курсів, кваліфікацій або дипломів одного (національного або іноземного) вищого навчального закладу іншим. Необхідне воно як основа для доступу до нового подальшого навчання в іншому навчальному закладі (кумулятивне визнання) або як визнання, що передбачає певне звільнення від необхідності наново вивчати елементи програми (визнання виконання навчального плану). Ще одним типом академічного визнання є визнання навчання у якому-небудь іншому вищому навчальному закладі, яке заміщає аналогічний період навчання у своєму закладі освіти. Таке визнання функціонує в Європейській кредитно-трансферній системі.

Професійне визнання – це право працювати за фахом і згідно з професійним статусом відповідного власника кваліфікації. У Європейському Союзі визнання за професійними якостями є легальним актом, яким компетентний орган країни, що приймає, визнає (підтверджує), що кваліфікації, одержані претендентом в іншій країні-учасниці ЄС, підходять для здійснення на її території професійної діяльності, яка регулюється законом.

Визнання здійснює компетентний орган визнання – установа, офіційно уповноважена приймати обов’язкові до виконання рішення про визнання іноземних кваліфікацій.

Для спрощення процедури визнання освітніх кваліфікацій як результат роботи спільної робочої групи Європейської комісії – Ради Європи – UNESCO / CEPES у 1997 – 1998 рр. було розроблено і запропоновано уніфікований зразок додатка до диплома про освіту. Його тестували у рамках міжнародного проекту “Визнання диплома про вищу освіту” і “Навчальні кредити без кордонів”, а затверджений “Конвенцією про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні”, що була прийнята в Лісабоні (1997).

Головними функціями додатка до диплома є: гарантування його власнику визнання роботодавцями набутих знань і вмінь; зазначення можливості надає отримана кваліфікація щодо доступу до подальшого академічного чи професійного навчання; інформування щодо прав випускників вищого навчального закладу, враховувати його професійний статус.

Загалом загальноєвропейська уніфікація кваліфікаційного, проектно-технологічного, оцінного (контроль якості) та формально-документального аспектів вищої освіти повинна сприяти комплексній адаптації індивідуальних національних систем до єдиного європейського стандарту винятково з метою підвищення довіри до національних систем освіти, а також мобільності студентів і кваліфікованих фахівців на європейському ринку праці без жодних застережень та недовіри щодо національних особливостей освітніх систем різних країн. Для практичної реалізації цих принципів і завдань розроблено єдиний підхід до розуміння структури та змісту вищої освіти, до якого достатньо легко адаптувати національні системи. Цей підхід зреалізовано у технологіях системи ECTS [9, с. 116–121].

Наслідком глобалізації є також помітне знецінення національних проектів, у т.ч. й вищих навчальних закладів, зорієнтованих на націю і державу. Раніше, 200 років тому, університет був охоронцем національної культури. Нині культура, яку він покликаний оберігати, набуває глобальних транснаціональних ознак. Націєтворча роль університету зазнає кризи. Університет повинен змінювати традиційну ідею на ідею освіти, яка стане його новою парадигмою. Підготовка майбутніх фахівців у контексті глобалізації вимагає перегляду змісту навчальної діяльності і ролі вищої школи у цьому процесі.

Отже, ідея університету має змінюватись, як і ідея навчання. Глобалізація, що вже відбулася у сфері освіти (Болонський процес як яскравий приклад), зумовлює пошук інших орієнтирів. Ідеться про створення нової філософії освіти, адекватної викликам XXI ст., вироблення методологічних основ розвитку освіти, розкриття її сутнісних особливостей, формулювання чітких визначень різних рівнів освіти.

Основні завдання щодо організації навчальних закладів вищої освіти, які мають професійно орієнтовані програми навчання паралельно з університетським сектором, то вони майже однакові у більшості країн:

– запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці;

– забезпечити потреби зростаючої кількості вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту;

– запропонувати передусім програми, орієнтовані на викладання, у яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру;

– поновити та вдосконалити професійно орієнтовану освіту, що вже існує.

Реформування вищої освіти у річищі загальноєвропейських тенденцій ставить перед українською інтелігенцією, зокрема педагогами, вченими, державними та громадськими діячами важливе завдання – виховання майбутнього педагога як патріота України і фахівця. Це означає, що процес підготовки молодої особистості має ґрунтуватися на кращих досягненнях світової педагогічної науки, традиціях українського народу, його історії та культури, а українська школа повинна утверджувати національну традицію, ідентичність, систему цінностей, опираючись на засади регіоналізму. Закон України “Про вищу освіту” виведе українську вищу освіту на європейський шлях розвитку, підвищить якість освіти і зробить українських випускників більш конкурентоспроможними на ринку праці, а порівняльна професійна педагогіка забезпечить вивчення проблем становлення і розвитку освіти в зарубіжних країнах та можливостей використання цього досвіду в Україні [6].

Зміст нового соціального замовлення закономірно випливає з природи соціально-економічних змін. Якщо суспільство прямує до громадянського устрою, демократії, то в перспективі кожна людина змалку повинна навчатися вести тягар свободи і самовідповідальності. Їй випадає увійти у конкурентне середовище, сформоване ринковими умовами, а отже, виробити власну життєву стратегію та реалізувати її шляхом напруження й удосконалення власних творчих можливостей, зміцнення волі, яка передбачає орієнтацію на природовідповідний ("відкритий") спосіб життя, повернення до духовності й усвідомлення власної національної ідентичності, засвоєння ідеї рівності людей перед законом тощо.

Отже, докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, висунули вимогу впровадження науково обґрунтованої підготовки викладацьких кадрів для вищої школи. Така підготовка передбачає не лише глибоке володіння предметною галуззю, до якої належить навчальна дисципліна, а й науковими основами викладацької діяльності. Тому загалом зростаюча диверсифікація вважається позитивним явищем для систем вищої освіти як усередині кожної країни, так і в міжнародному контексті. Але зростаюча диверсифікація стикається з проблемами недостатньої прозорості структур кваліфікацій окремої країни і труднощами у взаємному визнанні кваліфікацій через велику кількість різних рівнів і варіацій змісту кваліфікацій. Розв'язання цих проблем спонукає до пошуку інших інструментів, які сприятимуть розумінню отриманої інформації про кваліфікації.

Література:

1. *Андрущенко В.* Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. *Згуровський М.* Реформа вищої освіти – необхідний чинник суспільних перетворень / Михайло Згуровський Електронний ресурс: [режим доступу]: // http://kpi.ua/1203-1#sthash.CmGlr3KG.dpuf
4. *Корсак К. В.* Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / К. В. Корсак, І. О. Ластовченко. – К. : МАУП, 2007. – 352 с.
5. *Кремень В.* Якісна освіта : сучасні вимоги / Василь Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4 (53). – С. 5–17.
6. *Ничкало Н.* Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Нелля Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 6–18.
7. *Ніколаєнко С.* Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 319 с.
8. *Слєпкань З. І.* Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
9. *Чепіль М.* Вища школа та Болонський процес : [навч. посібник для студентів ВНЗ] / Марія Чепіль, Ореста Карпенко, Леся Терлецька. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 196 с.

10. *Чепіль М.* Інноваційні процеси у вищій освіті: пошуки і перспективи / М. М. Чепіль // Освітянські обрії : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – К. : ІПТО, 2007. – № 1. – С. 248–252.
11. *Чепіль М. М.* Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
12. *Chepil M.* Reformy oświaty pedagogicznej na Ukrainie w świetle reguł procesu bolońskiego / M. Chepil // Europejska wspólna przestrzeń edukacyjna a przeobrażenia oświatowe w Polsce i na Ukrainie (1989 – 2006) : Nadzieje i zagrożenie. Praca zbiorowa / pod red. M. Chepil i R. Kuchy. – Drohobycz – Lublin : Oddział Red.-Wyd. Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu, 2007. – S. 139–148.

GLOBALIZACJA I REGIONALIZM JAKO WIODĄCE CZYNNIKI REFORMOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Istotnym aspektem modernizacji szkolnictwa wyższego okazuje się być usytuowanie w treściach procesu dydaktyczno-wychowawczego zarówno procesów regionalnych, jak i globalnych, aczkolwiek mają one odmienne cele i zadania, które wszakże winny się uzupełniać wzajemnie, w rezultacie czego wychowanek będzie się poczuwał zarówno do bycia pełnoprawnym obywatelem własnej Ojczyzny, jak i obywatelem Europy, czy całego świata.

***Słowa kluczowe**: oświata na poziomie wyższym, globalizacja, regionalizm, reformy oświaty, europejska przestrzeń edukacyjna.*

GLOBALIZATION AND REGIONALISM AS GUIDING FACTORS OF REFORMING HIGHER EDUCATION

An important aspect of higher education modernization is implementation of globalization and regionalism in the content of educational process that have different aim and task that should complement each other. Under influence of globalization educational paradigm is changed as well as implementation of humanistic and personal approach to the child that is educated. The child that is educated will realize himself as full rights citizen of his Motherland and Europe or the whole world.

***Key words:** higher education, globalization, regionalism, education reform, European educational expanse.*

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И РЕГИОНАЛИЗМ КАК ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важным аспектом модернизации высшего образования является воплощение в содержание учебно-воспитательного процесса регионализма и глобализации, имеющих разные цели и задачи, которые должны взаимодополняться, благодаря чему воспитанник одновременно будет осознавать себя и полноправным гражданином своей Отчизны, и гражданином Европы или мира.

***Ключевые слова:** высшее образование, глобализация, регионализм, реформирования образования, европейское образовательное пространство.*

Олег ПАДАЛКА

СИНЕРГЕТИЧНА ЄДНІСТЬ ЗОВНІШНЬОГО ТА ВНУТРІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК АТРИБУТ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Розглянуто синергетичну єдність зовнішнього та внутрішнього середовища як атрибут соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом. Автор стверджує, що освіта і суспільство знаходяться у безперервному взаємовпливі, коли суспільство є соціальним замовником на майбутнього громадянина.

Ключові слова: *синергентична єдність, управління освітою, управління загальноосвітнім навчальним закладом.*

Загальноосвітній навчальний заклад і його колектив має потужні психолого-педагогічні можливості виховання підростаючого покоління. Однак він не є єдиним і достатнім чинником виховного впливу на учнів. У цьому процесі важливою є координація різних впливів на учнів – як школи, так і за її межами, яка потребує управління. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що взаємостосунки між особистістю і суспільством викликали глибокий інтерес у представників філософії, педагогіки, психології, які по-різному підходили до співвідношення між *суспільним і особистим*, розглядаючи його в залежності від економічного розвитку суспільства і пануючої ідеології в ту чи іншу формацію.

Широкий соціальний простір виховання учнів має бути задіяним й ефективно використовуватися. Для цього необхідна взаємодія навчально-виховного колективу загальноосвітнього навчального закладу з його оточенням. Оточення ЗНЗ – це перш за все люди, які мають усвідомити, що являє собою взаємодія, щоб свідомо, цілеспрямовано, компетентно у ній брати участь. Складовими цього процесу є: *виховання, соціальне середовище, взаємодія, управління взаємодією, педагогіка середовища.* З-поміж них ключовим поняттям є *"виховання"* як процес формування особистості у взаємодії зовнішніх впливів та активністю самої особистості, її самовихованням. Зовнішній вплив і активність особистості можуть бути упорядкованими чи стихійними. Провідну роль у процесі виховання відіграють *цілеспрямовані впливи*, які активізують громадсько-політичну, трудову, пізнавальну і будь-яку іншу позитивно мотивовану і спрямовану активність особистості.

Головними джерелами виховних впливів на особистість учня є школа і середовище, що її оточує, зокрема: сім'ї учнів, підприємства промисловості, сільського господарства, будівництва, мешканці мікрорайону, позашкільні виховні та культурно-просвітницькі заклади, дитячі дошкільні заклади, громадські організації, підприємства служби побуту тощо. *Соціальне середовище – це людське і предметне оточення школи,* багаточисельні та різноманітні джерела різних впливів на її навчально-виховний колектив; це середовище, в якому відбувається позашкільна діяльність, формуються стосунки у спілкуванні учнів. Соціальне середовище вивчають різні науки: демографія, соціологія, педагогіка, психологія, аксіологія тощо. *Педагогіка розглядає виховний*

потенціал середовища, шляхи його використання, інтеграцію цих потенціалів. Взаємодія школи і середовища передбачає спільне розв'язання проблем виховання підростаючого покоління. Як активні суб'єкти виховання особистості кожен із них впливає на підвищення виховного потенціалу іншого. Ефективне розв'язання виховних завдань можливе за умови управління цим процесом. Таке управління – це цілеспрямована координація впливу школи і соціального середовища задля формування особистості людини. Воно передбачає узгодженість дій всіх позитивних джерел впливу, централізоване керівництво взаємодією соціального середовища і ЗНЗ. *Педагогіка середовища* розглядає, по-перше, теорію та методику взаємодії ЗНЗ з іншими його можливостями; по-друге, потребує свідомого насищення, збагачення виховних потенціалів соціального середовища в ім'я всебічного розвитку особистості учня. *Суспільне середовище* – це не тільки джерело впливу на особистість. Учень сам є активним учасником удосконалення соціального середовища. Лише за умов взаємодії цих умов виховні потенціали оптимально забезпечують розвиток особистості учня. Успішно розв'язуати завдання всебічного розвитку своїх вихованців ЗНЗ може лише спільно з їхніми сім'ями, трудовими колективами, громадськістю [1, с. 11]. С. Шацький окреслив три точки зору на розв'язання проблеми взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем. Перша із них полягає у припущенні, що школа у своїй діяльності не потребує середовища; вона виконує свою специфічну справу – навчання дітей. Друга – полягає в тому, що школа зацікавлена середовищем і цим може оживити свою роботу. Третя полягає в тому, що школа взаємодіє з навколишнім середовищем, яке є активним чинником виховання особистості. ЗНЗ спільно з середовищем – це ті центри, які організовують життя дітей [2, с. 179-184]. *Соціологічний аспект* проблеми взаємодії школи з навколишнім середовищем С. Шацький зі своїми колегами вивчав у соціально-економічних умовах селищ, де працювали дослідні станції. Однак сама ідея та організаційно-педагогічні основи цього експерименту можуть бути використані й у сучасних умовах з урахуванням модернізації та науково-технічного прогресу, розвитку суспільства, докорінних змін пріоритетів людських цінностей. "Головними чинниками виховання ми повинні вважати ті засоби, якими користується навколишнє середовище, – писав С. Шацький. Приєднуючи сюди свідомо працюючого педагога і організацію дитячого середовища, ми отримуємо більш складну постановку завдання, ніж раніше, коли єдиним чинником виховання ми вважали школу і єдиним засобом – безпосередній вплив педагога на дітей. *Від індивідуальної педагогіки ми переходимо до соціальної"* [3, с. 255]. Термін "педагогіка середовища" С. Шацький вживав неоднозначно. Його концепція педагогіки середовища передбачає: 1) організацію виховного процесу в школі з урахуванням впливів на колектив навколишнього середовища; 2) активну участь шкільного колективу в удосконаленні можливостей навколишнього середовища; 3) всемірне використання виховних можливостей навколишнього середовища; 4) виконання школою – на засадах використання цих можливостей – ролі основного організатора дитячого життя як у школі, так і за його межами [4, с. 253].

Педагогіка середовища тісно пов'язана з навчанням і вихованням, які здійснюються школою. Зокрема, необхідно вивчати вплив середовища на ідейно-моральні орієнтири учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування.

Водночас педагогіка середовища передбачає стійкі зв'язки школи з сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, угрупуваннями неформального спілкування. На думку А. Луначарського, у системі цих взаємодіючих сил наука покликана розкрити визначальні причини, тобто визначити яка із них є провідною у взаємодії. "Тільки за цих умов можливо правильно зрозуміти джерело розвитку, оцінити його рушійні сили, правильно уявити основну лінію розвитку" [5, с. 194]. Взаємовплив колективу вихованців і соціального середовища А. Макаренко розглядав як педагогічно доцільне "вікно у світ". Він усвідомлював, що стихійний вплив середовища може бути шкідливим (розхлябаність у праці, погана організація праці тощо). Тому, на його переконання, зв'язок школи з життям має бути регульованим вихователями [6, с. 50]. Педагогіка середовища з'явилася в нових соціально-історичних умовах, зумовлених кардинальними змінами в житті суспільства. На кожному етапі його розвитку відкриваються нові можливості розв'язання соціально-педагогічних проблем та шляхів їх реалізації. Виховні функції суспільства полягають у передачі накопиченого досвіду підростаючому поколінню з метою формування сучасної молодої людини – ідейно загартованої, тривкої до негативних суспільних явищ. З огляду на це педагогіка середовища нині – активна громадсько-корисна діяльність учнів за межами школи, у житловому районі, навчально-виробничому комбінаті, майстерні тощо.

Отже, в цілому педагогічна доцільність взаємодії навчально-виховного колективу і соціального середовища полягає в тому, щоб вдосконалювати як саме середовище, так і навчально-виховний процес, максимально забезпечуючи розвиток особистості, підготовку її до життя і праці. "Організоване середовище, – пише Л. Новікова, – це в першу чергу ті соціальні інститути, на які тією чи іншою мірою покладено виховні функції по відношенню до підростаючого покоління" [7, с. 16].

Слід зазначити, що окрім цілеспрямованих впливів на виховання учнів діють також ніким не заплановані чинники, зокрема "*вулиця" і аудіовізуальне середовище.* На дітей впливають люди, з якими вони випадково зустрілися на вулиці; розмови, які вони чують у транспорті, у черзі, в натовпі; вуличні сцени, свідками яких вони стають; дворові компанії однолітків, до справ яких вони можуть бути долучені тощо.

Проблема взаємовпливу внутрішньошкільного і навколишнього середовища на формування *соціально-функціонального управління ЗНЗ і соціально спрямованої особистості* його випускників досліджується прогресивними українськими педагогами – вченими в галузі управління освітою і загальноосвітнім навчальним закладом. Так І. Осадчий у монографії "Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика" (2013 р.) пише: "Сільська школа завжди паралельно з основною, освітньою функцією виконувала надзвичайно важливі соціально-культурні та державотворчі функції. Останніми роками така тенденція посилилась і сільська школа стала монополістом у цих сферах. Тому і не дивно, що більшість сільських жителів наявність школи в селі розцінює як факт присутності держави і проявів її соціальної турботи в конкретному населеному пункті" [8, с. 137]. На переконання автора, школа інтенсивно виконує функцію збереження сільського устрою життя, сільської культури як фундаментального пласту національної культури українського народу.

Нині актуальним аспектом науки і практики є *формування культурного середовища* ЗНЗ. "На думку дослідників у галузі культурології освіти, зміни у базових цінностях суспільства змушують педагогів усвідомлювати нові культурні цінності і в освіті. Саме вони можуть стати основою перетворень у культурно-освітньому просторі" [9, с. 32]. Це означає, що культурологічна складова має бути притаманною всім елементам управління ЗНЗ – від його філософської, моральної платформи до організаційної, технологічної. Світовий досвід свідчить, що культурологічний вимір життєдіяльності школи означає, що його основою виступає культура взаємодії всіх її суб'єктів, їх гуманістична позиція. У цьому плані основним завданням управління ЗНЗ є створення оптимальних умов для психолого-педагогічної підтримки самовизначення, культурної самоідентифікації та самореалізації вихованців, тобто створення сприятливого культурного середовища. "Культурне середовище ЗНЗ ми розглядаємо як багатомірне явище, яке включає систему елементів людського та предметного оточення, умов (інформаційно-освітніх, технолого-педагогічних, матеріально-технічних, знаково-символічних), що впливають на культурний розвиток суб'єктів освітнього закладу і зазнають змін у результаті їх культуротворчої діяльності" – пише В. Болгаріна [9, с. 32]. Дослідження, здійснене автором, свідчить, що у значної частини учнів ЗНЗ (понад 47 %) не сформовані стійкі потреби у засвоєнні культурних норм спілкування, дотримання традицій, уміння жити за гуманними законами краси і духовності. Спостерігається тенденція надання переваг прагматичному, споживацькому способу життя, його економічному виміру. За цих умов слід знаходити розумний баланс у ціннісних орієнтаціях – на *особистість духовну чи так звану економічну, прагматичну.* У сучасних умовах, на жаль, спостерігається занепад соціокультурної інфраструктури як у великих містах, так і в регіонах, особливо у сільській місцевості. З цим пов'язана ще одна особливість управління розвитком культурного середовища ЗНЗ – необхідність відновлення і налагодження діяльності бібліотек, художньо-естетичних закладів тощо. Зазнає змін і характер взаємодії особистості з середовищем в умовах *становлення громадянського суспільства, подальшої демократизації суспільного життя.* Гостро постає проблема перебудови практики взаємодії між педагогами та учнями, співіснування їх субкультур. Конфлікти, які виникають на цьому грунті, мають долатися у площині культурної взаємодії. Цю особливість слід враховувати у реалізації стратегії та тактики управління навчально-виховним закладом. Обов'язковою умовою успіху в розбудові культурного середовища ЗНЗ є залучення учнів, учителів та батьків, громадськості як активних суб'єктів культуротворення на засадах взаємодії та внутрішньої позитивної мотивації. Посилення інтеграційних процесів у суспільстві актуалізує проблему взаємин між *особою і колективом*, яка на соціологічно-філософському рівні розглядалася у свій час В. Сухомлинським. Зокрема, ним визначено такі поняття як: *особа, особистість, взаємини, відносини, формування*. *Суспільні відносини (взаємини)* є необхідною суспільною формою. Вони не бувають безособовими. Будь-яка взаємодія людей, суспільних істот, будь-які суспільні зв'язки та відношення набувають суспільного характеру. Це об'єктивна реальність, незалежна від волі і свідомості людей, що створюють і відтворюють їх у процесі своєї діяльності. Суспільні відносини розподіляються на матеріальні й духовні (ідеальні). Матеріальні відносини

складаються не тільки поза свідомістю людини, а й незалежно від неї. Духовні відносини як відображення матеріальних відносин у суспільній свідомості породжують певні ідеї і цінності, а вони вже виступають безпосередньо конкретною причиною духовних відносин. *Міжособистісні відносини* є суспільними навіть у тому випадку, коли носять характер суто індивідуального спілкування. *Формування* передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, стійкості. *Формування взаємин* – міжгалузеве наукове поняття; можливе завдання виховання; процес становлення людини як *соціальної істоти* під впливом усіх без винятку чинників – соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, екологічних тощо. *Особа* – людина як окремий індивід, персона; категорія, що визначає взаємозв'язок між суб'єктом дії та дією. *Особистість* – індивід як суб'єкт соціальних відношень і соціальної діяльності. Це не просто носій конкретних історичних суспільних відносин, а людина, яка активно впливає на них відповідно до своїх індивідуальних здібностей і нахилів, відповідно до свідомості й організованості, трудової й суспільно-політичної активності. З моменту своєї появи на світ дитина є людиною й індивідом, але вона ще не є особистістю: для цього їй слід пройти складний процес біологічного, психічного, а головне – соціального становлення, *соціалізації* [10, с. 17-18].

Сучасними вченими і практичними працівниками ЗНЗ досліджуються актуальні проблеми виховання сучасної учнівської молоді у напрямку її *соціалізації.* З-поміж них чільне місце посідає монографічне дослідження В. Гнатюка "Управління системою національного виховання учнів" (2001 р.). У вступі монографії актуалізуються духовне відродження нації, новотворчі соціально-економічні процеси в Україні, зміна виховних цілей і завдань. На перший план поставлено гуманістичні ідеї, національні ідеали, традиції, звичаї українського народу, які покликані формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації учнів. На думку дослідника: "Чільне місце у духовному розвитку учнів посідає формування ідеалу українця як *громадянина, патріота, гуманіста,* який усвідомлює себе частиною нації, шанує закони і традиції України, наділений почуттям національної гордості та відповідальності за долю своєї Батьківщини" [11, с. 9].

Освіта і суспільство знаходяться у безперервному взаємовпливі. Суспільство виступає соціальним замовником на майбутнього громадянина: яким він має бути, щоб суспільство розвивалося, рухалося вперед, а не деградувало чи застигало у своєму розвитку. До того ж соціальне замовлення має бути реальним, виваженим, враховувати політичний і соціально-економічний курс країни, особистісні потреби, інтереси, здібності української молоді. Тому стратегічними завданнями національного виховання учнів є: – науково-педагогічне забезпечення єдності духовного, інтелектуального, фізичного, психічного та соціального розвитку особистості;

– докорінне піднесення в освіті значущості світоглядних знань і вмінь як основи єдності виховання і навчання;

– творення індивідуального "Я" в його духовній автономності і суверенності;

– утвердження у виховній роботі пріоритету національно-специфічного в універсаліях культури, котрі спричиняють необхідність розбудови етнічної самостійності, неодмінність шанування загальнолюдських цінностей; спрямування культури на зміст, мотивацію та критерії вихованості людини.

В умовах національного відродження України, розбудови її державності на першому плані є формування нової ідеології, яка б служила інтересам українського етносу, всього народу України. На думку автора, консолідуючою ідеєю має бути утвердження і захист суспільних порядків та їх зміцнення; захист національних, державних інтересів від зовнішнього і внутрішнього тиску; прогнозування поступу суспільства у майбутнє, реалізація інтересів і прагнень особистості, нації, суспільства, держави [11, с. 13].

Українська національна система виховання учнів розглядається автором як історично обумовлена, створена на українознавчій основі система взаємодії чітко виражених наступних субсистем:

– інтеграція національних ідей, традицій, звичаїв та інших складових виховання підростаючих поколінь;

– створення кодексу цінностей особистості, який відповідає головному завданню – виховання громадянина Української держави;

– визначення мети, ідеалу, змісту, методів, засобів і форм національного виховання учнів, врахування його фундаментальних принципів, створення відповідної системи управління цим процесом;

– визначення мети, ідеалу, змісту, методів, засобів і форм національного виховання учнів, врахування його фундаментальних принципів, створення відповідної системи управління цим процесом;

– формування екологічної та естетичної культури учнів, фізичне вдосконалення та розвиток потреби кожного учня у здоровому способі життя [11, с. 14].

Позитивним прикладом соціально-функціонального управління ЗНЗ є “Концепція соціокультурного розвитку Володимирецького районного колегіуму”. У ній цілком правомірно поставлена низка запитань: яку роль відіграє школа у суспільному прогресі, у чому полягає її роль у плеканні образу Людини, яким чином вона сприяє самореалізації сутнісних сил дитини, як виховати людину-стратега і проектувальника свого життя, суб’єкта життєтворчості? Яка освіта може забезпечити реалізацію прав людини, оволодіння підростаючим поколінням демократичними цінностями і нормами в глобалізаційному вимірі? Йдеться про створення нової школи XXI століття, яка б:

– плекала творчу особистість з урахуванням культурного і національного розмаїття;

– забезпечила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, вивчення іноземних мов як інструменту комунікації та взаємодії, полікультурного розвитку, вироблення вмінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей;

– формувала моделі поведінки особистості, яка зможе повноцінно жити у багатомовній спільноті, толерантно ставитися до представників інших країн, європейську свідомість;

– сприяла формуванню навичок міжкультурної комунікації та відкритості, поваги до культур інших народів;

– дбала про піднесення культури і духовності з орієнтацією на різноманітність кращих вітчизняних і світових зразків [12, с. 118].

Таким чином, розкриття прогнозів розвитку окремих наук видатними ученими у різних галузях соціального життя націлює педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів на *соціалізацію* змісту, принципів і технологій навчання з орієнтацією на досягнення сучасних наук, вироблення умінь і навичок учнів щодо їх використання у навчальній та практичній діяльності. Вимоги до випускників ЗНЗ різних *соціальних замовників* не співпадають. Тому з метою посилення соціалізації кінцевого результату діяльності ЗНЗ необхідно чітко визначати свою місію, освітній статус і посісти відповідне місце в культурно-освітньому середовищі села, району, міста, регіону.

Література:

1. *Вульфов Б. З.* Школа и социальная среда: взаимодействие: Серия "Педагогика и психология" / Б. З. Вульфов, В. Д. Семенов. – М. : Изд-во "Знание", № 12 – 1981. – 93 с.
2. *Шацкий С. Т.* Пед. соч. в 4-х т., т. 4 / С. Т. Шацкий. – М., 1964. – С. 179–184.
3. *Шацкий С. Т.* Пед. соч. в 4-х т., т.3 / С. Т. Шацкий. – М., 1964. – С. 255.
4. *Шацкий С. Т.* Пед. соч. в 4-х т., т. 2 / С. Т. Шацкий. – М., 1964. – С. 253.
5. *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М., 1976. – С. 194.
6. *Макаренко А. С.* Собр. соч. в 7-ми т., т. 2 / А. С. Макаренко. – М., 1957. – С. 50.
7. *Новикова Л. И.* Школа и среда / Л. И. Новикова. – Серия "Педагогика и психология", 1985. – № 8. – С. 16. – 77с.
8. *Осадчий І. Г.* Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика : монографія / І. Г. Осадчий. – К. : Інформавтодор, 2013. – 436 с.
9. *Болгаріна В. С.* Розвиток культурного середовища в системі стратегічного управління освітніми закладами // Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інфомаційного суспільства : зб. наук праць / В. С. Болгаріна ; Ін-т педагогіки АПН України ; за ред. Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініної. – К.; Миколаїв: Вид-во "Іліон", 2008. – Вип. 1. – 400 с. – С. 31-37.
10. *Калмиков Г. В.* Суспільство. Особистість. Взаємини. Громадянськість: гуманістичний погляд В. О. Сухомлинського : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Г. В. Калмиков. – К. : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут, 2002. – 180 с.
11. *Гнатюк В. М.* Управління системою національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / В. М. Гнатюк. – К. : Вид-во "Сталь" ВАТ Укрндіпроекстальконструкція ім. В. М. Шимановського, 2001. – 300 с.
12. Управління інноваційним розвитком навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, В. В. Лапінський, В. В. Літвинчук, В. В. Рогоза та ін.] ; за наук. ред. професора Л. М. Калініної. – Київ – Володимирець, 2011. – 560 с.

SYNERGICZNA JEDNOŚĆ ZEWNĘTRZNEGO I WEWNĘTRZNEGO ŚRODOWISKA JAKO ATRYBUT ZARZĄDZANIA SPOŁECZNEGO I FUNKCJONALNEGO KOMPLEKSOWEJ INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ

W artykule rozpatrywano synergiczną jedność zewnętrznego i wewnętrznego środowiska jako atrybut zarządzania społecznego i funkcjonalnego szkół średnich. Autor twierdzi, że edukacja i społeczeństwo są w ciągłym wzajemnym kontakcie, gdy społeczeństwo jest społecznym klientem w sprawie przyszłego obywatela.

Słowa kluczowe: *synergiczna jedność, zarządzanie edukacji, zarządzanie szkół średnich.*

SYNERGISTIC UNITY OF INTERNAL AND EXTERNAL ENVIRONMENT AS AN ATTRIBUTE OF THE SOCIAL AND FUNCTIONAL MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the synergistic unity of internal and external environment as an attribute of the social and functional management of general education institutions. The author argues that education and society are in continuous relationship, when society is a social customer in the future citizen.

***Key words**: synergetic unity, education management, management of general education institutions.*

СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ СРЕДЫ КАК АТРИБУТ СОЦИАЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

***Р**ассмотрено синергетическое единство внешней и внутренней среды как атрибут социально-функционального управления общеобразовательным учебным заведением. Автор утверждает, что образование и общество находятся в непрерывной взаимосвязи, когда общество является социальным заказчиком на будущего гражданина.*

***Ключевые слова:** синергентическое единство, управления образованием, управления общеобразовательным учебным заведением.*

Анджей Криньські, Володимир Кулішов, Сергій Гушко

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Досліджуються шляхи поліпшення економічної парадигми розвитку освіти в контексті оновлення її інноваційної системи в умовах європейської інтеграції. Обґрунтовано проблеми інтернаціоналізації утворення, яка спрямована на зближення національних систем, знаходження і розвиток в них загальних універсальних концептів і компонентів, тих загальних підстав, які становлять основу різноманітності національних культур, сприяючи їх взаємозбагаченню.

***Ключові слова:** знання, економіка, освіта, європейська інтеграція, фахівець*

Людство вступило в інноваційний тип суспільного прогресу, у такий період інтенсивного розвитку, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається скоріше, аніж зміна одного людського покоління. Виклики, пов'язанні зі змінністю, мобільністю технологій зумовлюють трансформацію сучасного економічного укладу – суспільства знань у постіндустріальну економіку – економіку знань. У новому інформаційному суспільстві пріоритетності має набути конкурентоспроможна система економічних знань, формування якої забезпечується, значною мірою, професійною підготовкою компетентних фахівців економічного профілю.

Модернізація навчальної діяльності, яка розпочалась в умовах європейської інтеграції та відповідно до доктрини особистісно і компетентісно зорієнтованої освіти, повністю відповідає вимогам сучасного прискореного суспільного розвитку. Водночас існує і необхідність вибудовування розгалуженої системи навчання впродовж життя для

майбутніх фахівців економічного профілю через надзвичайну динамічність та змінність сучасного глобального та національного фінансово-економічного і виробничо-інноваційного простору, що особливо актуалізує нині концептуально-теоретичний аналіз проблематики, пов'язаної з особливостями та завданнями реалізації економічної освіти впродовж життя [3].

Все виразніше актуалізується проблема розроблення концептуальних засад щодо підвищення економічної ефективності української освіти до європейських освітніх стандартів, де вагоме місце займають назрілі питання формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю, в якій з урахуванням принципу наступності були б структуровані тематичні блоки теоретичної та реальної економіки, ефективно взаємодіяли підсистеми профільної, середньої і вищої професійно-економічної освіти, а пріоритетним був би проектно-творчий підхід до поетапного формування економіки знань в системі неперервної економічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу: "школа – коледж – університет" [4].

У сучасному навчальному процесі в закладах економічної освіти треба домагатися засвоєння учнями та студентами нових знань і нової інформації, виробити потребу в самопізнанні і культурно-економічній самореалізації особистісного енергопотенціалу. Людина розумна (homo sapiens) у XXI ст. – це людина, яка навчається все життя і є особистістю "економічного типу". Економічний тип особистості інформаційного суспільства характеризується не лише здатністю до економічно ефективного впровадження системи професійних знань, але й умінням економічно доцільно здобувати таку систему знань. Економічно доцільною системою здобуття професійних знань є така взаємодоповнювана сукупність інформаційних ресурсів, яка оволодівається учнями та студентами із найменшою затратою сутнісних сил свого єства. Економічна ефективність системи професійних знань може бути досягнута завдяки науковому обґрунтуванню проектувально-творчого компонента у такій системі. Лише сучасний фахівець в галузі економіки із сформованою проектно-творчою компетентністю зможе суб'єктивно забезпечити об'єктивно обумовлений процес інноваційного розвитку інформаційного суспільства в умовах глобалізаційних процесів.

Результати. Методологічні та наукові підходи, які відносяться до розв'язання проблеми формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, виховання культури економічних відносин і підготовки молоді до ринкової економіки обґрунтовані та сформульовані у працях з філософії освіти відомих учених. В більшості науково-методичних праць дослідники не виокремлювали проектувально-творчий підхід до формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, якими потенційно є старшокласники загальноосвітніх шкіл, приділили недостатньо уваги принципу наступності формування системи допрофесійних знань з економіки у профільній школі і професійних знань у економічних коледжах, тобто, не ставили метою досліджень теоретико-методичні підходи до формування професійних знань у системі неперервної освіти майбутніх фахівців економічного профілю. У той же час навчально-науковий комплекс типу "школа з її економічним

профілем – економічний коледж – економічний університет" є сприятливим навчальним середовищем для ефективного формування системи професійних знань у майбутніх фахівців з економіки, які володіють економічним профілем обдарованості і мають потребу у неперервній економічній освіті.

Виходячи з вищезазначеного, необхідно визнати, що проектно-творчий підхід до формування економічних знань у майбутніх фахівців економічного профілю залишається недостатньо дослідженим. Все відчутнішою стає відсутність дослідно-інноваційного компонента професійної економічної підготовки фахівців, у якому були б враховані потреби розвитку природних здібностей кожного учня чи студента: освітні, культурні, проектувально-творчі. Лише творчо розвинутий фахівець здатний бути економічно ефективною особистістю на сучасному ринку праці. Саме сучасний ринок праці, його розвиток, а також динаміка змін на ньому вимагає від освітянських закладів підготовки фахівців з інноваційними знаннями та вміннями, які вільно володіють теоретичними основами економічних знань, знаються на всіх аспектах застосування в практичній діяльності інноваційних технологій, мають навички поновлення та вдосконалення знань упродовж життя. Отже, на часі є необхідність подальшого удосконалення наукового обґрунтування і впровадження інновацій, модернізації освітньої сфери в цілому і економічній освіті зокрема.

Між теорією і практикою формування професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю склалися певні суперечності, які стосуються взаємодії внутрішнього особистісно-інформаційного середовища сучасних учнів та студентів і зовнішнього інформаційно-педагогічного середовища навчальних закладів економічної освіти. Такі суперечності є між:

– трансформацією освіти інформаційного суспільства у вагомий фактор його економічної ефективності і недостатньою підтримкою освіти з боку держави;

– очікуваннями громадян ефективної віддачі від наявної системи формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю і негативною репутацією традиційної освітньої системи;

– наявністю підсистеми допрофесійного формування економічних знань старшокласників у профільній загальноосвітній школі, підсистеми професійного навчання молодших спеціалістів економічного профілю у коледжах, підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки у вищих навчальних закладах і відсутністю теоретико-методичного обґрунтування наукових підходів до розроблення модернізованої системи формування професійних знань учнів і студентів у неперервній економічній освіті;

– суспільною потребою у фахівцях економічного профілю, здатних до проектно-творчої діяльності в умовах швидкозмінних технологій і недостатнім теоретичним обґрунтуванням проектувального підходу до формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю;

– потребою фахівців економічного профілю у ключовій проектувальній компетентності і відсутністю науково обґрунтованої методичної системи у задоволенні такої потреби у вищих економічних навчальних закладах;

– порівняно достатніми видатками з боку держави на створення економічно доцільних молодіжних проектів і недостатньою підготовленістю студентів до самостійного розроблення і впровадження таких проектів.

Окрім того, важливими передумовами для подальшого розвитку національної економічної освіти, поліпшення якості освіти в менеджменті та економіці, удосконалення модульно-рейтингової технології вивчення економіко-педагогічних дисциплін при формуванні системи професійних знань студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) необхідно більш активно залучати зарубіжних викладачів та науковців, де існує напрацьована школа відбору та викладання економічних дисциплін, проводити адаптацію їх програм навчання, поширювати практику підготовки та перепідготовки науково-педагогічних кадрів у відповідних університетах зарубіжних країн для системи національної економічної освіти, від якої залежить і розвиток вітчизняної економіки, яка вийшла на ринкові принципи функціонування.

Тобто, розвиток сучасної системи економічної освіти з урахуванням європейської інтеграції має певні перешкоди, які потрібно подолати. Важливим моментом у цьому аспекті є вдосконалення парадигми подальшого розвитку неперервної економічної освіти, підвищення її якості та ролі у розбудові інноваційної економіки. Пошук шляхів досягнення цього і є метою нашого дослідження.

Розвиток економічної освіти зумовлюється новою ерою “економіки знань”. Відтак в епоху нових суспільних і освітніх цінностей нагальною стає проблема формування “економічної людини”, а також такі ключові поняття, як: дидактичний принцип економічної ефективності освіти; ключова економічна компетентність; економічна здібність і економічна обдарованість [4].

Сучасна вітчизняна освіта потребує докорінної перебудови неперервної системи економічної освіти з урахуванням компетентнісного і особистісно зорієнтованого підходів. І прерогатива тут належить профільним школам, коледжам, університетам, які мають дати майбутнім фахівцям економічного профілю особистісно-ціннісні і сенситивно-доцільні знання з економічних теорій, зокрема, з мікроекономіки, підприємництва, бізнесу, фінансової системи, менеджменту і маркетингу інтелектуальної власності, інформації, професійні знання національної та світової економіки і глобальних процесів ринкової економіки.

Автори вивчали праці, присвячені теоретичним засадам навчання старшокласників за економічним профілем у загальноосвітній школі. Було виявлено, що компетентнісному і особистісно зорієнтованому підходам до профільного економічного навчання приділено недостатньо уваги. У міжшкільних навчально-виробничих комбінатах також не виявлено досвіду роботи з економічно обдарованими старшокласниками загальноосвітніх шкіл.

Педагогічна і психологічна діагностика економічно обдарованих старшокласників, її зміст і структурні особливості, наукове обґрунтування, формулювання сутності

виявилися поза межами уваги вітчизняних дослідників психолого-педагогічної науки не зважаючи на вимоги особистісно і компетентнісно-зорієнтованої доктрини української освіти, урядових програм щодо виявлення і педагогічної підтримки обдарованої молоді, стандартів базової і повної середньої освіти.

Особливо різнобічними є дослідження проблеми формування професійних знань у вищих економічних навчальних закладах. У ході аналізу сучасних теоретичних джерел з економіки на засадах людиноцентричного підходу виявлено розбіжність між науковими положеннями з філософії освіти, вимогами особистісно і компетентісно-зорієнтованої доктрини української освіти і реальним станом формування професійних знань у неперервній системі економічної освіти. Сутність компетентності полягає у професійному володінні не лише знаннями, уміннями й навичками, але й у позитивному ставленні фахівця до їх здобуття і використання [6]. Компетентісний підхід нерозривно пов'язаний з особистісно зорієнтованим, а відтак і здатністю учнів та студентів до самоосвіти на всіх її рівнях: профільному, середньому, вищому. До самоосвіти, саморозвитку і культурної самореалізації, до навчання в неперервній системі економічної освіти і навчання впродовж життя здатні, переважним чином, економічно обдаровані учні й студенти.

Економічно обдарований – це компетентний фахівець, здатний до оволодівання професійними знаннями з економіки з мінімальними затратами сутнісних сил єства і максимальними навчальними досягненнями у процесі неперервної економічної освіти. Економічно обдаровані учні профільної школи, економічних коледжів і студенти вищих економічних навчальних закладів відзначаються сформованістю підприємницької компетентності, передбаченої новими стандартами освіти. Вимогою стандартів є розширення меж знань з урахуванням інноваційних та глобальних змін. На такій методичній засаді освітнього нормативного документа стає можливою модернізація формування системи професійних знань у майбутніх фахівців економічного профілю, які виявляють природну економічну обдарованість і потребують підтримки для її подальшого розвитку у педагогічно доцільному навчальному середовищі. Таким педагогічно доцільним навчальним середовищем і може бути навчально-науковий комплекс типу "школа-коледж-університет" економічного профілю, який є найбільш поширений у європейських країнах.

Незважаючи на очевидні здобутки української економічної освіти, ряд питань щодо сутності теоретико-методичних засад формування системи професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю в умовах ринкової економіки залишається недостатньо дослідженим. Йдеться про економіко-педагогічне осмислення студентами природи та механізмів економічних законів у реаліях сьогодення, перетворень, які відбуваються в глобальному економічному середовищі, гострій конкуренції та з метою забезпечення сталого розвитку вітчизняної економічної системи на основі новітніх педагогічних технологій формування високих професійних знань випускників ВНЗ з економіки.

В цьому аспекті в практичній площині при формуванні системи професійних знань у процесі неперервної економічної освіти в рамках міжнародної освітньої і наукової співпраці по програмі "Подвійний диплом" за магістерською програмою "Міжнародні економіко-правові відносини" Криворізький економічний інститут (Україна) разом з Академією Полонійною в Ченстохово (Польща) готують фахівців в галузі теорії і практики міжнародних відносин з поглибленим вивченням проблематики міжнародного публічного права здобувають необхідні знання для ведення економічної діяльності в умовах функціонування спільного ринку Європейського Союзу [5].

У контексті актуальності даної проблеми важливе значення має інноваційний розвиток та творчість молоді в процесі економічної освіти. Економічна система, що на сьогодні розвивається, має широку інфраструктуру людських стосунків. У деяких напрямках діяльності відчувається нестабільність, надлишок трудових ресурсів над попитом, що надає особливе значення підготовки творчої молоді до праці в умовах конкурентного ринкового середовища. До цього слід додати підготовку молоді, особливо креативної, як формування в майбутньому національної еліти.

Проведені дослідження дають підстави стверджувати, що нова парадигма розвитку освіти загалом і економічної зокрема передбачає перехід від фактологічної моделі навчання до методологічної – "навчати вчитись", актуалізує проблему економічної освіти підростаючого покоління, збагачення професійними знаннями, які необхідні в нинішніх умовах глобалізації економіки та освіти.

Першочерговим та невідкладним завданням закладів освіти для формування системи професійних знань у випускника навчального закладу є створення конструктивного варіанта вивчення тих дисциплін, які відповідають вимогам часу і, насамперед, ринкової економіки, в умовах якої зростає роль таких соціальних цінностей, як знання, компетентність, професіоналізм, уміння створювати нове, прогресивне, що формує в кінцевому результаті особистість, готову до різних видів економічної діяльності.

Крім того, якісно-кількісні параметри педагогічних освітніх процесів у системі неперервної освіти, їх інтенсивність та результативність залежать насамперед від освіти суспільства, або від потужності інноваційного потенціалу суспільства у процесі підготовки фахівців економічного профілю. Інноваційний потенціал суспільства – це рівень освіти, тих знань, які отримує молодь у процесі навчання, при формуванні спеціаліста з високим рівнем фахових знань економіки, міжнародних глобальних проблем, інформаційних технологій, іноземних мов, інтелектуальної власності, високої культури ділового спілкування для трудової діяльності в конкурентній ринковій економіці.

У процесі дослідження нами розроблена теоретична модель кластерної системи економіки знань з використанням інноваційних новітніх технологій, наявністю міжсуб'єктивних інноваційних зв'язків як особливого компонента, що значною мірою визначає швидкість перетворення знань у технології та їх дифузію в економіці (рис. 1).

Як видно із рис. 1, взаємозв'язаними складовими економіки знань є система неперервної освіти та її інвестиційно-інноваційне забезпечення; сектори виробництва, комерціалізації та практичного використання нового знання; ефективна інноваційна система реальної економіки, яка об'єднує і забезпечує інформацією всі ринкові суб'єкти на рівні держави.

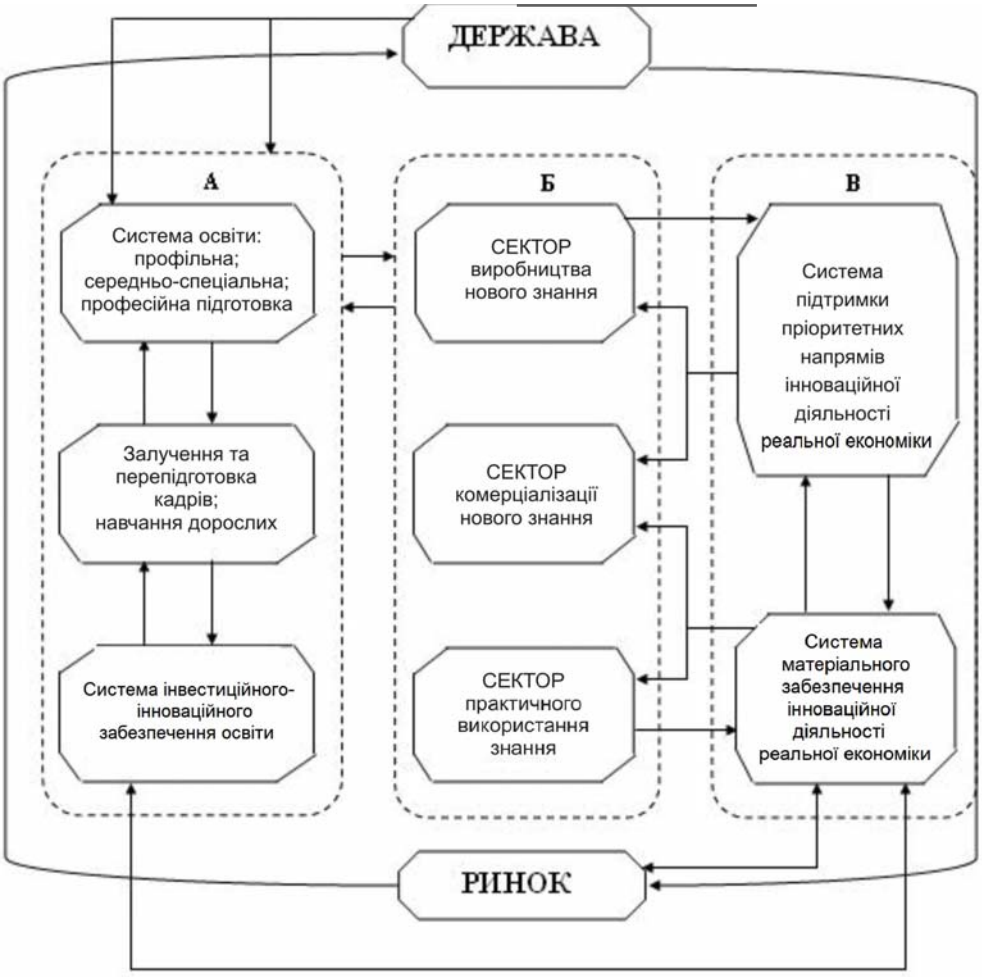


Рис. 1. Теоретична модель кластерної системи економіки знань

Теоретична модель кластерної системи економіки знань свідчить, що "виходом" для середньої школи є вища школа, для якої, у свою чергу, "вихід" – вітчизняна економіка, тобто підприємства, організації та структури різних типів, які потребують фахівців з вищою освітою. Іншими словами, економіка має впливати на систему вищої освіти через вимоги до неї щодо якості навчання, необхідної номенклатури спеціальностей тощо.

Розглянувши питання сучасного розвитку формування ефективної системи неперервної економічної освіти впродовж життя, переходу національної економіки, заснованої на виробництві нових знань, використання досвіду розвинених країн щодо підготовки та перепідготовки кадрів для системи економічної освіти, а також позитивні можливості інноваційного потенціалу економічної освіти, можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків.

Висновки. По-перше, необхідно уточнити сутність понять "модернізація системи професійних знань з економіки", "майбутні фахівці економічного профілю". На нашу думку, модернізація системи професійних знань з економіки полягає в удосконаленні змісту навчання учнів профільної школи професійним знанням з основ економічної теорії, молодших спеціалістів економічних коледжів – професійним знанням з основ виробничої діяльності підприємств, студентів вищих економічних навчальних закладів – професійним знанням з міжнародних економічних відносин у світовому господарстві. Результатом модернізації є ієрархічна система професійних знань з економіки, яка поетапно оволодівається учнями та студентами у сприятливих педагогічних умовах навчально-наукового комплексу: профільна школа-коледж-університет.

Майбутні фахівці економічного профілю – це старшокласники загальноосвітньої школи, яким притаманна ключова компетентність підприємницької діяльності як пріоритетна; молодші спеціалісти економічних коледжів, які характеризуються проектно-творчим підходом до здобуття професійних знань з економіки, студенти вищих економічних навчальних закладів, знання яких виявляється в креативності і пошуках інноваційних професійних знань з економіки.

По-друге, авторами запропоновані способи модернізації профільного вивчення економіки у загальноосвітній школі, серед яких педагогічно доцільною є методична система, пріоритетними компонентами якої є проектно-творчі способи оволодівання допрофесійними знаннями з економіки і формування ключової компетентності підприємницької діяльності старшокласників.

Відзначимо, що в Україні вже зроблені відчутні кроки до запровадження профільної економічної освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, створення фундаментальної основи для розбудови цілісної системи неперервної економічної освіти, котра перебуває на етапі складного, але послідовного утвердження з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу. Це проявляється в діяльності економічних ліцеїв, гімназій, колегіумів, економічних класів у загальноосвітніх школах, а також в організації вузівської підготовки і післядипломної освіти вчителів технологій і викладачів економічних дисциплін, які залучаються профільною школою. На даний час випущено значну кількість підручників, навчальних посібників з урахуванням вимог нових стандартів особистісної і компетентнісно-зорієнтованої базової і середньої освіти, які скеровані на формування у майбутніх випускників високого рівня допрофесійних знань в

галузі економіки. Тому педагогічна система допрофесійної економічної освіти учнів профільної школи є головним джерелом інноваційної моделі розвитку економіки за умов європейської інтеграції.

По-третє, існує нагальна необхідність удосконалення теоретико-методичних засад особистісно і компетентнісно-зорієнтованої професійної економічної освіти молодших спеціалістів у коледжах. В економіці, яка базується на знаннях, основним ресурсом розвитку виступає інноваційний потенціал країни, залучений до регіонального ринку праці, до малого і середнього бізнесу. Тому педагогічна система професійної економічної освіти молодших спеціалістів є головними джерелом інноваційної моделі розвитку економіки з урахуванням її регіональних особливостей.

Вагомою теоретичною засадою професійної економічної освіти молодших спеціалістів у коледжах є зміст системи показників виробничої діяльності підприємств регіонального підпорядкування, а ефективною методичною засадою формування професійних знань у майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю є використання активної форми взаємодії учнів і викладача та інтерактивної форми взаємодії учнів з учнями, педагогічно вмотивована актуалізація методів вивчення та викладання економіки.

По-четверте, необхідно актуалізувати інноваційну теорію і методику формування професійних знань майбутніх фахівців з економіки у вищих навчальних закладах для того, щоб захистити економічний суверенітет України, основними складовими елементами якого є розвиток продуктивних сил, інвестиційно-інноваційних відносин, економічної власності і господарського механізму. Для цього важливо покращувати сприятливі педагогічні умови для навчання у магістратурі студентів, які мають стати фахівцями з високим творчим, інтелектуальним, організаторським потенціалом, що запобігатиме зниженню інтелекту нації, сприятиме зміцненню кадрового потенціалу у економіці.

Все це, на наше глибоке переконання, прискорить розбудову інноваційної освітньої політики, вибудовування економіки знань в системі неперервної освіти в контексті входження України до європейської освітньої наукової співпраці.

Література:

1. *Azzam, A.* (2009) Why creativity now? A conversation with Sir Ken Robinson. Educational Leadership, 67(1). – P. 22–26.
2. *Goodyear P.* (2005) Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. Australasian Journal of Educational Technology, 21(1). – P. 82–101.
3. *Олексенко Р.* Підготовка і перепідготовка кадрів у системі економічної освіти / Р. Олексенко // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 59-67.
4. *Кулішов В.* Методичні засади формування економічної компетентності у процесі підготовки фахівців технологій : [монографія] / В. Кулішов. – К. : Каравела, 2011. – 567 с.
5. *Kryński A., Kuliszow W., Guszko S.* (2015) Program "Podwójny dyplom: współczesne realia". Globalne aspekty Gospodarstwa Światowego i Stosunków Międzynarodowych w warunkach niestabilności gospodarki: materiały Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji Studenckiej, Częstochowa, Akademia Polonijna. s.195.

6. *Падалка О.* Економіка освіти та управління : [навчальний посібник] / О. К. Падалка. – Педагогічна думка, 2012. – 184 с.

TENDENCJE ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI EKONOMICZNEJ W ZAKRESIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ

Artykuł bada sposoby polepszenia paradygmatu ekonomicznego rozwoju edukacji w kontekście aktualizacji swego systemu innowacyjnego w zakresie integracji europejskiej. Zbadano problemy utworzenia internacjonalizacji, które mają na celu zbliżenie systemów krajowych, odkrycie i rozwój w nich ogólnych koncepcji i elementów, tych ogólnych przyczyn, które stanowią podstawę różnorodności kultur narodowych, pomagając ich wspólnych wzbogaceniom.

Słowa kluczowe: *wiedza, gospodarka, edukacja, integracja europejska, ekspert.*

TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ECONOMIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

The authors consider the ways of improvement of the economic paradigm of the development of education with reference to the renewal of its innovative system in the conditions of European integration. It investigates the problems of internationalization of education, which are concentrated on the rapprochement of national systems, revelation and development of general universal concepts and components, general grounds which make basis of variety of national cultures, assisting their mutual enrichment. As the instruments of internationalization of education the authors consider the exchange of students, teachers and researchers, the recognition of diplomas and graduate degrees, general standards of education, etc.

Key words: *knowledge, economy, education, European integration, specialist*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Исследуются пути улучшения экономической парадигмы развития образования в контексте обновления ее инновационной системы в условиях европейской интеграции. Проанализированы проблемы интернационализации образования, которые направлены на сближение национальных систем, нахождения и развитие в них общих универсальных концептов и компонентов, общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению.

Ключевые слова: *знания, экономика, образование, европейская интеграция, специалист*

Ганна Дутка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Виокремлено основні принципи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів у контексті Болонського процесу. Визначено методологічні засади, які передбачають посилення ґрунтовності вивчення математичних дисциплін економістами. Визначено педагогічні умови фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів в контексті Болонського процесу.

Ключові слова: *фундаменталізація, математична підготовка, майбутні економісти, Болонський процес, методологічні засади, принципи, педагогічні умови*

Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають високі вимоги до особистісних та професійно значущих якостей національних кадрів з вищою освітою. Актуальними стають активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність фахівця, що неможливо без професійної компетентності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці. У зв'язку з цим надзвичайно гостро постає проблема цілей, змісту та технологій професійної підготовки фахівців.

Останнім часом освітні процеси у Європі набули конкретного характеру, що відповідає сучасним реаліям розвитку країн Європейської спілки та її громадян. Водночас, "зростає розуміння все більшої частини політичного й академічного світу в потребі встановлення якісно тісних зв'язків у цілій Європі, яка розвивається, у формуванні й зміцненні її інтелектуального, культурного, соціального й науково-технологічного потенціалу" [8, с. 18]. "Європа знань" тепер уже широко визнана як незамінний чинник соціального й гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання та збагачення європейської людності.

Важливість освіти й освітнього співробітництва в розвитку й зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств є універсальною і підтверджується як першочергова. В основі Болонського процесу лежить переконання, що в епоху глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дає змогу всім країнам – учасникам процесу вповні скористатися перевагами культурної розмаїтості й розбіжностей у традиціях дослідження й викладання, неухильно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. В основі Болонського процесу лежать ті самі цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції.

Проблема фундаменталізації – одна з нагальних проблем якості змісту професійної освіти. Вона зумовлює суперечності тенденцій розвитку змісту освіти: з одного боку, він зазнає фундаменталізації та стандартизації (особливо це стосується базової освіти), а з іншого, цей зміст підлягає диференціації, інтеграції, адаптації з урахуванням різноманітного за пізнавальними інтересами та соціокультурним походженням контингенту тих, хто навчається. Плюралістичність "як невід'ємна риса сучасного способу життя виявляє себе значною мірою і в освіті. Зауважимо, що як західна, так і вітчизняна педагогіка не дають однозначних і остаточних відповідей щодо теоретичних і практичних засад реалізації змісту навчання в сучасній школі" [3, с. 4]. Це сприяє цілісному сприйняттю навколишнього світу та особистісному розвиткові студента, адаптації фахівців у швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах.

Проблему фундаменталізації змісту освіти досліджували багато науковців (О. Голубєва, С. Гончаренко, Л. Єлгіна, С. Казанцев, В. Кінельов, М. Ковтонюк, І. Левченко, М. Садовніков, Ж. Сайгітбаталов, В. Сергієвський, А. Субетто, А. Суханов, В. Тестов та ін.). Водночас проблема розвитку ідей фундаменталізації змісту математичної підготовки економістів в умовах Болонського процесу не була предметом спеціального наукового дослідження, що і зумовило вибір теми цієї статті.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів в контексті Болонського процесу.

Однією з передумов входження в європейський освітній простір є включення до національної системи освіти основних принципів Болонського процесу: формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу країни як частини Європи; зміцнення міжнародної конкурентоспроможності системи освіти; підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей; досягнення кращої сумісності й порівняння систем освіти тощо. Болонський процес розглядається як реальний прояв трансформаційних процесів в українській освіті [2, с. 59]. Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів; приєднання національних систем освіти і науки до європейського простору з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Фундаменталізація освіти забезпечує оптимальні умови для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, створює внутрішню потребу в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини, бо “саме фундаментальні знання дозволяють людині самостійно знаходити та приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, а також у тих випадках, коли вона зіштовхується з новими досить складними природними і соціальними явищами, тобто наукові знання і високі моральні принципи стають в таких випадках єдиною надійною опорою. Зазначається, що основне призначення гуманізації освіти полягає в створенні умов для самореалізації особистості, виявлення й розвитку її творчих можливостей [9, с. 15].

Склад фундаментальних знань різними дослідниками визначається неоднозначно. Зазвичай в галузі класифікації наук розглядається протилежність “фундаментальний-прикладний”, яка грунтується на відношенні “наука-практика”. Водночас “суспільні, гуманітарні науки наділені не менш фундаментальним характером, ніж науки природничі та математичні. Тому завдання фундаментальних наук – в пізнанні законів, які керують поведінкою та взаємодією базисних структур природи, суспільства, мислення” [5, с. 422]. Якщо раніше фундаменталізація професійної освіти передбачала збільшення в навчальних програмах частки природничо-математичних дисциплін, то нині фундаменталізація розуміється як формування фундаментальних культур пізнання: системологічної, класифікаційної, логічної, квалітативної, рефлексивної [7]. Перехід до нової освітньої парадигми, в основі якої лежать фундаменталізація і інтеграція освіти, припускає якісно нові цілі освіти, принципи відбору, систематизації і структуризації знань. Це передбачає формування професійного теоретичного мислення з новими засобами інтелектуальної діяльності і новими характеристиками орієнтації в предметі діяльності. В індустріально розвинених країнах особливої популярності набуває концепція пріоритетності оволодіння інструментальними методами освіти в ході

професійної підготовки по формуванню вузькоспеціалізованих здібностей фахівця. Суть цієї концепції полягає в інтегруванні різних завдань професійної підготовки з тим, щоб фахівець завжди був готовий до удосконалення знань та вмінь, причому нові кваліфікації, зорієнтовані на сучасні технології та методи організації праці повинні базуватися на попередньо засвоєних. Інтеграцію вважають одним із ефективних засобів фундаметалізації вищої освіти.

Сучасний фахівець має бути творчою особистістю, здатною в складних ситуаціях ухвалювати вірні, часто нестандартні рішення, готовою до неперервної самоосвіти, мати системно-орієнтований стиль мислення, володіти здібністю до творчого саморозвитку. Саме професійна компетентність такого фахівця і є кінцевою метою освіти і основною характеристикою його якості. Таким чином, перехід до нової освітньої парадигми не зводиться до елективного збільшення обсягів низки навчальних дисциплін або термінів освіти, необхідне досягається формуванням змісту освіти з посиленням її фундаменталізації на основі синтезу наук.

Необхідним кроком для розв'язання зазначеної проблеми є створення фундаментальних навчальних курсів, якісно відмінних в своїй основі за структурою та змістом від традиційних курсів, насамперед своєю спрямованістю на універсальні і узагальнені знання, на формування загальної культури, на розвиток мислення, їх узгодження аж до утворення єдиних циклів. У цьому процесі важливо розділяти базові фундаментальні (породжені логікою самої науки, яка відповідає сучасним уявленням) та варіативні (скориговані вимогами до професійних знань) елементи освіти.

Математика є дисципліною, котра виконує низку інтегруючих функцій: об'єднує в цілісну єдність компоненти системи; спрямовує їх; стимулює їхню цілісну діяльність; зберігає саморозвиток [1]. Відповідно до цього, у професійній підготовці економіста, математика є базовою фундаментальною дисципліною, свого роду міждисциплінарною "мовою". Вона служить для подання даних інших дисциплін в аналітичній, табличній, графічній, схематичній формах, "стискаючи" таким чином обсяг матеріалу, узагальнюючи та формалізуючи його. У процесі підготовки майбутніх фахівців, варіативні елементи доцільно формувати на основі інтеграції математичних і спеціальних дисциплін.

В умовах соціально-економічної нестабільності в країні чимало молодих людей обирають спеціальності економічного напряму діяльності або кар'єру підприємця. Однак, досягти успіху у професійній кар'єрі фахівцю з економічною освітою можливо лише за умови, що така освіта буде гарантувати конкурентоспроможність випускника вищого навчального закладу на ринку праці. Щоб підготувати студентів до успішної економічної діяльності у майбутньому, вищий навчальний заклад має не лише надати своїм випускникам спеціальну підготовку, а і створити в процесі навчання особливе освітнє інноваційне середовище, у якому студенти будуть мотивовані до навчання, отримають навички і вміння самостійно оволодівати необхідними професійними знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності [6]. Економіка як наука про об'єктивні причини функціонування і розвитку суспільства користується різними кількісними характеристиками, тому математичні дисципліни займають особливе місце в навчально-професійній програмі підготовки фахівців, озброюючи здобувачів вищої

освіти систематизованими математичними знаннями і способами прикладної реалізації математичних методів.

Фундаменталізація освіти передбачає встановлення сутнісних зв'язків між навчальними дисциплінами та формування методологічної культури студентів, вона є не лише однією з основних вимог, а й стратегічним напрямом розвитку освіти XXI століття, спрямованим на розвиток творчих здібностей особистості, забезпечення оптимальних умов для розвитку наукового мислення, створення внутрішньої потреби саморозвитку і самоосвіти майбутніх фахівців. Таким чином, однією з найбільших проблем сучасної освіти є формування оптимального співвідношення між професійною і фундаментальною компонентами змісту професійної освіти.

Фундаменталізація як основа формування змісту професійної освіти забезпечує цілісність цього змісту. Одночасно фундаментальний зміст має свою структуру і внутрішні взаємозв'язки і в цьому сенсі є самостійною системою, що також характеризується цілісністю. Фундаментальний зміст не обмежений одним методологічним навчальним предметом, він розосереджений в різних дисциплінах. Водночас він не порушує цілісності цих навчальних дисциплін. Результат підготовки забезпечується всіма дисциплінами, а фундаменталізація цих дисциплін посилює цілісність і якість підготовки. Наприкінці XX століття виникає чітке розуміння недоречності однобічного руху шляхом розчленовування світу і нестримного розвитку техніки. Приходить розуміння пріоритетності або принаймні рівноправності етичного, духовного, гуманітарного регулятора будь-якої людської діяльності, і наукової особливо.

У кожній навчальній дисципліні виділено два напрями руху до різних цілей. Один – у бік збільшення конкретного, детального знання, прикладних питань, і цей напрям живить світ техніки, "другої природи". Цей світ – штучний продукт діяльності людини, і він не тільки надає людині практичні блага і зручності, а й виявляється стіною між людиною і природою, поступово підпорядкувавши людину законам технічного світу, руйнуючи світ природи. Рух тільки (або переважно) в цьому напрямі згубний для світу людини і світу природи. Якщо навчальну дисципліну розглядати з цієї позиції, то вона виглядає як набір частин, деталей, елементів. Другий, протилежний напрям – у бік збільшення "загального знання", створення образу світу, фундаментальних принципів, у світоглядний бік. Це напрям етично, гуманно забарвлений, незважаючи на те, чи це точні, чи гуманітарні, чи технічні дисципліни. Якщо розглядати навчальну дисципліну з цієї позиції, то вона виглядає як відносно завершена, така, що допомагає зрозуміти світ людини у світі природи.

Реалізація принципово нових цілей вищої освіти для досягнення нового рівня освіченості окремої особи і суспільства загалом, передбачають створення фундаментальних навчальних курсів, якісно відмінних за структурою і змістом від традиційних курсів своєю спрямованістю на універсальні й узагальнені знання, на формування загальної культури і на розвиток мислення, утворення єдиних циклів.

На практиці використання математичних методів і моделей актуально як для діяльності окремої невеличкої фірми, так і на рівні макроекономіки, тому фахівець у галузі економіки повинен мати достатньо фундаментальних і прикладних знань, умінь і навичок для формування особистого широкого професійного світогляду, що дозволить

йому глибше вникати у розуміння економічних процесів та приймати оптимальні управлінські рішення. Зважаючи, що успіх у вивченні багатьох професійно-орієнтованих навчальних дисциплін також значною мірою залежить від рівня базової математичної підготовки здобувачів вищої економічної освіти, а математичні знання і вміння та здатність орієнтуватись у економіко-математичних моделях є необхідною передумовою успішної професійної кар'єри фахівців економічного напряму діяльності, освітньо-професійними програмами підготовки окреме місце відведено дисциплінам математичного спрямування.

Щоб сформувати у студентів відповідні теоретичні знання, практичні навички та уміння, розвинути пізнавальний інтерес, інтелект, творчі здібності, прищепити математичну культуру, розвинути уміння і здатність самостійної роботи викладач має чітко планувати навчальний процес, оптимально застосовувати відповідні методи, дидактичні прийоми, організаційні форми і засоби навчання. Зазначимо, що базові математичні знання і вміння є основою для формування важливих професійних компетентностей – здатності майбутніх економістів застосовувати необхідні знання, вміння та особисті якості для успішної діяльності в конкретних фахових ситуаціях. Це обумовлено інтегрованим характером завдань у сфері економічної діяльності, розв'язання яких потребує умінь застосовувати математичні методи і моделі.

Необхідною умовою результативності навчального процесу є також практична спрямованість змісту навчання, що спирається на попередні знання та досвід студентів. Зважаючи, що розвиток математичної компетентності студентів у вищому навчальному закладі економічного профілю є процесом якісних і кількісних змін не лише організаційних складових навчального процесу, а і змісту математичної підготовки, питома вага математики у програмах підготовки та їх зміст періодично переглядаються й уточнюються.

Якість математичної підготовки майбутніх економістів в умовах ВНЗ значною мірою залежить від створених викладачем організаційно-педагогічних умов процесу навчання, що впливають на мотивацію навчання та розвиток математичних здібностей студентів. В умовах постійного зменшення питомої ваги аудиторного часу та відповідного збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, окрема увага викладача має приділятися мотивації навчання, розвитку індивідуальних потенційних можливостей кожного студента, їх здатності до систематичної самоосвіти, самовдосконалення, формування творчих професійних основ. Розв'язання задач, що ілюструють використання математичної теорії в економіці, дозволить студентам не лише переконатись у необхідності математичних знань, а і на конкретних прикладах побачити як абстрактні математичні поняття і факти ефективно використовуються для розв'язання задач у профільних для їх спеціальності навчальних дисциплінах. Такий підхід орієнтує студента на усвідомлений і мотивований навчально-пізнавальний процес.

Ми погоджуємося з положеннями С. Іванова та М. Кітова [4], що потреба у певному рівні фахової підготовки випускника задається, в кінцевому рахунку, рівнем розвитку виробництва і фіксується в розроблених державою стандартах освіти, зокрема у кваліфікаційних характеристиках. У формуванні спеціаліста беруть участь усі без винятку кафедри вищого навчального закладу, викладачі яких вносять посильний внесок

у підготовку саме фахового рівня випускника. Головна роль у підготовці фахового рівня випускника належить випусковим кафедрам, адже саме вони дають їм спеціальні знання. Безперечно, дати випускникам глибокі, спеціальні знання, навички і вміння зі своєї майбутньої професії це важлива сфера діяльності випускових кафедр. Проте лише цим сьогодні їхня робота обмежитися не може. Саме випускові кафедри розробляють стандарти фахової підготовки випускників різного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра), до яких мають входити знання, вміння і навички, які формують викладачі всіх інших кафедр.

Всі складові фахової підготовки випускників мають конкретно-історичний характер. Сьогодення вимагає підвищеної уваги до комп'ютерної підготовки, знання іноземної мови тощо. Завтра вимоги можуть бути інші. Однією з таких вимог сьогодні вже стає підвищення теоретичного рівня фахової підготовки випускників. Адже без високого теоретичного рівня неможливо створювати нові технології, машини, механізми, автоматизовані лінії тощо. До цього спонукає жорстка конкурентна боротьба на світовому ринку технологій.

Тому підвищення рівня теоретичної підготовки випускника забезпечується фундаменталізацією навчального процесу. Водночас, фундаменталізація має і свої власні рівні [4].

Першим рівнем є поглиблене вивчення базових дисциплін. Пропорції і співвідношення між базовими і допоміжними дисциплінами завжди носило, носить і буде носити конкретно-історичний характер як для профілю ВНЗ, так і для освіти в цілому. Ці пропорції, в кінцевому рахунку, визначаються потребами матеріального виробництва і жорсткими умовами конкурентної боротьби на ринку праці. Лише ринок праці визначає, які спеціалісти потрібні сьогодні, які завтра, з яким рівнем теоретичної підготовки. Саме науковий прогноз дозволяє зрозуміти які спеціальності та які спеціалісти будуть потрібні суспільству через десять чи двадцять років. Другим рівнем фундаменталізації є математизація професійного знання. Математика – це мова будь-якої науки. Фундаментальна математична підготовка є запорукою фахової підготовки випускників на рівні передових світових стандартів, запорукою високих технологій, конкурентної економіки тощо. Третім рівнем фундаменталізації є філософсько-методологічний. Дійсно, будь-яка наука при дослідженні природних явищ базується на певній науковій парадигмі. До неї входять: конкретно-історичне розуміння сутності самого пізнавального процесу; наявність певних, чітко розроблених в конкретний історичний час методів пізнання; конкретно-історична система одиниць за допомогою якої наука прагне описувати навколишній світ; наукові терміни, поняття; відкриті наукою закони тощо. Базуючись на чітко історично визначеній парадигмі наука і прагне глибше, повніше пізнати світ, розкрити його таємниці. Але на певному етапі свого розвитку наука, через історичну обмеженість наявної парадигми, неспроможна пізнавати світ і вступає у період кризи. Такі кризи відбуваються в науці постійно.

На наш погляд, основою обґрунтування педагогічних умов фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів в контексті Болонського процесу є *методологічні засади фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів*, які передбачають: соціальний захист фахівця – вузького профілю, який у

ринкових умовах має бути підготовлений ширше, фундаментально; посилення ґрунтовності вивчення математичних дисциплін економістами без різкого підвищення теоретичних міркувань і надмірної математизації; опору на фундаментальні знання, які незвідні до ще більш фундаментальних; поєднання навчання з науковими дослідженнями, з інтеграцією науки в навчання, а також посилення наукового потенціалу вищих навчальних закладів; посилення загальноосвітніх компонентів у професійних освітніх програмах як передумови постійної, упродовж усього життя освіти, одержання нових спеціальностей і кваліфікацій; методологічну підготовку майбутніх економістів, оволодіння методологічними основами професійної діяльності та самосвідомість особистості; формування базисних компетентностей, оскільки між загальною і професійною освітою зростає кількість освітніх компонентів, які не можна віднести ні до загальної освіти, ні до професійної, а саме володіння наскрізними, міждисциплінарними знаннями та уміннями.

Основу фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів у контексті інноваційної парадигми освіти складають такі *принципи* як виникнення нової якості знань у результаті фундаменталізації змісту освіти; історична зумовленість та обґрунтованість фундаменталізації змісту освіти; урахування фундаментального змісту основ наук; взаємозв'язок та взаємодія у фундаменталізації та професіоналізації освіти; формування системних знань, зумовлених фундаменталізацією освіти.

Таким чином, математична підготовка, спрямована на формування професійної компетентності майбутнього економіста, буде ефективною за умови реалізації принципу фундаменталізації, який передбачає необхідність реалізації педагогічних умов фундаменталізації математичної підготовки та відповідних методик навчання. Для цього необхідне забезпечення низки *педагогічних умов:*

– виокремлення базового змісту математики і математикомістких дисциплін професійного циклу;

– професійне спрямування навчання математики;

– кореляція цілей математичної освіти та професійної підготовки;

– інтеграція математичних й економічних знань і вмінь студентів;

– різнорівневість математичної освіти у професійній підготовці економістів;

– компетентнісний підхід до забезпечення якості математичної підготовки у професійній підготовці економістів;

– використання обмеженої кількості базових математичних понять для засвоєння значної кількості професійно значущої інформації;

– вибір оптимального математичного апарату та його інформаційно-комп'ютерного забезпечення;

– формалізація сутності економічних проблем та побудова відповідних математичних моделей;

– включення у зміст освіти прогностичного компонента, який забезпечує її перспективність і прогнозованість на тривалий термін.

Аналізуючи зміст конкретних навчальних дисциплін, жодну з них не можна вважати фундаментальною в буквальному розумінні цього слова. Бо фактично в кожній дисципліні можна виділити і теоретичні (які прийнято називати фундаментальними) і

емпіричні знання. Фундаментальними, можна вважати будь-які знання, що становлять основу, "фундамент" професійної підготовки майбутнього фахівця, дають змогу постійно здобувати нові знання, підвищувати кваліфікацію, забезпечують мобільність його принаймні в межах здобутої професії, цим самим забезпечуючи конкурентноспроможність фахівця на ринку праці. Математичні знання у професійній підготовці економістів відносимо до фундаментальних знань.

До подальших напрямів дослідження відносимо аналіз можливостей трансформації визначених педагогічних умов для конкретних спеціальностей фахівців економіки.

Література:

1. *Безрукова В. С.* Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова ; отв. ред. В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск : СИПИ, 1990. – С. 5-26.
2. *Джура О.* Болонський процес як прояв модернізації освіти / Олександр Джура // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 58-63.
3. *Єгоров Г. С.* Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Г. Грінченка, 2003. – 186 с.
4. *Іванов С. В.* Філософія і фундаменталізація університетської освіти / С. В. Іванов, М. Г. Кітов // Вища школа. Науково-практичне видання. – К. : Знання 2013, № 1. – 128 с. – С. 20-26.
5. *Кедров Б. М.* Классификация наук / Б. М. Кедров. – М. : Мысль, 1985. – 543 с.
6. *Красікова Т. І.* Проблеми математичної підготовки студентів галузі знань "Економіка та підприємництво" / Т. І. Красікова // Інженерні та освітні технології. – 2015. – № 1 (9). – С. 39–44.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / за редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
8. *Савченко О. П.* Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко. – Режим доступу : www.intellect-invest.org.ua /pedagog_editions_emagazine_ pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16
9. *Субетто А. И.* Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Костр. пед.ун-т., 1995. – 332 с.

WARUNKI PEDAGOGICZNE EDUKACJI FUNDAMENTALNEJ MATEMATYCZNEGO KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH EKONOMISTÓW W RAMACH PROCESU BOLOŃSKIEGO

W artykule przedstawiono podstawe fundamentalne matematyczne szkolenie przyszłych ekonomistów w kontekście procesu Bolońskiego. Zdefiniowano metodologiczne zasady, które zapewniają ważność nauczania ekonomistów dyscyplin matematycznych. Ustalono warunki pedagogiczne fundamentalnego matematycznego kształcenia przyszłych ekonomistów w kontekście procesu Bolońskiego.

Słowa kluczowe: *fundamentalizacja, kształcenie matematyczne, przyszli ekonomiści, proces Boloński, zasady metodologiczne, reguła, warunki pedagogiczne*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION OF FUTURE ECONOMISTS IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

The article shows the basis fundamentalization of mathematical training of future economists in the context of the Bologna process. Methodological principles were defined, which provide the gain validity of the study of mathematical disciplines by economists. Pedagogical conditions of fundamentalization of mathematical training of future economists in the context of the Bologna process were determined.

Key words: *fundamentalization, mathematical education, future economists, Bologna, methodological principles, principles, pedagogical conditions*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Выделены основные принципы фундаментализации математической подготовки будущих экономистов в контексте Болонского процесса. Определены методологические основы, которые предусматривают усиление основательности изучения математических дисциплин экономистами. Определены педагогические условия фундаментализации математической подготовки будущих экономистов в контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: *фундаментализация, математическая подготовка, будущие экономисты, Болонский процесс, методологические основы, принципы, педагогические условия.*

Ірина КОВЧИНА

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядаються технологічні аспекти освіти студентів у процесі викладання дисципліни "Основи соціально-правового захисту особистості". Система принципів відбору освітніх технологій підготовки студентів до соціально-правової діяльності включає принцип соціалізації, поліпредметної інтеграції змісту навчання, історизму, методології, оптимальної єдності матеріалу в галузі освіти, права, соціології та соціального захисту.

Ключові слова: *освітні технології, студенти, навчання, соціально-правова діяльність*

Дотримання принципу єдиної змістовної та процесуальної сторони навчання проектує проведення відбору змісту соціально-правової діяльності з розрахунку специфіки процесу подальшого його засвоєння студентами. Наприклад, для поглиблення конструктивно-моделюючих умінь професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, присвячених вивченню проведення консультування, студентам можна запропонувати провести таку роботу у дитячій кімнаті міліції із підлітками, яких, наприклад, було затримано у нетверезому стані. Передує такому технологічному заняттю проектне моделювання умінь студентів на семінарському занятті, де рольові ігри програються в аудиторії. Студенти попередньо отримують завдання: самостійно розробити сценарій гри про попередження вживання алкоголю, вивчити науково-методичну літературу, пов'язану із тлумаченням нормативних характеристик розвитку особистості підлітка, знайти у Кодексі застосування норм права до такого

правопорушення тощо. Після моделювання роботи з підлітком в аудиторії, кращі "виконавці" працюють із підлітками. Така форма підготовки студентів до професійної діяльності дозволяє їм достатньо глибоко засвоїти зміст та поглибити соціально-правові знання та уміння [1].

Принцип структурної єдності змісту освіту на різних рівнях його формування знаходить своє відображення в узгодженості теоретичного уявлення про навчальний матеріал, який відібрано для його засвоєння, діяльності викладача та майбутнього соціального педагога – студента. Така тристороння узгодженість здійснюється в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності студента.

Особистісно-орієнтований підхід до освіти обумовлює, при відборі соціально-правового змісту, наступність принципу гуманізації та фундаменталізації змісту, а також принципу відповідності основних компонентів змісту освіти структурі базової культури особистості. Розгляд указаних принципів проблеми відбору навчального матеріалу із соціально-правовим змістом для проведення соціально-правової діяльності згідно цих принципів, припускає наступне наповнення: принцип гуманізації соціально-правової освіти в умовах підвищення стану соціального захисту населення пов'язано з можливостями розширення соціально-правової просвіти для забезпечення творчого саморозвитку особистості кожної дитини та молодої людини; надання знанням та умінням, що у них формуються, особистісного смислу; принцип фундаменталізації вимагає інтеграції гуманітарних та соціально-економічних, природничо-наукових, професійно-орієнтованих та науково-предметних компонентів змісту освіти, що забезпечує цілісність знань та умінь студентів, що формуються у педагогічному університеті.

Система принципів відбору варіативної оболонки навчального матеріалу обумовлена сутністю феномену соціально-правової діяльності. Вона включає: принцип соціалізації, поліпредметної інтеграції змісту навчання, історизму, методологізації, оптимального поєднання навчального матеріалу із галузі освіти, права, соціології та соціального захисту, співвідношення та необхідної достатності інформаційного елемента у змісті навчання соціально-правовому захисту дітей, їх сімей та молоді.

Необхідність використовувати при відборі навчального матеріалу принцип соціалізації пояснюється тим, що зміст освіти вбирає у себе частину соціально-культурного досвіду, який засвоюється як студентами, так і учнями. Тобто, зміст освіти повинен забезпечувати формування особистісного потенціалу всіх зацікавлених сторін. З цією метою, до змісту соціально-правової діяльності повинен бути включений навчальний матеріал, що забезпечує формування та розвиток духовно-моральних якостей (гуманність, чесність, справедливість, скромність, чемність, благородство, сумління тощо); соціальних якостей (активна життєва позиція, патріотизм, бережливе ставлення до національних традицій, повага до оточуючих); ділових якостей (працелюбство, діловитість, господарських, відповідальність, креативність, здатність до роботи у колективі) [2].

Характеризуючи значущість принципу поліпредметної інтеграції, необхідно підкреслити те, що він дозволяє подолати протиріччя між необхідністю використовувати у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів цілісного знання та формування

його основних компонентів. Особливу вагу студентів потрібно звернути на неможливість здійснювати соціально-правову діяльність без зв'язку з їх спеціальними знаннями тих предметних дисциплін, у яких передбачається використовувати знання із соціально-правового захисту дітей, їх сімей та молоді. У контексті цього дане положення знаходить своє практичне застосування в інтеграції суспільно-гуманітарних та науково-природничих знань та умінь.

При розгляді сутності принципу історизму та методологізації, необхідно показати, що навчальний матеріал, відібраний у співвіднесенні з ним, дозволяє прослідкувати розвиток понять у тій чи іншій галузі дійсності, виявити боротьбу ідей та альтернативних точок зору, а також сформувати у студентів якості творчої особистості. Як відмічає С. Сисоєва, творча особистість формується тільки тоді, коли людина намагається повторити досвід інших, побачити його красоту. Тобто студент повинен знайти у собі сили відтворити досвід викладача або будь-якого науковця, відчути експеримент, що став етапом в науці, відчути себе співавтором відкриття. Відтворення дійсно великих педагогічних експериментів, на яких ми постійно наголошуємо студентам (з досвіду А. Макаренка, В. Сухомлинського, Н. Ничкало) – ефективний спосіб виховання творчої особистості, але в реальних умовах соціально-правової діяльності це потребує від фахівця та їх "підопічних" великих часових та матеріальних витрат. Але при використанні спеціально складених міні програм студенти разом з вихованцями мажуть здійснити соціально-правовий науковий експеримент.

Необхідність розкрити майбутнім соціальним педагогам зміст принципу оптимального поєднання навчального матеріалу із галузі освіти, права, соціології та соціального захисту, співвідношення та необхідної достатності інформаційного елемента у змісті навчання соціально-правовому захисту дітей, їх сімей та молоді, студентам необхідно пояснити сутність принципу оптимального співвіднесення навчального матеріалу дисциплін освіти, права, соціології та соціального захисту. Аргументувати значущість його використання в умовах відбору змісту при соціально-правовій діяльності можна тим, що матеріал, наприклад, права, завжди викликає підвищений інтерес у дітей та молоді, він овіяний "дворовою романтикою", але підлітки не сприймають його як закон до використання своїх прав та обов'язків, як підґрунтя, що веде до підвищення їх інтелектуального потенціалу. Тому, пов'язуючи знання із права, підкріплюючи знаннями із освіти ті іншими галузями, створити умови для особистісно значущого сприйняття матеріалу, який необхідний їм для повсякденного життя. З іншого боку, для формування таких знань, їх розширення та поглиблення, великого значення набуває самостійне поповнення ними інформаційних ресурсів соціально-правової сторінки. Наприклад, програма "Права дітей в Інтернеті", у результаті її повсякденного вивчення як студентами, так і учнями, може суттєво поповнити знання, отримані у педагогічному університеті, або в інших закладах. Пізніше цю інформацію корисно використовувати при проектуванні нових форм роботи у соціально-правовій діяльності, у ході виконання завдань вчителів, батьків, при відвідуванні гуртків тощо. Оптимальне поєднання у змісті дисципліни "Основи соціально-правового захисту особистості" навчального матеріалу названих галузей дозволяє сформувати у студентів цілісне уявлення про соціальну – правову діяльність.

Останнім у системі принципів відбору змісту варіативної оболонки навчального матеріалу вивчається принцип співвідношення та необхідної достатності інформаційного елемента у змісті навчання соціально-правовому захисту дітей, їх сімей та молоді. Цей принцип є системоутворюючим, так як він забезпечує функціонування всієї системи та координує дії всіх інших принципів [3].

Сутність принципу співвідношення та необхідної достатності може бути виявлена при аналізі його складових. У контексті соціально-правової діяльності при соціально-правовому захисті особистості принцип відповідності змісту, який відбирається, передбачає, с одного боку, враховувати вимоги програми та освітнього стандарту із соціальної педагогіки, а з іншого – вимог, що висуваються науково-технічним та соціальним прогресом до рівня підготовки студента педагогічного університету. Дотримання принципу співвідносності дозволить уникнути підміни соціально-правового змісту навчального матеріалу матеріалом юридичного змісту.

Друга складова принципу, що розглядається – необхідна достатність, дозволяє отримати мінімально необхідну для підготовки до соціально-правової діяльності кількість навчального матеріалу із соціально-правового захисту особистості. Тобто, при навчанні студентів до змісту навчального матеріалу повинно були включене не довільна кількість інформації, що стосується соціально–правового захисту у певній сфері діяльності, а необхідна та достатня для роботи у сфері соціально–правової діяльності.

На лекції потрібно переконати студентів враховувати при проектуванні будь-якої форми соціально–правового захисту особистості весь комплекс виявлених детермінант та принципів відбору змісту навчального матеріалу, так як тільки за таких умов можливо добитися позитивних результатів своєї діяльності.

Рівень засвоєння майбутніми соціальними педагогами описаного нами вище змісту навчального матеріалу виявляється у ході діагностичних зрізів та при аналізі змісту проведених форм роботи, які спроектовані студентами на семінарах та у ході самостійної роботи. Результати тестування показують, що 90,5 % студентів можуть назвати та достатньо повно охарактеризувати сутність всіх детермінант, принципів відбору та структурування змісту соціально-правової діяльності. У ході перевірки студентських конспектів з описом розгорнутих форм роботи та наступного аналізу продемонстрованих фрагментів виявлено, що 81 % майбутніх соціальних педагогів вміють застосувати при відборі змісту весь комплекс принципів; 14 % допускають незначні помилки при відбору інваріантної оболонки навчального матеріалу і тільки 5 % мають утруднення із застосуванням набутих знань на практиці. Ці показники свідчать про правильність вибору підходу до ознайомлення майбутніх соціальних педагогів з особливостями відбору змісту соціально-правових форм роботи у соціально–правовій діяльності.

Завершує розгляд змістового компоненту матеріал, що дозволяє виявити можливості співвіднесення форм роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, у т. ч. школах-інтернатах (в позакласній роботі) та позашкільних закладах (дитячих кімнатах міліції, притулках, школі соціальної реабілітації, соціальних служб для дітей, сімей та молоді тощо). При опрацюванні такого матеріалу необхідно встановити логічні зв’язки з елементами соціально-правового захисту, що вивчалися в педагогічному університеті.

Наступні семінарські заняття показали, що при засвоєнні такого навчального елемента превалює формальний підхід, Так, на заняттях більшість студентів (71 %) тільки перераховують компоненти соціально-правового захисту і дуже узагальнено характеризують можливості соціально-правової діяльності. 81 % студентів мають утруднення із самостійним "проектуванням" форм роботи для учнів, направлені на формування конкретного компонента соціально-правового захисту особистості.

Приведені дані свідчать про необхідність видозміни викладання вищевказаного навчального елемента, тобто про необхідність збільшити частку самостійної роботи з виявлення взаємозв'язку між компонентами соціально – правової діяльності та змістом проектно-наукової підготовки. Для цього студентам експериментальної групи пропонувалося при підготовці до лекції проаналізувати річні плани роботи соціальної служби для дітей, сім'ї та молоді, особливості кожного розділу, виявити особливості тематичних форм роботи із соціально-правового захисту, відмітити особливості гурткової роботи з дітьми та їх батьками у мікрорайоні. Така попередня робота надає можливість студентам, за допомогою викладача, виявити взаємовплив природничо – наукових та соціально – правових знань та умінь.

З метою виявлення сформованості у майбутніх соціальних педагогів умінь використовувати зміст "чужих" планів та включитися у будь-яку роботу із соціально – правового захисту особистості, на семінарських заняттях студентів здійснюють конструювання спеціальних завдань для різних груп дітей, їхніх сімей та молоді. Порівняння різних варіантів завдань, що складені студентами контрольної та експериментальної груп, показують, що у першої з них (у 70 % випадків) завдання були направлені в основному на формування природничо – наукових знань, а використання соціально-правових носить штучний і, навіть, недоцільний, характер. Практично всі завдання, запропоновані студентами експериментальної групи відповідали своєму призначенні, тобто були направлені на формування визначеного компонента соціально – правової діяльності.

Таким чином, послідовний розгляд детермінант, принципів відбору та структурування змісту матеріалу із соціально–правової діяльності, який було запропоновано дітям, їхнім сім'ям та молоді у поза навчальній роботі різних інституцій, а також самостійне виявлення студентами можливостей соціально – правового захисту особистості дозволяє сформувати у майбутніх соціальних педагогів уявлення про особливості підготовки до соціально–правової діяльності в умовах педагогічного університету.

У структурі дидактичного блоку логічним продовженням змісту є процесуальний навчальний елемент. Останній включає методи, засоби та форми організації соціально-правового захисту особистості у соціально–правовій діяльності.

Усвідомлене засвоєння студентами системи методів організації соціально-правового захисту дітей та молоді в умовах соціально–правової діяльності сприяє попередній аналіз можливостей різними методами вирішувати комплексне завдання по захисту прав дітей та молоді. Цю роботу студенти виконують самостійно. Її результати вони надають у табличному вигляді. Таблиця має дві колонки: у лівій перераховуються методи, а у правій – за допомогою знаків чи символів відображаються їх можливості для вирішення поставленого завдання. Аналізуючи отримані дані, майбутні соціальні

педагоги приходять до висновку про те, що серед методів, в основу класифікації яких покладене джерело навчальної інформації, найбільш продуктивними є практичні методи; серед методів, що характеризують ступінь самостійності мислення – проблемно–пошукові; серед методів, що відтворюють характер управління діяльністю по соціально-правовому захисту особистості – методи самостійної роботи.

Після аналізу методів навчання з позиції їх необхідності для соціально-правового захисту особистості дітей та молоді, у процесі роботи з ними, студентам необхідно виявити умови ефективного застосування відібраних методів. Основне завдання викладача при виконанні цього завдання полягає у направленні діяльності студентів та керівництві ними, а також в наданні необхідної допомоги у випадку утруднення. У якості *першої умови* студенти називають змістовну комплексність форм роботи, яка допускає включення завдань, що сприяють формуванню, закріпленню, розширенню, поглибленню як загальнонаукових, так і соціально-правових знань та умінь. Тобто, перше правило для соціального педагога, яке студенти фіксують у себе в зошитах, таке: включати у запропонований дітям та молоді тематичний комплекс роботи такі форми, що поєднують у собі соціально-правові, інформаційні та дозвіллєві елементи, що відповідали б отриманим у педагогічному університеті знанням із соціально – правового захисту особистості.

Далі студенти висувають припущення про те, що послідовність запропонованих дітям та молоді завдань потрібно привести у відповідність із логікою тематичної роботи будь – якого закладу. Складність проведення, наприклад, факультативних занять із вивчення прав дітей, потрібно збільшувати поступово; теоретичні питання повинні передувати практичним завданням, форми роботи потрібно підбирати таким чином, щоб вино доповнювали одна одну. Узагальнюючи ці вислови, викладач пропонує студентам записати другу умову ефективного застосування методів формування знань із соціально-правового захисту особистості – змістовно-процесуальна послідовність запропонованих завдань у соціально-правовій діяльності соціального педагога.

Ще одна умова виявляється студентами на основі аналізу оптимальної кількості завдань, спрямованих на здійснення соціально-правової діяльності.

Невиправдана велика кількість завдань вимагає великих часових витрат на їх виконання та викликає втому дітей та всіх, хто бере участь у заході. Але й епізодична робота у цьому напрямку не дозволяє сформувати всього комплексу знань та умінь, що забезпечують соціально-правову діяльність. Таким чином, третя умова, що формулюється та фіксується майбутніми соціальними педагогами – необхідна достатня кількість завдань.

Виявленню четвертої умови сприяє здійснення студентами методичного аналізу форм роботи із соціально-правового захисту особистості. При цьому більш детально аналізуються правила включення учнів у виконання завдань, направлених на формування соціально-правових знань та умінь. Найбільш загальні та значущі правила (такі, як: необхідність чіткого формулювання мети наступної діяльності, наприклад, рольової гри та міні-тренінгу, або будь-якого іншого заходу; обов’язковість ознайомлення учнів із переліком завдань, що їм потрібно буде вирішити у ході даної форми роботи; проведення детального інструктажу із виконання завдань, формам звіту про результати роботи) майбутні соціальні педагоги занотовують до власного зошита.

Другим етапом засвоєння змісту процесуального блоку є розгляд арсеналу засобів проведення соціально-правових заходів у процесі їх майбутньої професійної діяльності. Оскільки домінуюче значення серед дидактичних засобів, що застосовуються з цією метою займають педагогічні засоби, необхідно більш детально зупинитися на вивченні сутнісних характеристик педагогічних засобів, основних їх видів та вимог, що до них застосовуються.

Виходячи із того, що на сьогодні ще не розроблена універсальна класифікація педагогічних соціально-правових засобів, студентам можна запропонувати самостійно проаналізувати різні авторські підходи до виділення видів педагогічних засобів соціальної педагогіки, а результати проведеної роботи представити у вигляді схеми або таблиці. Виконання цього завдання дозволить майбутнім соціальним педагогам ознайомитися з різними видами педагогічних програмних засобів та виявити їх сутнісні характеристики. Дані тестування та результати контрольної роботи засвідчують про необхідність проведення такої роботи. 95 % опитаних студенти безпомилково називають підстави для класифікації педагогічних засобів у соціальній педагогіці, зокрема у соціально-правовій діяльності; характеризують їх основині види та призначення; а за умови пред'явлення конкретного педагогічного засобу можуть співвіднести його до тієї або іншої класифікаційної групи.

Після виявлення сутності поняття „педагогічний соціально–правовий засіб" та вивчення їх класифікації, можна приступати до розгляду вимог до них. Усвідомленому засвоєнню майбутніми соціальними педагогами цього матеріалу сприяє проведення аналізу різних груп вимог, що висуваються до педагогічних засобів, та виділення серед них найбільш значущих. Студентів необхідно підвести до висновку про необхідність зважати при розробці та відборі педагогічних соціально-правових засобів на технічні, технологічні, психологічні та педагогічні вимоги, а також дотримуватись вимог до зовнішнього оформлення соціально–правової діяльності. Аналіз якості засобів соціально-правової діяльності, форм роботи по соціально-правовому захисту особистості показали, що 71 % майбутніх соціальних педагогів засвоїли систему вимог до сучасних педагогічних засобів роботи із дітьми, їх сім'ями та молоддю.

Завершує зміст дисципліни "Основи соціально-правового захисту особистості" діагностичний блок. У ньому знаходять відображення критерії сформованості знань та умінь із соціально-правового захисту особистості дітей, їхніх сімей та молоді, а також методи та технології їх діагностики. Вивчення діагностичного блоку необхідно здійснювати спираючись, насамперед, на зміст блока актуалізації (навчальний елемент "сутність та структура соціально-правового захисту особистості") та психологічного блоку (навчальний елемент "критерії та рівні сформованості знань та умінь"). Так як цей матеріал вже засвоєний студентами, доцільно запропонувати їм самостійно розглянути критерії сформованості знань та умінь у контексті соціально-правової підготовки учнів і на цій підставі назвати показники сформованості соціально-правових знань вихованців. Потім майбутні соціальні педагоги, використовуючи таблиці та схеми, аналізують методичний арсенал педагогічної діагностики та відбирають методи, що найбільше підходять для виявлення сформованості соціально-правових знань. Інтегруючи загально педагогічні знання та знання змісту, сутності та критеріїв сформованості соціально-правових знань студенти, за допомогою викладача, визначають за описують ключові

моменти технології її діагностики: цільовий, критеріальний, методичний, процесуальний та аналітичний.

Ці недоліки можуть бути ліквідовані за умов збагачення дисципліни науково–дослідницьким блоком, який би включав два навчальних елементи: логіку педагогічного дослідження та діагностику соціально-правової діяльності. Аналіз виконаних та поданих на заключному занятті робіт свідчить про виправданість розширення змісту дисципліни у цьому напрямку [4].

Таким чином, підготовка соціальних педагогів до здійснення своєї професійної діяльності із соціально-правового захисту особистості в сучасних умовах забезпечується за рахунок поділу змісту дисципліни "Основи соціально–правового захисту особистості" на поетапне подання інформативного матеріалу . Розглянемо ці етапи:

1) етап актуалізації знань, під час якого студентам пропонується згадати вже знайомі поняття, він направлений на формування у студентів переконання про значущість соціально-правового захисту особистості та необхідності у різних сферах приділяти необхідні увагу такій діяльності;

2) технологічний блок (застосування знань на практиці), який підсилює актуалізацію вивчення прав та обов'язків і дозволяє застосовувати у своїй практичній роботи розроблені на семінарських заняттях та у ході самостійної роботи рольові ігри, міні-тренінги, тематичні вправи тощо;

3) дидактичний блок, де розкривається педагогічний базис впровадження соціально-правового захисту особистості у загальних середніх навчальних закладах, соціальних службах для дітей, сім'ї та молоді, притулках для неповнолітніх, приймальниках-розподільниках, школах соціальної реабілітації, інших позанавчальних установах.

Але тільки за умов комплексного розгляду при вивченні дисципліни вищевказаного змісту будуть досягнуті високі результати у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової професійної діяльності у процесі викладання дисциплін як гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової, професійно-педагогічної, так і науково-предметної підготовки.

Література:

1. *Ковчина І. М.* Актуальні проблеми соціально-правового захисту населення: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціалізації "соціально-правовий захист населення" / І. М. Ковчина, М. В. Черненко, І. Ю. Радчук. – К. : Вид–во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 116 с.
2. *Kovchyna I.* (І. М. Ковчина). Social and educational work of crime prevention in the context of European integration. W: Social and legal protection of people: current challenges [Text]: International scientific and practical conference (Kyiv, November 6, 2014) / Pod Society. ed. prof. O. M. Kotykovoyi and prof. I. Kovchynoyi. – K. : NPU of M. P. Dragomanova, 2014. – 44 p. – P. 6–7–8.
3. *Stepanenko L.* (Л. Степаненко). Legal basis of preparation of future psychologists in the context of European integration processes. W: Social and legal protection of people: current challenges [Text]: International scientific and practical conference (Kyiv, November 6, 2014) / Pod Society. ed. prof. O. Kotykovoyi and prof. I. Kovchynoyi. – K. : NPU of M. P. Dragomanova, 2014. – 44 p. – P. 8–9.

4. *Ничкало Н. Г.* Проблеми педагогічної освіти у діяльності наукових шкіл. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Харків : НТУ "ХПІ", 2007. – 644 с. – С. 80–89.

TECHNOLOGJI EDUKACYJNE KSZTALTOWANIA STUDENTÓW DO DZIAŁALNOŚCI SPOŁECZNEJ I PRAWNEJ

W artykule przedstawiono aspekty technologiczne kształcenia studentów w nauczaniu dyscypliny "Zasady socjalne i prawne ochrony osoby". System wyboru kształcenia studentów technologii szkolenia do zasad społecznej działalności i prawnej podstawowego założenia socjalizacji, treści nauczania integracji poliprzedmiotowej, historyzmu, metodologii, optymalnej jedności materialnej w edukacji, prawa, socjologii i ochrony socjalnej.

Słowa kluczowe: *edukacja, technologii, studenci, działalność społeczna i prawna.*

EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF STUDENTS' PREPARATION FOR SOCIAL AND LEGAL ACTIVITY

The article deals with the technological aspects of education of students in the teaching of discipline "Fundamentals of social and legal protection of the individual." It is stressed that system selection principles of educational technology of students to socio-legal principle activities include socialization, subject integration, historicism, methodology, law, sociology and social protection.

Key words: *educational technology, students, education, socio-legal activity.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены технологические аспекты образования студентов в процессе преподавания дисциплины "Основы социально-правовой защиты личности". Система принципов отбора образовательных технологий подготовки студентов к соціально-правовой деятельности включает принцип социализации, полипредметной интеграции содержания обучения, историзма, методологии, оптимального единства материала в области образования, права, социологиии и социальной защиты.

Ключевые слова: *образовательные технологии, студенты, обучение, социально-правовая деятельность.*

Володимир Тименко

НОВІ РОЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Викладач сучасної вищої школи відіграє значну роль у процесі розвитку нового інформаційного суспільства, оскільки він повинен бути для оточення прикладом прагнення до постійного оновлення знань, оволодіння новими технологіями, розвитку творчого, технічного та гуманітарного мислення.

Ключові слова: *суспільство, викладач вищого навчального закладу, професійні ролі, організація процесу навчання, коучинг.*

Аналіз сучасних педагогічних і соціальних тенденцій у світовому освітньому процесі переконує, що найважливіша роль викладача вищого навчального закладу полягає у забезпеченні підтримки розвитку особистості студента в умовах демократизації та гуманізації суспільства, при яких відбувається максимальне поєднання особистісних, суспільних і державних інтересів. Викладач повинен допомогти молодій людині виробити досвід адаптації в умовах швидко мінливого світу, вміння безболісно вписуватися в контекст сучасних процесів розвитку цивілізації, стати не тільки кваліфікованим фахівцем, а й представником нової генерації яка володіє творчою уявою, креативністю, продуктивним інтелектом, толерантністю та глобальним мисленням при вирішенні соціальних і професійних завдань.

Викладач сучасної вищої школи відіграє вагому роль у процесі розвитку нового інформаційного суспільства, оскільки він повинен бути для оточення прикладом прагнення до постійного оновлення знань, оволодіння новими технологіями, розвитку творчого, технічного та гуманітарного мислення. Роль викладача вищої школи полягає в збереженні, трансформації і трансляції культури, гуманістичних ідей і загальнолюдських цінностей, в залученні майбутніх фахівців до процесу безперервного збагачення своїх знань та самовдосконалення протягом всього життя.

Світ сьогодні змінюється швидше, ніж раніше, і всі організації стикаються з проблемою залучення і збереження фахівців з творчими здібностями, які б могли адаптувати діяльність організацій відповідно до цих змін що відбуваються у сучасному суспільстві. Життя людини і суспільства сильно збіднена недоліком творчого потенціалу. Причин тому безліч, і вони досить складні, але головну роль відіграють внутрішні дефекти традиційної системи освіти, що склалася в умовах індустріального суспільства [1].

Тому одна з головних ролей сучасного викладача – це подолання негативних підвалин індустріального суспільства, які вимагали від нього підготовки студента до точного копіювання життя його батьків, зумовленою системою соціальної нерівності. Сучасний викладач повинен бути різнобічно розвинутою і прогресивною людиною, і готувати своїх студентів до ефективного функціонування в умовах конкурентного середовища.

Внаслідок вищевикладеного, відбуваються зміни в сучасній парадигмі освіти. В умовах модернізації сучасної освіти неминуче відбувається оновлення процесу навчання. Під оновленням мається на увазі зміна методів, цілей і результатів навчання, зміна стандартів і навчальних програм, індивідуалізація навчального процесу, широке застосування нових освітніх технологій. Відповідно до запитів сучасного інформаційного суспільства учні повинні гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобувати нові знання, критично, творчо мислити, вміти бачити проблеми які виникають у реальній дійсності, знаходити шляхи їх раціонального вирішення, використовуючи сучасні технології, грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

Таким чином, традиційна парадигма “викладач” – “підручник” – “студент” видозмінюється в найбільш актуальну парадигму “студент” – “інформаційне

середовище" – "викладач", де на провідне місце ставиться самостійна пізнавальна діяльність учнів. Якщо раніше на перший план висувалася проблема становлення особистості учня, розкриття його індивідуальних здібностей, розвиток розумової та творчої активності. То зараз, інтеграція у світове співтовариство та процес побудови відкритого демократичного суспільства говорять про те, що викладачі вищої школи, навчають і виховують покоління, що володіє планетарним мисленням. Планетарне мислення характеризується здатністю людини розглядати себе не тільки як представника національної культури, що проживає у певній країні, але і в якості громадянина світу, що сприймає себе суб'єктом діалогу культур і усвідомлює свою роль і відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах.

Тому, однією з найбільш нагальних проблем сьогодення є проблема багатогранності діяльності сучасного викладача вищої школи діяльність якого відповідала б вимогам XXI століття. На наш погляд, багатогранність означає різноманіття виконуваних ним ролей.

Сьогодення настійно вимагає заміни "знаннєвого" підходу в навчанні на "компетентнісний" підхід. Якщо ще вчора в якості нормативної вимоги до своєї діяльності викладач міг передавати знання студентам з того предмета, з тієї дисципліни, яка закріплена за ним кафедрою, і цього було достатньо, то тепер викладач повинен сприйняти як нормативну вимогу необхідність сформувати у студентів компетенції і допомогти їм стати компетентними в певній сфері професійної діяльності.

Роль викладача проявляється не тільки в передачі знань, а й у формуванні конкретних компетенцій, яких вимагає реальна професійна діяльність. Формування компетенцій передбачає реальну здатність компетентно використовувати ці знання у практичній діяльності. Однак незалежно від характеру компетенцій в саме їх поняття закладена ідея, що в результаті процесу навчання, який здійснюється колективом викладачів, студент повинен не просто оволодіти якимось набором знань, а бути здатним здійснювати свою професійну діяльність із знанням справи, компетентно.

Формування компетенцій в системі вищої школи є особливим виробничим, технологічним процесом, і щоб його успішно здійснювати, потрібно володіти методикою навчання, педагогічними технологіями, дидактикою, тобто насправді викладач повинен володіти не тільки роллю кваліфікованого фахівця у своєму предметі (це одна сторона), але і фахівцем в навчанні цього предмету (це інша сторона). Це, здавалося б, близькі, але не тотожні речі. Друга сторона якось завжди залишається в тіні, хоча насправді – потрібно радикальний поворот до створення нової методики вищої школи яка б була співзвучною цілям навчання фахівців в 21 столітті. Тобто викладач повинен постійно вдосконалюватися в таких професійних ролях як методист, як дидакт, як розробник педагогічних технологій, основний зміст яких, на наш погляд, можна охарактеризувати відомим висловом Сократа: "Учень не амфора, яку потрібно наповнити, а факел який потрібно запалити" .

Сьогодні студент вищого навчального закладу, як правило, має доступ до всіх інформаційних ресурсів. Викладач, навіть якщо він видатний вчений, більше не є ексклюзивним постачальником інформації про свій предмет. У цих умовах роль викладача неминуче повинна змінитися. Він повинен бути лідером. Лідер – це роль, яку

сучасний викладач повинен грати особливо добре. Уміння запалити своєю енергією, створити середовище, в якому неможливо не навчитися, – це необхідна умова виживання сучасної освіти. А крім цього, дуже важливо щоб сучасний викладач перетворився з транслятора знань і умінь – в керівника особистого проекту студента по зміні себе.

Ще один важливий момент полягає в тому, що сучасний викладач повинен навчити студента вчитися, і привчити його до систематичного навчання. Якщо випускник цього не вміє, якщо це не увійшло в його життя, не перетворилося в звичку, він не зможе виконувати свою професійну діяльність на високому професійному рівні. Тобто роль викладача як суб'єкта передачі знань і суб'єкта формування компетенцій, вимагає також виконання ним функції формування компетенції студента у сфері постійного і безперервного навчання, самоосвіти. Тим більше що в Епоху інформаційного суспільства, заснованому на знаннях, здатність випускника до постійного і безперервного поповнення знань і компетенцій більш важлива, ніж ті конкретні знання і компетенції, які купуються ним в певному часовому періоді.

Цього можна досягти, включаючи в освітній контекст інтерактивний процес навчання, який полягає в інтернет підтримці освітніх програм, з дистанційним управлінням процесу навчання, а також реалізації взаємодії в системі: студент-викладач, студент-група, а також студент-студент, за посередництва комп'ютерних технологій, зокрема, інтернет програм. Іншими словами ми маємо справу зі зміною середовища навчання – з аудиторії або лабораторії на віртуальний простір електронного курсу або віртуальної кімнати або навіть острова Second Life. Сьогодні під терміном e-learning розуміємо вже цілий набір інструментів, пов'язаних не стільки з навчанням, а передусім з взаємонавчанням, тобто конструюванням нашого персонального освітнього середовища або персональної освітньої мережі. Змінюється також роль викладача у віртуальному просторі. У такому курсі, викладач одночасно виконує ролі менеджера інформаційних ресурсів, проектувальника навчальних курсів, який вибирає зміст навчання, підбирає і розробляє технології та методи навчання та організації навчального процесу. А крім того, часто сам стає учнем або учасником курсу, одночасно навчаючись зі своїми студентами. Викладач сходить з кафедри і виконує роль модератора або провідника у світі знань. Змінюється роль викладача, але також змінюється і роль студента. Він перестає бути тільки людиною яка "споживає" знання (і які перевіряються пізніше на тестах і іспитах), а стає активним співтворцем курсу, що здатен критично оцінити свої знання і самостійно знайти додаткову інформацію [2].

Наступною важливою роллю викладача вищої школи є вміння формувати у випускників не лише професійні, а й соціально-особистісні компетенції, готувати їх не тільки як фахівців своєї справи, але і як активних учасників громадянського суспільства, що володіють необхідними соціальними, громадянськими, комунікативними, інтелектуальними та іншими характеристиками, забезпечувати їх реальну підготовленість до сучасного ринку праці та уміння будувати успішну кар'єру. Таким чином, сучасний підхід до підготовки випускника вищої школи вимагає формування у нього не тільки професійних, спеціальних якостей, але і універсальних, що дають можливість успішно здійснювати свою професійну діяльність у різних соціальних

контекстах. Іншими словами діяти не тільки системно, але і ситуаційно, що означає інтегративний рівень діяльності.

Для реалізації даного завдання, викладач повинен виконувати роль активізатора пізнавальних процесів студентів, їх консультанта і колеги з наукових досліджень, тьютора і фасилітатора навчання, який постійно мотивує і активізує студентів у процесі особистісного та професійного розвитку, що в свою чергу стимулює розкриття внутрішніх резервів кожного учня і одночасно сприяє формуванню соціальних якостей особистості, вмінню працювати в колективі, виконуючи різні соціальні ролі, допомагаючи один одному у спільній діяльності.

Таким чином, ми бачимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства, викладач значно розширив коло своїх професійних і соціальних ролей. Сьогодні, сучасний викладач вищої школи це фахівець, що поєднує в собі безліч ролей таких як: консультант, наставник, тьютор, фасилітатор, коуч, дослідник, мотиватор, аналітик і менеджер інформаційних ресурсів, експерт, проектувальник навчальних курсів який вибирає зміст навчання підбирає і розробляє технології навчання та організації навчального процесу.

На наш погляд, найбільш ефективно цього можна досягти коли викладач вищої школи використовує технологію педагогічного коучингу. У широкому сенсі коучинг – це "така форма консультативної підтримки, яка допомагає людині досягати значимих для нього цілей в оптимальному часовому проміжку шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і формування нових навичок". Згідно з більш вузьким визначенням, коучинг – це "процес виявлення цілей людини і виявлення оптимальних шляхів їх досягнення". Слово "коуч" – далеко не нове. Воно має угорське походження і закріпилося в Англії у XVI ст. В той час воно означало віз, карету. Тут проглядається одна з глибоких аналогій терміну – "те, що швидко доставляє до мети і допомагає рухатися". Пізніше, у другій половині XIX століття англійські студенти називали цим терміном приватних репетиторів. На початку дев'яностих років XIX століття це слово ввійшло в спортивний лексикон, як назва спортивного тренера, який допомагає використати всі внутрішні ресурси спортсмена сприяючи таким чином переходу на більш високий рівень спортивної діяльності.

Педагогічний коучинг (у перекладі з англ. "Coaching" (коучинг) означає наставляння, тренерство) – тривале співробітництво суб'єктів освітнього процесу, яке допомагає досягати високих результатів у процесі професійної підготовки [3]. Виконуючи роль коуча, викладач вищої школи стимулює процес професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, надаючи можливість розробити певну кількість варіантів побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, коучинг є одним з ресурсних аспектів педагогічної діяльності і передбачає виведення взаємин між викладачем і студентом на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості та співпраці.

В педагогічному коучингу виділяють п'ять базових принципів міжособистісної взаємодії:

1. Принцип усвідомлення й відповідальності. Усвідомлення передбачає відповідальність. Важливо перейти від мотивації "уникання невдач" до мотивації

“досягнення успіху”. Сутність даного принципу полягає у допомозі студенту розкрити те, чим він наділений, чим реально може розпоряджатися для вирішення поставлених завдань, для найбільш повної самореалізації свого потенціалу, допомогти студенту виявити і зрозуміти те, що він дійсно хоче досягти, сформулювати дійсно важливі для нього цілі, заохочувати саморозвиток студента.

2. Принцип єдності і взаємодії передбачає, що позитивні результати в одній сфері діяльності призводять до досягнень в інших.

3. Принцип гнучкості. Формування гнучкості мислення, усвідомлення стереотипів і алгоритмів своєї поведінки. Практика показує, що майже кожна людина має великі труднощі при спробі зробити щось нове, змінити себе. Разом з викладачем розробляється поетапне формування нової стратегії як особистісного так і професійного розвитку.

4. Принцип партнерства передбачає комунікативне співробітництво так звані суб’єкт-суб’єктні стосунки. Коучінг спрямований на формування партнерських стосунків між викладачем і студентами.

5. Принцип ієрархічності розвитку. За висловленням Альберта Ейнштейна, найбільш важливі проблеми, з якими ми стикаємося, не можуть бути вирішені на тому ж рівні мислення, на якому ми були, коли їх створювали. Щоденно ми робимо вибір приймаємо важливі рішення. На жаль, ми й досі нерідко відштовхуємося від установок, стереотипів і досвіду попередніх перемог і поразок, які вже частково застаріли. викладач допомагає подолати ці стереотипи і рухатися далі [4].

Реалізація принципів коучингу в системі вищої професійної освіти відкриває прогресивний шлях розвитку, створює новий методологічний підхід до проектування освітніх систем сучасної вищої школи, до забезпечення зростання якості освіти в умовах інтеграції української вищої школи у світову систему вищої освіти.

Коучинг – це не тільки технологія, яка застосовується в певних обставинах; ефективний коучинг – це метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення, спосіб буття. Ефективний коучинг веде викладача до досягнення мети, приносить задоволення і радість, від якої виграють всі учасники освітнього процесу. Це недирективний підхід, стимулюючий високу якість навчання і задоволення в результаті досягнення значущих цілей. При використанні методології коучингу в процесі навчання роль педагога значно збагачується як у традиційному, так і в електронному навчанні. Це не тільки функція передачі знань і навчання навичкам, але і ще реалізація функції стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомленості, розвитку сильних сторін, розкриття потенціалу людини, вона дозволяє зробити процес викладання більш цікавим і ефективним.

Які компетенції використовує педагог в процесі викладання? Інноваційний підхід передбачає усвідомлення і використання якісно нових особистісних категорій, які мають стати не просто бажаними якостями педагога, а справжніми ключовими професійними компетенціями. Методика сильних відкритих питань коучингу, яка використовується в навчальному процесі, дозволить розсунути рамки свідомості, а також буде стимулювати пошук відповідей і рішень, допоможе вибудувати логічні і причинно-наслідкові зв’язки, що будуть сприяти більш глибокому аналізу.

Багато з основоположних принципів коучингу можуть бути успішно задіяні в педагогіці. Дані принципи дозволяють створити новий підхід до процесу навчання, внести інтерактивні елементи, новий сенс, як для педагогів, так і для учнів, допоможе дійсно включити учнів в навчальний процес, підвищити мотивацію і відповідальність за результат. Пропустивши саму систему освіти крізь призму коучингу, пропонується подивитися на можливості цієї методики ширше. Сьогодні треба починати зміну парадигми педагога. На наш погляд, відповідно до піраміди потреб Маслоу, наше суспільство сьогодні хоче споживати знання зовсім на іншому рівні – не тільки задовольняючи потребу в знаннях для досягнення поставлених життєвих і професійних цілей, а й задовольняючи свої духовні потреби. Тепер, можливо, нова роль педагога – ростити, а не вчити, пробуджувати, а не примушувати. Такий новий підхід дозволяє тримати фокус не на проблемі, а на її вирішенні, дозволяє не давати завдання і потім контролювати, а ставити завдання і пропонувати свою підтримку. У цьому підході можливо не працювати над недоліками, а розвивати сильні сторони, вчитися і вчити не на помилках, а на успішних прикладах, не триматися за минуле, а будувати майбутнє.

Література:

1. *Робинсон К.* Образование против таланта: пер. с англ. Н. Макаровой / К. Робинсон. – Москва : Эксмо. 2013.
2. T.A. Walasek, Z. Kucharczyk, D. Morawska-Walasek, Assuring quality of an e-learning project through the PDCA approach, Archives of Materials Science and Engineering, 48 (1) 2011.
3. Зырянова Н. М. Коучинг в обучении подростков / Н. М. Зырянова // "Вестник практической психологии образования". – 2004. – № 1.
4. *Дмитриева Е. Н.* Возможности использования методов и приемов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов / Е. Н. Дмитриева, Н. А. Тренькаева // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3(4). – С. 144-147.

NOWE ROLE WYKŁADOWCY SZKOŁY WYŻSZEJ W WARUNKACH WSPÓŁCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA

Wykładowca współczesnej szkoły wyższej zajmuje poważne miejsce w procesie rozwoju nowego społeczeństwa informacyjnego. Musi być przykładem dla pragnienia do ciągłego odnawiania wiedzy, opanowania nowych technologii, twórczego rozwoju, myślenia technicznego i humanitarnego.

Słowa kluczowe: *wykładowca szkoły wyższej, profesjonalna rola, społeczeństwo, organizacja procesu nauczania, coaching.*

THE NEW ROLE OF UNIVERSITY PROFESSORS

Teacher of modern higher school plays a significant role in the development of the new information society, as it should be an example for others striving for continuous updating of knowledge, the mastery of new technologies, development of creative, technical and humanitarian thinking.

Key words: *society, teachers of higher educational institutions, professional role, organization of the learning process, coaching.*

НОВЫЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Преподаватель современной высшей школы играет значительную роль в процессе развития нового информационного общества, поскольку он должен быть для окружающих примером стремления к постоянному обновлению знаний, овладению новыми технологиями, развитию творческого, технического и гуманитарного мышления.

Ключевые слова: *общество, преподаватель высшего учебного заведения, профессиональная роль, организация процесса обучения коучинг.*

Наталія Дічек

ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА СТОРІНКАХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗБІРНИКА "ПСИХОЛОГІЯ" (РАДЯНСЬКА ДОБА)

Проаналізовано зміст досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами у 1966-1976 рр. на сторінках провідного фахового видання – науково-методичного збірника "Психологія". Визначено напрями студій, що найбільш репрезентативно подані на сторінках збірника.

Ключові слова*: індивідуалізація шкільного навчання, науково-методичний збірник "Психологія", навчальна діяльність, самосвідомість учнів, самооцінка, професійна орієнтація*

Постановка проблеми. Продовжуючи дослідження педагогічного феномену диференціації й індивідуалізації вітчизняної шкільної освіти, знову звертаємося до маловивченого донині питання розвитку української педагогічної психології, представники якої зробили внесок у розбудову навчально-виховного процесу в середній школі на засадах його індивідуалізації й диференціації. Дотримуючись логіки проблемно-хронологічного підходу, відповідно до якого нами вже розглянуто і відображено здобутки вітчизняних психологів у зазначеній галузі у період з кінця XIX ст. до 1940-х років XX ст. [6], у перші повоєнні роки [7], у 1950–1970-ті роки [8-10], проаналізуємо надбання українських психологів, здійснені у другій половині 1960-х-1970-х роках. Зауважимо, що актуальність розвитку й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація навчання і виховання, обґрунтована у низці комплексних досліджень сучасних українських педагогів й психологів (С. Максименко, О. Савченко, Г. Коберник, О. Скрипченко), які розробляють дитиноцентровані моделі навчання і виховання різних груп учнів [18; 21; 14; 25]. Водночас важливо з'ясувати й нагромаджене у минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретико-практичних результатів.

У вищезазначеному контексті **мета** статті – визначити зміст досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами у 1966–

1976 рр. на сторінках провідного фахового видання – науково-методичного збірника "Психологія", для висвітлення їх значення у поліпшенні роботи школи. У цьому сенсі варто навести слова відомого українського психолога І. Синиці про те, що збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичне значення [12, с. 9].

Наголосимо, що відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку висвітленням результатів лише тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до кола нашого розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, студії з якої почали розгортатися наприкінці 1960-х рр., і деякі з них були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі.

Основна частина. На підставі проведеного ретроспективного аналізу фахових публікацій українських психологів, опублікованих у визначений період і присвячених (прямо або дуже дотично) питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, можемо стверджувати: порівняно з початком 1960-х років, коли видання в Україні психологічної наукової продукції у кількісному відношенні було мізерним і корисні здобутки не набували належного впровадження в практику, у розглядуваний період спостерігалося зростання її видруку. Це відбувалося завдяки й тому, що окрім можливості спорадично оприлюднювати результати фахових досліджень зокрема й у педагогічних періодичних виданнях, у матеріалах професійних конференцій, які мали досить обмежене поширення, з 1965 р. науковці-психологи України одержали змогу друкувати свої напрацювання у першому і єдиному республіканському фаховому науково-методичному збірнику "Психологія", випуск якого НДІ психології УРСР започаткував замість свого попереднього видання "Наукові записки" (останній випуск якого вийшов у 1960 р.). Однак, спираючись на думку відомого тогочасного психолога, професора Д. Елькіна, додамо, що й у середині 1970-х років в Україні все ще існували обмежені можливості щодо публікації результатів психологічних студій. Учений зокрема зазначав, що існує нагальна потреба "кількісно і якісно збільшити літературу з психології, якої у нас дуже мало, а якщо й з'являється, то мізерним тиражем" [12, с. 30]. У цьому аспекті мусимо усвідомити значення збірника "Психологія" як "забезпеченої трибуни дослідника [там само].

Починаючи з 3-го номера (1966 р.), у збірнику "Психологія" оприлюднювалися результати експериментальних досліджень науковців НДІ психології УРСР (далі – Інституту) та викладачів ВНЗ України, присвячених розв'язанню актуальних завдань, у тому числі й педагогічної психології.

Для систематизації викладу проаналізованого матеріалу виокремимо такі напрями, що найбільш репрезентативно подані на сторінках збірника, і відповідають темі статті: поглиблення вивчення особливостей процесу навчання і дотичної проблеми – особливостей розвитку пам'яті, дослідження особливостей засвоєння знань учнями початкової школи, вивчення виявів самосвідомості школярів, дослідження питань професійного самовизначення учнів. Оскільки у деяких випадках дослідження здійснювалися на межі кількох галузей психології, для наведеної систематизації

виходили, головним чином, з міркування про значення одержаних результатів для реалізації індивідуального підходу до школярів.

Посутнім внеском у педагогічну психологію було довготривале вивчення відомим українським психологом П. Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) особливостей розвитку пам'яті, зокрема обґрунтоване у 8-му випуску збірника (1970 р.) положення про те, що "основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті розвиток пам'яті – це власне є збагачення знаннями" [13, с. 30], але під збагаченням малося на увазі не просте накопичення знань, а формування системи знань і "способів організації збережуваної інформації", що звучить як наукове передбачення й напрочуд актуальне нині завдання. При цьому автори статті наголошували: проблема виховання і розвитку пам'яті є аспектом загальної проблеми розвитку особистості [там само, с. 31].

Важливих для врахування у роботі вчителів висновків щодо типологічних відмінностей пам'яті учнів початкових класів дійшов О. Губко (НДІ психології). Слушно зазначаючи, що "без знання індивідуально-типологічних особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні" [5, с. 32], науковець зосередився на з'ясуванні типологічних відмінностей пам'яті молодших школярів – третьокласників. Для цього він використав широкий спектр методів (КЧМ (критична частота світлових мигтінь), СПД (спіральна післядія), показники психічного темпу, цифрові таблиці Шульте), методика М. Борисової для вивчення образної пам'яті, спостереження за поведінкою дітей, складання разом з учителями індивідуально-психологічних характеристик учнів за визначеною схемою). Внаслідок такого масштабного експерименту автор зробив висновок; хоча за окремим нервовими властивостями у їх співвіднесенні з показниками пам'яті кореляційний аналіз дав різноманітні коефіцієнти кореляцій, показники рухливості у співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку [там само, с. 37-40].

Практичне значення мали наступні узагальнення вченого, зроблені з аналізу даних не за окремим властивостями нервової системи, а за їх типологічними комбінаціями: "сангвінікам для заучування кожного із запропонованих коротких віршів треба було у середньому 2,7 повторів, холерикам – 3,9, флегматикам – 4,3, меланхолікам – 3,8. З 5 показаних листків клена сангвініки пізнавали – 4,3, холерики – 3,8, флегматики – 4,5, меланхоліки – 3,8. Середній бал успішності у сангвініків був 4,1, у холериків – 3,9, у флегматиків – 3,7, у меланхоліків – 4,1" [там само, с. 41]. Водночас дослідник наголошував, що ні шкільне навчання, ні навіть умовний бал "загального розумового розвитку" не визначають творчих здібностей людини, які можуть виявлятися у самостійній роботі [там само, с. 40].

У результаті проведеного Є. Легковим (НДІ психології) експерименту зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю було підтверджено положення про те, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, при чому, "ступінь сили нервової системи

знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності" [17, с. 92]. Такий висновок був корисний для вчителів і вихователів, оскільки озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) знаходиться у прямій залежності з силою нервової системи учня.

Провівши експеримент у 4-х школах з вивчення пізнавальної активності як складника мотивації навчання, М. Горбач (Черкаський педінститут) зробила кілька істотних узагальнень: не існує прямого зв'язку між успішністю і пізнавальною активністю; розвиток пізнавальної активності зумовлюється головним чином стилем роботи вчителя або колективу вчителів і залежить від того, як в учнів розвивають потребу використовувати знання в ході навчання [4, с. 53-54].

Аналіз тематики публікацій дає підстави для висновку, що особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у ході проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964–1965 н/р) вчений О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі "виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів" [25, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [там само, с. 9]. Таким чином О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання, підтверджену й у подальших студіях.

Частково до схожого висновку дійшов і науковець з Чернігівського педінститут В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом 2-х років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей в точності виконання арифметичних завдань учнів 1-2-х класів, які навчалися у 10-ти класах шкіл Києва і Чернігова [24, с. 11-12]. У підсумку автор стверджував, що найбільш стійкими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється їх більш загальним характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння індивідуальні особливості мають більш частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість здійснення індивідуального підходу до слабко встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє зростанню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмаїльського педінститут зробила узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються у дітей між зоровим і акустичним

подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого [2, с. 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання в учнів, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, у точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас автор зазначила, що навчаючий експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому "вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання" [там само, с. 38].

Важливого висновку у ході вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати про наявність сильної уяви у 6-7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни – від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-і класи) [1, с. 56-57].

Оскільки вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як таких утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості, допомагає вихователеві певним чином визначити готовність учнів сприймати впливи інших, прогнозувати їх результати, а отже ефективніше здійснювати виховний процес, то дослідження проблеми самосвідомості та її аспектів становило важливий напрям в українській психології розглядуваного періоду.

Досліджуючи індивідуальні особливості підлітків (32 учні 7-го класу 114-ї Київської школи), пов'язані з процесом самовдосконалення (зокрема "схильність до роботи над собою – особливості саморегуляції і характер самооцінки") [22, с. 116], Л. Сапожнікова засвідчила: відмінності виявляються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, так само й у рівні усвідомлення цього процесу", [там само, с. 123], тобто виявлялася певна залежність між саморегуляцією і самооцінкою підлітка. На матеріалі виконання запропонованих дослідницею додаткових (понадпланових) завдань, що мали різну мотиваційну основу (навчальну і громадське доручення), вона встановила різні рівні самовиховання учнів підліткового віку: діти, які легко виконали завдання експериментатора, виявивши високий рівень самодисципліни як засобу самовиховання; діти, які мали труднощі зі змушенням себе до додаткової навчальної роботи, залежно від ступеня самостійності у процесі самопізнання і вольових зусиль; діти, які не змогли й через тривалий час змусити себе до виконання [там само, с. 117-118]. Вона виснувала: завдяки впливу зовнішніх чинників (значущість мети, спеціальне стимулювання) процес самовиховання стає більш стійким і поступово "переходить у суто внутрішній план" [там само, с. 124]. Заключний висновок Л. Сапожнікової полягав у ствердженні міркування, що схильність до самовиховання є виявом потреби особистості у самоактивності [там само]. Свій результат науковець співвіднесла з думками і зарубіжних учених (Дж. Колмен, Б. Рейвен, М. Фішбейн), й вітчизняних (Д. Узнадзе).

Через 5 років у збірнику № 14 Л. Сапожнікова висвітлила результати вивчення іншого аспекту проблеми самосвідомості – зв'язку між домаганнями учнів 7-х і 9-х класів (120 осіб) і, їхніми навчальним статусом і ціннісним орієнтаціями. Припустивши, що "рівень розвитку самосвідомості впливає на основні потреби учнів", а це, на її думку, наближало до визначення ступеня їхньої моральності [23, с. 85], вона встановила наступне. В основі домагань лежать потреби у знаннях, у самостійності, у спілкуванні, у реалізації себе в майбутньому; різним групам школярів властивий досить стійкий характер домагань; готовність змінювати свої домагання виявляють ті учні, які мають не значні відхилення від адекватного ставлення до себе; домагання школярів найтісніше пов'язані з тими ціннісними орієнтаціями, що стосуються потреби у знаннях і в самостійності [там само, с. 90].

Масштабний експеримент з вивчення особливостей моральної саморегуляції поведінки в учнів-підлітків провів М. Боришевський (НДІ психології). Застосовуючи методи спостереження за поведінкою школярів, аналізу учнівських творів, індивідуальних бесід, опитування вчителів і батьків 162 підлітків 6-8-х класів, охоплених дослідженням, науковець прагнув з'ясувати "як впливає на характер моральної саморегуляції поведінки ступінь прагнення підлітка до самостійності і фактичні можливості її прояву у процесі спілкування з людьми, які його оточують" [3, с. 128]. У підсумку дослідження М. Боришевський зазначив, що коли в соціальному оточенні підлітка є умови, які сприяють задоволенню прагнення до самоствердження, то поступово у нього розвивається здатність опановувати свій емоційний стан, контролювати себе і певною мірою планувати свою поведінку, виходячи з конкретних умов спілкування. А низький рівень саморегуляції був властивий дітям, які у процесі спілкування постійно стикалися з недооцінкою їхніх можливостей, або з надмірною регламентацією поведінки з боку дорослих, з приниженням власної гідності. За таких обставин частина дітей стає інертною і безініціативною, а в інших загострюються вияви імпульсивності, "спотворюється природне прагнення підлітка до емансипації себе як особистості" [там само, с. 132-133]. Остаточний висновок дослідника полягав у необхідності подальших тривалих студій піднятої проблеми.

Близько тематичним вважаємо й дослідження Л. Куценко (Мелітопольський пединститут), яка з'ясувала залежність між процесами самопізнання й самовиховання старшокласників як чинниками формування індивідуальності учня. На основі анкетування 360-ти десятикласників і бесід з ними та зіставлення одержаних даних з оцінками у їхніх табелях з навчальних предметів, які входили до анкет [16, с. 69-71], вона визначила, що "усвідомлення шкільною молоддю своїх пізнавальних можливостей й результативності навчання сприяє самовихованню цих якостей у тому випадку, коли вони достатньо високі. Посередня й низька продуктивність навчальної діяльності не сприяє самовихованню цих утворень й спрямовує самовиховання на шлях пошуків й вдосконалення тих задатків й здібностей, які гарантують учню успішну діяльність" [там само, с. 75]. Дослідниця також оптимістично виснувала, що самопізнання старшокласниками морально-психологічних якостей сприяє їхньому самовихованню.

Рідкісним для розглядуваного історичного часу стало звернення В. Кузьменкова (Слов'янський пединститут) до питань психології особистості у гендерному вимірі. Так,

для з'ясування оцінних суджень старшокласників щодо своєї особистості і порівняння морально-вольових самооцінок учнів, окремо юнаків і дівчат, у ході тривалого (1965–1967 н/р) соціально-індивідуального вивчення 164-х школярів (84 юнаки і 80 дівчат) автор перевіряв припущення, що крім індивідуальних відмінностей у свідомому ставленні до себе і своїх вчинків (дослідник вивчав "загальне ставлення до себе у цілому як до особистості" [15, с. 135]), у старших учнів можуть виявлятися і статеві відмінності, які на той час ігнорувалися або не враховувалися у навчально-виховній роботі. Науковець вів педагогічні щоденники на кожного учня, де фіксував висловлювання учня про себе в різних ситуаціях, збирав характеристики від учителів, батьків, однокласників на досліджуваних молодих людей, а також їхні автохарактеристики. Застосовувалися й такі методи, як індивідуальні й колективні обговорення, бесіди на заздалегідь вибрані теми. Здійснене дослідження дало автору підстави стверджувати, що "у юнаків більшою мірою, ніж у дівчат, виявляється схильність не помічати свої недоліки, а четверта частина хлопців виявила стійку схильність переоцінювати свою особистість" [там само, с. 142]. У дівчат, за висновком В. Кузьменкова, сильніше виявляється незадоволення своєю недосконалістю, при цьому значну роль у визначенні самооцінки відіграє оцінка власної зовнішності.

Встановленням особливостей самооцінки підлітків (молодших і старших) займався й О. Ящишин (НДІ психології), який виявив тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей й здібностей порівняно з оцінкою класного керівника ("занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних виявлено дуже мало" – визнав він [29, с. 131]).

Водночас завдяки порівняльному аналізу одержаних дослідних даних науковець показав, що старші підлітки в самооцінці виявляють більше критичності й самостійності [там само]. Він також обґрунтував таке положення: за різними групами якостей і за різними здібностями існує різна залежність між самооцінкою учнів й оцінкою їхнього класного керівника. Найближчою до думки вчителя виявилася самооцінка підлітками своїх інтелектуальних якостей, здібностей до точних і гуманітарних наук. А найбільше амплітуда розходжень виявлялася у судженнях щодо морально-характерологічних якостей учнів та їхніх здібностей до творчих і технічних професій, що, на наш погляд, перегукується з одним з висновків О. Губка. Насамкінець О. Ящишин виснував: "… робота педагога, спрямована на виховання в учнів правильної самооцінки своїх якостей і здібностей, на різних вікових етапах їх розвитку вимагає диференційованого підходу і врахування індивідуальних можливостей кожного учня" [там само, с. 132].

Зауважимо, що аналітичний огляд тематики збірника вмотивовує виокремити статті О. Ящишина не лише як автора, який активно оприлюднював результати своїх досліджень (за 10 років він друкувався 4 рази), але й як науковця, який послідовно розробляв актуальні питання з розв'язання такої комплексної проблеми, як професійне самовизначення школярів. Згадана проблема, на наше переконання, прямо пов'язана з поглибленням індивідуального підходу в школярів і не лише в сенсі підвищення якості навчання, а в більш широкому значенні – підготовки їх до дорослого життя, до якнайповнішої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Ще у збірнику № 3 О. Ящишин опублікував важливі результати вивчення ролі пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у зв'язку з проблемою свідомого

вибору професії. Дослідник встановив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, натомість у школярів домінує соціальне мотивування вибору майбутньої професії [27, с. 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас інтерес до професії, зазначав науковець, корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Продовжуючи вивчати різні аспекти питання самооцінки школярів, О. Ящишин звернувся до дуже актуалізованої у той час проблеми профорієнтації учнів, зосередившись на вивченні самооцінки підлітками своєї придатності до майбутньої професії [30]. Опитування і бесіди з дітьми, з учителями дали науковцю підстави встановити, що більшість з учнів 6-х і 8-х класів орієнтується лише на власні інтереси або рівень успіхів у навчанні, тому вибір ними професії зводиться до пошуку відповідного навчального закладу з певними профілюючими предметами. Свою відповідність іншим професійно важливим характеристикам особистості, вмотивованим професійною діяльністю, підлітки здебільшого не враховують. Тому дослідник рекомендував у здійсненні профорієнтаційної підготовки школярів-підлітків до вибору професії формувати в них "розуміння суті свідомого вибору професії, установку на самооцінку і врахування своїх психічних і фізичних можливостей у професійному самовизначенні" [там само, с. 144], а також запроваджувати професійне консультування школярів. Згодом, у випуску № 15 (1976 р.), О. Ящишин опублікував методику дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів [28].

До розроблення питань у сфері індивідуалізації навчально-виховного процесу відносимо засобами професійного самовизначення школярів відносимо статтю З.Нечипорук "Професійні інтереси старшокласників" (НДІ психології), яка методами анкетування, письмових робіт й індивідуальних бесід з 2407 учнями отримала підтвердження "формування тенденції зростання інтересу до професій кваліфікованого робітника, яка, втім, була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які опановують у вищій школі і до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва" [19, с. 128]. У висновку науковець також наголосила на необхідності здійснювати спеціальну систематичну роботу з "формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей" [там само, с. 128].

Цікаве дослідження професійних інтересів важковиховуваних дівчат (170 осіб віком 14-18 років), які перебували у "спецшколах зі спеціальним режимом", провела Е. Драніщева (НДІ психології), встановивши за допомогою розроблених анкет-опитувальників, індивідуальних і групових бесід наступне: вибір такими вихованками професій відображає обмеженість їхніх загальних життєвих інтересів і професійних орієнтацій [11]. 70 % дівчат надавали перевагу "реальним" професіям, набуття яких потребувало низького рівня освіти, не вимагало інтелектуальних зусиль і розумового напруження, хоча й мріяли про "ідеальні" творчі і складні професії, однак зміст багатьох з них уявляли дуже погано [там само, с. 146]. Науковець не обмежилася констатацією стану проблеми, а сформулювала можливі шляхи її подолання – підвищення рівня особистісного розвитку, розширення світогляду.

Усвідомлюючи, що в межах однієї статті не можливо згадати й проаналізувати результати всіх, корельованих з її темою, здійснених досліджень, лише додамо: у руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі здійснювалося також вивчення структури словесно-логічної пам'яті учнів (О. Братко, 1966, № 3), творчої уяви і компонентів здібностей (В. Роменець, 1966, № 3), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування мислительних задач (Є. Легков, 1970, № 9), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (М. Малков, 1976, № 15), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (О. Скрипченко, Б. Іванченко, 1973, № 12), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Х. Копистянська, 1976, № 14).

Висновки. Тематичний й змістовий аналіз публікацій збірника "Психологія" за перші 10 років його видання засвідчує, що українські психологи постійно досліджували різні аспекти індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі й у кількісному відношенні така продукція займала від 16 % (1969 р.) до 63 % (1967 р.) загального обсягу статей, вміщених у добірках [див. табл.]. Найчастіше науковці проводили експерименти діагностичного або констатувального характеру, значно рідше – в умовах лабораторій або із застосуванням спеціального приладдя [див. табл.]. Важливий для шкільної практики (але рідко здійснюваний у той час) формувальний експеримент щодо зміни динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання відображено у статті О. Скрипченка. До вагомих комплексних психофізіологічних досліджень індивідуальних особливостей мислення учнів відносимо здобутки М. Малкова, Є. Легкова. Актуальним позитивом для того періоду вважаємо здійснення значної кількості досліджень з питань профорієнтації і професійного самовизначення.

Однак встановлено, що левову частину аналізованих статей було присвячено дослідженням індивідуально-психологічних відмінностей учнів у процесі навчання, а вивченню проблем виховання приділялося незрівнянно менше студій, серед них домінувала тематика діагностування стану самосвідомості, й концептуальна настанова виховувати школярів лише на позитивних прикладах. Не зафіксовано публікацій з вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями хімії, біології.

На завершення викладу нагадаємо міркування відомого українського психолога Г. Костюка щодо шляхів подальшого вдосконалення навчання і виховання підростаючого покоління, виголошені на засіданні розширеної редколегії збірника "Психологія" восени 1974 р., і тісно пов'язані з темою нашої статті. Вчений вбачав перспективи розвитку педагогічної психології за вивченням психологічних основ активізації процесу засвоєння знань учнями, за поглибленням індивідуального підходу до них [12, с. 16-17], за посиленням уваги до "диференціального аспекту навчальної діяльності" [там само, с. 19], тобто наголошував на розгортанні досліджень індивідуальних відмінностей школярів у навчанні, чинників, що зумовлюють ці відмінності, визначенні психологічних основ ефективного індивідуального підходу до учнів.

Таблиця

Тематичний і змістовий аналіз публікацій збірника "Психологія" (1966-1976 рр.)

Рік випуску	*№ випуску*	*Загальна кількість статей*	*Кількість статей з теми дослідження або близькодотичних*		*% кількість статей з теми дослідження від загальної кількості*
				З них – за результатами лабораторних експериментів	
1966	№3	19	7	2	≈ 37 %
1967	№4	19	12	5	≈ 63 %
1968	№5	21	2	2	≈ 9,5 %
1969	№7	19	3	-	≈ 16 %
1970	№8	16	9	2	≈ 56 %
1970	№9	16	4	2	≈ 25 %
1973	№12	25	9	2	≈ 58 %
1974	№13	23	6	1	≈ 26 %
1975	№14	18	4	-	≈ 22 %
1976	№15	19	7	1	≈ 37 %

Література:

1. *Балацька Л. К.* Особливості уяви молодших школярів / Л. К. Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во "Рад. школа"., 1967. – С. 48-57.
2. *Богуславська Б. А.* Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б. А. Богуславська // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во "Рад. школа"., 1967. – С. 31-38.
3. *Боришевський М. Й.* Особливості моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку / М. Й. Боришевський // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во "Рад. школа", 1970. – С. 125-133.
4. *Горбач М. С.* Пізнавальна активність як фактор мотивації навчання / М. С. Горбач // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : В-во "Рад. школа", 19776 – С. 46-54.
5. *Губко О. Т.* Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во "Рад. школа". 1974. – С. 32-40.
6. *Дічек Н. П.* Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обгрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
7. *Дічек Н. П.* Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945- початок 1950-х років) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 29-37.
8. *Дічек Н. П.* Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х XX ст.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35-41.
9. *Дічек Н. П.* Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 79-91.

10. *Дічек Н. П.* Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70- х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76-83.

11. *Драніщева Е. І.* До характеристики професійної орієнтації трудновиховуваних дівчат / Е. І .Драніщева // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во "Рад. школа", 1970. – С. 143-149.

12. "За круглим столом": обговорення на тему "Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві" [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника "Психологія", 11 листопада 1974 р.)] // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во "Рад. школа". 1975. – С. 3-34.

13. *Зінченко П. І.* Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П. І. Зінченко, Г. К. Середа // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во "Рад. школа", 1970. – С. 18-31.

14. *Коберник Г. І.* Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г. І. Коберник [теорія і методика: монографія]. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.

15. *Кузьменков В. К.* Оцінка старшокласниками своєї особистості / В. К. Кузьменков // Психологія : Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во "Рад. школа", 1970. – С. 134-142.

16. *Куценко Л. П.* Самопізнання й самовиховання старшокласників / Л. П. Куценко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во "Рад. школа", 1975. – С. 68–75.

17. *Легков Є. І.* Сила нервової системи і розумова діяльність / Э. І. Легков // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 11. – К. : В-во "Рад. Школа", 1972. – С. 88–93.

18. *Максименко С. Д.* Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д.Максименко. – К. : Вид-й дім "Слово", 2013. – 592 с.

19. *Нечипорук З. С.* Професійні інтереси старшокласників / З. С. Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К. : В-во "Рад. школа", 1966. – С. 124-128.

20. Основні напрями досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук в Українській РСР на 1976-1980 рр. – К., 1974. – 81 с.

21. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко [підруч. для студентів]. – К. : Грамота, 2012. – 264 с.

22. *Сапожнікова Л. С.* Індивідуальні особливості самовиховання підлітків / Л. С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 8. – К. : В-во "Рад. школа", 1970. – С. 116-124.

23. *Сапожнікова Л. С.* Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л. С. Сапожнікова // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 14. – К. : В-во "Рад. школа", 1975. – С. 84-90.

24. *Сіллер В. О.* Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В. О. Сіллер // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во "Рад. школа", 1967. – С. 11-19.

25. *Скрипченко О. В.* Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О. В. Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К. : В-во "Рад. школа". 1967. – С. 3-10.

26. *Скрипченко О. В*. Вікова та педагогічна психологія [Електронний ресурс] / О. В. Скрипченко ; за ред. О. В. Скрипченка. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. – Режим доступу : vvpc.com.ua/.../skripchenko _o_v-dolinska_i_v... ta in.

27. *Ящишин О. О.* Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О. О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К. : В-во “Рад. школа”, 1966. – С. 129-137.

28. *Ящишин О. О.* Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів /О. О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К. : В-во “Рад. школа”, 1976. –С. 139-147.

29. *Ящишин О. О.* Особливості самооцінки підлітків / О. О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 9. – К. : В-во “Рад. школа”, 1970. – С. 128-136.

30. *Ящишин О. О.* Самооцінка придатності підлітків до майбутньої професії / О. О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 13. – К. : В-во “Рад. школа”, 1974. – С. 135-144.

NAYKOWY I METODYCZNY ZBIÓR"PSYCHOLOGIA" JAKO ŹRÓDŁO OBSZARU BADAŃ UKRAIŃSKICH NAUKOWCÓW INDYWIDUALIZACJI NAUCZANIA W SZKOŁACH (1966-1976)

Przeanalizowano treść badań w zakresie indywidualizacji oświaty szkolnej, opisano według ukraińskich psychologów 1966-1976, na stronach czołowej publikacji naukowego i metodycznego zbioru “Psychologia”. Uzasadniono kierunki badań, najbardziej reprezentatywne w zbiorze.

Słowa kluczowe: *indywidualizacja nauki szkolnej, naukowy i metodyczny zbiór "Psychologia", działalność edukacyjna, samoświadomość studentów, poczucia własnej wartości, poradnictwo zawodowe.*

SCIENTIFIC-METHODICAL COLLECTION-BOOK "PSYCHOLOGY" AS A SOURCE OF STUDYING UKRAINIAN SCIENTIST'S RESEARCH IN THE FIELD OF INDIVIDUALIZATION OF SCHOOLING (1966-1976)

The article analyzes the content of researches in the field of individualization of schooling promulgated by Ukrainian psychologists in the 1966–1976 in the leading professional publications – scientific and methodological collection-book “Psychology”. The directions of researches in the book were represented.

Key words*: individualization of schooling, scientific and methodical collection-book “Psychology”, educational activity, pupils' self-awareness, self-esteem, professional orientation.*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СБОРНИК “ПСИХОЛОГИЯ” КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ УКРАИНСКИХ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ (1966-1976)

Проанализировано содержание исследований в области индивидуализации школьного обучения, опубликованных украинскими психологами в 1966–1976 гг. на страницах ведущего профессионального издания – научно-методического сборника “Психология”. Определены направления исследований, наиболее репрезентативно представленные в сборнике.

Ключевые слова*: индивидуализация школьного обучения, научно-методический сборник “Психология”, учебная деятельность, самосознание учащихся, самооценка, профессиональная ориентация.*

Лариса Березівська

МАЛОВІДОМІ ДЖЕРЕЛА З ІСТОРІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ПЛАН УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ (1917–1918)

Висвітлені сучасні методологічні підходи історії створення, структура, зміст, розробленого першим національним керівним органом освіти Генеральним секретаріатом освіти Плану управління освітою в Україні. Виявлено, що в основу плану покладено принципи демократизації, децентралізації й національно-персональної автономії, які актуалізуються на сучасному етапі розвитку української освіти.

Ключові слова: *План управління освітою в Україні (1917–1918), Українська Народна Республіка, демократизація, децентралізація, національно-персональна автономія, педагогічні джерела.*

На сучасному етапі розбудови України в нових суспільно-політичних реаліях, у руслі європейських пріоритетів оновлюється й державна освітня політика, активно розробляється низка нормативно–правових документів для забезпечення стратегічних орієнтирів розвитку освітньої галузі. Доцільно вивчати історію створення таких документів як результат спільної творчої співпраці владних структур, учених, учителів, громадськості з метою осмислення чинників і причин нереалізованих освітніх проектів, їх змісту для творчого використання в ході сучасного законотворення як фундаменту розвитку освіти. З огляду на це актуалізується погляд у минуле – не втрачає наукової зацікавленості період реформування освіти в добу Української революції (1917–1920 рр.), коли в умовах державотворення, що перегукується з нинішніми суспільними реаліями, активно і ґрунтовно розроблялася на новітніх ідеях вітчизняної і зарубіжної педагогіки національна концепція освіти. Саме в той час українські освітяни, використовуючи найкращі вітчизняні та зарубіжні педагогічні напрацювання, розробили унікальні документи: Проект єдиної школи в Україні, Статут єдиної школи в Україні, План управління освітою в Україні. Ці документи не були запроваджені в освітню практику через зміну парадигми розвитку суспільства і багато років залишалися невідомими педагогічній громадськості. Лише з проголошенням незалежності України науковці змогли об’єктивно та неупереджено вивчати названі історичні документи.

Історіографічний пошук засвідчив, що ряд істориків (Н. Агафонова, 1998 р.; В. Верстюк, 1997 р.; З. Зайцева, Н. Ротар, 1996 р.; Ю. Телячий, 2000 р. та ін.), істориків педагогіки (В. Майборода, С. Майборода, 1992 р.; М. Собчинська, 1995 р.; С. Філоненко, 1995 р.; Л. Березівська, 2008 р. та ін.), фахівців з галузевого управління (Н. Самандас, 2001 р.) розглядали різні аспекти розвитку освітньої галузі в добу Центральної Ради. Мета нашої статті – висвітлити з позицій сучасних методологічних підходів історію створення, зміст розробленого першим національним керівним органом освіти Генеральним секретаріатом освіти Плану управління освітою в Україні (грудень 1917 р. – січень 1918 р.).

З поваленням у лютому 1917 р. самодержавного суспільно-політичного ладу і створенням на початку березня першого українського уряду Центральної Ради постало питання щодо реформування освітньої галузі, реорганізації діючої на українських землях

російської бюрократичної системи освіти і створення національної. Новий уряд одним із стратегічних завдань визначив розроблення національної системи управління освітою, створення його керівних структур.

Завдяки ініціативі Центральної Ради і педагогічної громадськості 25 червня 1917 р. розпочав свою діяльність перший український орган управління освітою Генеральний секретаріат освіти на чолі з І. Стешенком, юридичне існування якого Тимчасовий російський уряд визнав лише в серпні 1917 р. Спинимося на структурі нового керівного органу освіти. Спочатку виникли відділи початкової, потім – середньої і вищої школи, позашкільної освіти та ін., що поступово перетворилися у відповідні департаменти (нижчої, середньої, вищої і позашкільної освіти, загальних справ, професійної освіти). При кожному департаменті діяли відділи (видавничий, статистичний, фінансовий, дитячих притулків та ін.). Для зв'язку з регіонами було створено інститут губерніальних і повітових комісарів, для загальної освітньої роботи – Генеральну шкільну раду з представників різних національностей. При Генеральному секретаріаті освіти функціонували комісії для розроблення нових освітніх законопроектів, які обговорювалися і схвалювалися на засіданнях Генеральної шкільної ради. Зазначимо, що до її складу входили вчителі, члени Центральної Ради, представники Генерального секретаріату освіти (О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, І. Стешенко, П. Холодний та ін.).

Визначальним і спрямовуючим документом щодо організації управління освітою в Україні став обіжник "Від секретарства народної освіти до губерніальних і повітових земських управ і учительських організацій" (грудень 1917 р.), де проголошувалися принципи управління освітою: демократизація і децентралізація. "…Нова школа повинна правитися самою громадою, в інтересах якої вона виховує майбутніх громадян", – зазначалося в документі [3, арк. 43–44]. У зв'язку з цим Генеральний секретаріат освіти вирішив скликати спеціальну нараду з організації народної освіти в Україні та обговорити такі питання: організація управління освітою на місцях; запровадження національної школи (викладова мова, права національних меншин) тощо. Головою організаційного бюро наради, що складалося з представників різних національностей, було призначено С. Сірополка.

На нараду з організації народної освіти в Україні (Київ, 15–20 грудня 1917 р.) прибули представники від земств, органів міських самоуправлінь, учительських організацій, Генерального секретаріату освіти для обговорення шляхів реорганізації старої і побудови нової системи управління освітою. "На руїнах старого ладу, старих форм управління справами освіти доводиться будувати Генеральному секретаріату освіти нову школу, реорганізовувати стару, творити нові форми управління справами освіти, керуючись *принципами демократизму, децентралізму і національно-персональної автономії*, оголошеної з універсалом Української Центральної Ради", – зазначалося у звітних матеріалах наради [3, арк. 48 а].

У ході п'ятиденної роботи наради делегати заслухали та обговорили 16 доповідей, зокрема такі: "План управління освітою на Україні" (П. Холодний), "Організація керування освітою" (Калиновський), "Національна школа" (С. Русова), "Управління справою освіти" (О. Музиченко), "Організація педагогічних рад і ставлення до них

держави і громадянства" (Сімашкевич), "Відділи з народної освіти при земських і міських управах" (С. Сірополко) та ін. Результатом її роботи стали ухвалені проект Плану управління освітою в Україні, ряд постанов і резолюцій.

Найголовнішим питанням, що обговорювалося на нараді, став План управління освітою в Україні, проект якого розробила особлива комісія Генеральної шкільної ради. Основні положення документа висвітлив у своїй доповіді П. Холодний.

У пояснювальній записці до Плану управління освітою в Україні обґрунтовувалися причини його створення: забезпечення всім народам України вільного розвитку школи й освіти в цілому; створення єдиної системи управління; децентралізація управління освітою. Як повідомлялося в документі, новий план "з'єднав принцип національно-персональної автономії з принципом загальної координації управління освітою в державі" [3, арк. 48 б.]. Далі пропонувалася така модель управління освітою: загальне керування освітою кожної національності передавалося відділам народної освіти при національних Генеральних секретаріатах, яким підпорядковувалися створені на місцях національні ради освіти (обласні, губерніальні, повітові, міські, сільські та ін.). Найвищим об'єднавчим і контрольним органом визнавався Генеральний секретаріат освіти, який мав установлювати загальні освітні норми, обов'язкові для всіх національностей. Автори проекту сподівалися, що "управління на цих підвалинах допоможе культурним силам усіх народів України стати в одну лаву" [3, арк. 48 об.].

Загалом План управління освітою мав 14 розділів, де визначалися функції керівних органів освіти. Найвищим керівним і контролюючим органом освіти проголошувався Генеральний секретаріат освіти, який складався з генерального секретаря і його товаришів, Генеральної ради освіти, Генеральної ради мистецтва.

Функції Генерального секретаріату освіти полягали в поєднанні діяльності всіх національних культурно-просвітніх інституцій Української Народної Республіки (УНР), розробці освітнього бюджету, загальної освітньої статистики. Генеральна рада освіти як законодавчий орган мала складатися з представників від Генеральної ради освіти, Національної ради освіти, національних меншин, спілки міст, земств. З метою реалізації принципу національно-персональної автономії (проголошений III Універсалом Центральної Ради) завідування освітою кожної неукраїнської нації доручалося відділам народної освіти при національних Генеральних секретаріатах. У компетенції таких відділів були розробка планів організації дошкільної, позашкільної, професійної освіти; утілення в життя принципу єдності школи; створення рідних шкіл і забезпечення їх підручниками, вчителями тощо. Законодорадчим органом у розв'язанні зазначених питань мала стати Національна рада освіти у складі представників представники від національних секретаріатів, центральних учительських організацій, спілки міст, губерніальних земств тощо.

Для управління освітою на місцях створювалися губерніальні, міські, повітові, сільські ради освіти. Національні меншини мали право створювати відповідні національні структурні підрозділи з представників місцевих національних громад, місцевого самоврядування, місцевої національної спілки вчителів, батьківських комітетів.

Після закінчення наради було схвалено такі постанови: “Про організацію керування національною школою”, “Підвалини національної школи”, “Інструктори”, “Комісари”, “Курси з українознавства”.

У постанові “Про організацію керування національною школою” декларувалися основні положення проекту управління освітою, зокрема такі: покласти в основу законодавства про національну школу принцип національної автономії, проголошеної ІІІ Універсалом Української Центральної Ради; визнати найвищим контрольним органом освіти в Україні Генеральний секретаріат освіти; законодорадчим – Генеральну раду освіти при Генеральному секретаріаті освіти; передати загальне завідування справою народної освіти кожної національності відділам народної освіти кожної національності при національних Генеральних секретаріатах; національним органам освіти працювати в межах загальних норм, установлених Генеральним секретаріатом освіти; визнавати всі освітні документи певної національності її мовою за наявності підписів уповноважених осіб відповідного національного Генерального секретаріату; пропорційно розподіляти фінансові засоби на потреби освіти між усіма національностями; національним Генеральним секретаріатам дбати про задоволення національних освітніх потреб учнів своєї національності та ін.

У постанові “Підвалини національної школи” школа визнавалася національною, а її управління передавалося до рук певної національності. Водночас у постанові обумовлювалося: “В інтересах єднання і солідарності трудящих усіх національностей в межах Української Народної Республіки …українська мова в школах національних меншин, починаючи з вищої початкової школи, обов’язкова для шкіл, але необов’язкова для учнів” [3, арк. 48 д об.]. У примітках до цього положення додавалося, що українська мова може вводитися в школи за постановами на місцях або ж відповідних національних секретаріатів; навчання ж російської мови – у разі прийняття національною шкільною радою відповідного рішення.

У постанові “Інструктори” висвітлювалися функціональні завдання новостворюваного інституту інструкторів – автономного керівного органу освіти на місцях. Передусім визначалися критерії добору на посаду інструктора. Це мав бути українець за походженням (“переконаний українець”) з педагогічною освітою і вчительським стажем. Перед інструкторами ставилися такі завдання: проводити лекції та практичні заняття з учителями; відвідувати уроки; надавати поради у проведенні та організації з’їздів; поширювати серед учительства відомості про системи виховання й освіти; інформувати Раду освіти про діяльність шкіл тощо [3, арк. 48 с.].

Рішення наради почали поступово втілюватися в практику. 28 грудня 1917 р. Центральна Рада ухвалила закон про скасування шкільних округ. Відповідно до нового плану управління освітою в кожній окрузі створювалися Комісаріати в складі чотирьох українців і трьох представників національних меншин [1, с. 2].

На початку січня 1918 р. Генеральний секретаріат освіти схвалив План управління освітою в Україні, яким неофіційно почали керуватися на місцях.

У руслі створення нової системи управління освітою був розроблений Проект закону про нові функції педагогічних рад у середніх школах України, за яким керівним органом у школах усіх типів шкіл визнавалися педагогічні ради. До їх складу мали

входити всі вчителі, лікар, представники від земств, міського самоврядування чи сільської ради, батьківських комітетів. Саме на педагогічні ради покладалися функції обрання осіб на посади адміністраторів, учителів, класних вихователів [3, арк. 33–33 об.].

Для успішного проведення реформи школи Генеральний секретаріат освіти, а з 11 січня 1918 р. Міністерство народної освіти планомірно змінювали шкільну адміністрацію, бо вважали, що "сучасна адміністрація не може здійснити всіх директив Міністерства з чистим серцем". Щоб уникнути "шляху терору", відділ середньої школи створив комісію з представників усіх національностей, яка розробила проект автономії середньої школи, ухвалений Генеральною шкільною радою і переданий на розгляд до Центральної Ради. За цим проектом директора та інших представників адміністрації школи обирав учительський колектив і затверджувало Міністерство народної освіти.

З метою реалізації реформаторського освітнього курсу Генеральна шкільна рада затвердила Інструкцію комісарам народної освіти, де представниками Міністерства народної освіти на місцях визнавалися губерніальні та районні комісари. Комісари виконували загальні функції (завідування справами; ліквідація дирекцій та інспекцій народних шкіл; участь з дорадчим голосом у загальних радах освіти тощо) та національно-українські (реалізація плану управління справами національної освіти; побудова шкільної, дошкільної і позашкільної освіти на національних підвалинах; забезпечення національних інтересів учнів-українців у школах національних меншин). Вони мали право відвідувати навчальні заклади, засідання педагогічних рад, уроки тощо. За інструкцією Департаментам освіти національних міністерств дозволялося призначати своїх національних комісарів для контролю за своїми національними школами і національною освітою взагалі [2, арк. 5–7 об.].

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що за надзвичайно короткий час і в складних суспільно-політичних умовах спеціальна комісія при Генеральному секретаріаті освіти розробила нову систему управління освітою, що втілилася у Плані управління освітою в Україні. Процесуальний хід розроблення документа (залучення громадськості, обговорення в пресі, на нарадах, схвалення) і змістове наповнення (окреслення загальної моделі управління, функцій усіх її структурних частин) свідчать про його інноваційність і перспективність. Важливо, що в основу плану покладено принципи демократизації, децентралізації й національно-персональної автономії, які актуалізуються на сучасному етапі розвитку української освіти. Нова система управління освітою гарантувала всім народам УНР вільний розвиток освіти і школи. На жаль, установлення радянської влади в січні 1918 р., Гетьманський переворот (квітень 1918 р.) перешкодили реалізації плану управління освітою. Проте в період Директорії УНР педагогічна громадськість узяла його за основу для розроблення системи управління сферою освіти в Україні, який також не вдалося втілити в життя через зміну суспільної парадигми – встановлення радянської влади на теренах України. Нині аналізований документ уведено до наукового обігу для ознайомлення широких кіл освітянської громадськості [4]. На завершення додамо, що вітчизняна історія педагогіки має ще багато білих плям, бо архівні сховища зберігають не один подібний нереалізований і неопублікований документ, який містить оригінальні й самобутні ідеї щодо розвитку освіти, котрі можуть прислужитися в ході сучасних освітніх перетворень. Про це йтиметься в подальших публікаціях

Література:

1. Закон про скасування Шкільних Округ // Вісник Генерального Секретаріату Укр. Нар. Республіки. – 1918. – № 1. – 5 січ.
2. Обіжник департаменту вищої і середньої освіти учбовим закладам і комісаріатам // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 2581, оп. 1, спр.104, 10 арк.
3. Проекти і положення в справі організації школи і управління освітою в цілому // ЦДАВО України, ф. 2581, оп.1, спр. 10, 83 арк.
4. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. (Рекомендовано МОН України) / Л. Д. Березовська ; Ін–т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2011. – 384 с. – С. 86–100.

MAŁO ZNANE ŹRÓDŁA HISTORII PAŃSTWOWEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ: PLAN KIEROWANIA OŚWIATĄ NA UKRAINIE (1917–1918)

Zgodnie ze współczesnymi podejściami metodologicznymi w artykule została przebadana historia powstania, struktura oraz koncepcja Planu kierowania oświatą na Ukrainie. Udowodniono, iż podstawą Planu są zasady aktualizowane na współczesnym etapie rozwoju oświaty ukraińskiej: demokratyzacja, decentralizacja, autonomia narodowo-personalna, które są aktualizowane na obecnym etapie ukraińskiej oświaty.

Słowa kluczowe: *Plan kierowania oświatą na Ukrainie (1917–1918), Ukraińska Republika Narodowa, demokratyzacja, decentralizacja, autonomia narodowo-personalna, źródła pedagogiczne.*

LITTLE–KNOWN SOURCES IN THE HISTORY OF GOVERNMENT EDUCATIONAL POLICY: CONTROLLING PLAN OF EDUCATION IN UKRAINE (1917-1918)

Taking into account modern methodological approaches, the author presents the history of formation, structure and content of the Control Plan of Education in Ukraine. It was found out that the Plan was based on the principles of democratization, decentralization and nationally-personal autonomy which are topical at the present stage of development of Ukrainian education.

Key words: *the Control Plan of Education in Ukraine (1917-1918), the Ukrainian People's Republic, democratization, decentralization, nationally-personal autonomy, pedagogical sources.*

МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ИСТОЧНИКИ ПО ИСТОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ: ПЛАН УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ (1917–1918)

Раскрыта история создания современных методологических подходов, структура, содержание, разработанного первым национальным руководящим органом образования Генеральным секретариатом образования Плана управления образованием в Украине. Установлено, что в основу плана положены принципы демократизации, децентрализации и национально-персональной автономии, которые актуализируются на современном этапе развития украинского образования.

Ключевые слова*: План управления образованием в Украине (1917–1918), Украинская Народная Республика, демократизация, децентрализация, национально-персональная автономия, педагогические источники.*

РОЗДІЛ VI

Психолого-педагогічні проблеми виховання і навчання учнів і студентів з особливими потребами

Tamara ZACHARUK

REALIZACJA „EUROPEJSKIEJ STRATEGII W SPRAWIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI 2010-2020: ODNOWIONE ZOBOWIĄZANIE DO BUDOWANIA EUROPY BEZ BARIER" A KSZTAŁCENIE NA POZIOMIE WYŻSZYM

Zjawisko wykluczenia społecznego jest problemem, z którym spotykamy się na całym świecie. Dotyka ono wielu młodych ludzi, których umiejętności, zdolności, zaangażowanie społeczne, chęć do pracy oraz inne pozytywne cechy osobowościowe i społeczne powinny być w maksymalny sposób rozwijane i wykorzystane dla dobra zarówno całego społeczeństwa, jak również dla ich samych. W tym celu służą programy włączających, których znaczenie dla integracji różnych grup społecznych jest bardzo ważne i przynosi wymierne efekty.

Słowa kluczowe: *kształcenie, niepełnosprawność, umiejętności, zaangażowanie, włączenie społeczne.*

Włączenie osób niepełnosprawnych do grona studentów uczelni wyższych, które w Polsce stało się wręcz obligatoryjne daje tej grupie społecznie niewątpliwie nowe szanse na włączenie społeczne. Jednym z czynników najlepiej przeciwdziałających wykluczeniu społecznemu jest edukacja osób szczególnie narażonych na to zjawisko. Jednym z dokumentów odnoszących się do tych zagadnień jest „Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier".

W poniższym artykule zaprezentowane zostaną główne obszary tej strategii i dane statystyczne dotyczące kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym w Polsce. Inność nie może być czynnikiem marginalizującym. Ograniczenia fizyczne nie mogą stać się czynnikiem utrudniającym zdobycie wyższego wykształcenia. Rozwijanie kształcenia inkluzyjnego na poziomie uczelni wyższych wpisuje się w realizacje Strategii. Edukacja

inkluzyjna (włączająca) daje szansę osobom marginalizowanym, odrzuconym, na zdobycie wykształcenia czyli umożliwia realizację prawa człowieka do zdobycia wykształcenia. Wykształcenie i wychowanie ma dla człowieka szczególną wartość. Już Hegel pisał, że te dwa elementy sprawiają, iż jednostki rodzą się do życia po raz drugi, wyzwalając w nich świadomość wolności i zaufanie do siebie samych. To również Hegel uznał expressis verbis prawo do wykształcenia za prawo naturalne (F. Mazurek, 2001, s. 355). Ważne są prace nad strategią kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym.

Myśli prof. A. Bałandynowicza dotycząca strategii edukacyjnej zakładającej zmiany samoświadomości społecznej w stronę zachowań empatycznych i tolerancyjnych daje szansę na urzeczywistnienie modelu kultury społecznej, który uznaje inkluzję społeczną „za cel ostateczny a tym samym różnice będą traktowane jako cechy wzbogacające, zmuszające do refleksji aksjologicznej, lepszego uzasadniania racji oraz prowokujące do prospołecznego i humanistycznego postępowania".

W dokumencie „Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010–2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" Komisja Europejska zaprezentowała postulaty „na rzecz wzmocnienia udziału osób niepełnosprawnych w życiu społecznym i gospodarczym, a także poprawy korzystania z przysługujących im praw". Dokument ten wzywa „do wspólnego działania w jej ramach na rzecz budowania dla wszystkich Europy bez barier". W tym kontekście należy podkreślić, że około 80 mln, czyli jedna na sześć osób w Unii Europejskiej jest niepełnosprawna, co oznacza, że nie ma możliwości pełnego uczestniczenia w życiu społecznym i gospodarczym z powodu barier związanych ze nie tylko z ograniczeniami tkwiącymi w środowisku, ale również w samych ludziach. A dotyczy to w szczególności postaw wobec osób niepełnosprawnych. W grupie osób niepełnosprawnych obserwowany jest wysoki wskaźnik bezrobocia i ubóstwa. Ten ostatni jest o 70 % wyższy od średniej. Należy pamiętać, że wraz z wiekiem ludzie nabywają różnych niepełnosprawności. Na dzień dzisiejszy ponad jedna trzecia osób w wieku powyżej 75 lat dotknięta jest niepełnosprawnością ograniczającą w pewnym stopniu ich możliwości, a w przypadku ponad 20 % ograniczenia te są znaczne.

Istnieją dokumenty, na których opiera się Strategia. Na szczególną uwagę w kontekście osób niepełnosprawnych zasługują zapisy:

– Artykułu 1 Karty Praw Podstawowych UE, który stanowi, że: „Godność człowieka jest nienaruszalna. Musi być szanowana i chroniona."

– Artykuł 26 stanowi: „Unia uznaje i szanuje prawo osób niepełnosprawnych do korzystania ze środków mających zapewnić im samodzielność, integrację społeczną i zawodową oraz udział w życiu społeczności."

– Ponadto art. 21 zakazuje wszelkiej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność.

– W Traktacie o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej zawarty został wymóg zwalczania przez Unię przy określaniu i realizacji jej polityk i działań wszelkiej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność (art. 10) oraz możliwość dostosowywania w tym celu prawodawstwa Unii (art. 19).

– Konwencja praw osób niepełnosprawnych ONZ, będąca pierwszym prawnie wiążącym instrumentem w zakresie praw człowieka, którego stronami są UE i jej państwa członkowskie,

wkrótce obowiązywać będzie w całej UE. Konwencja ONZ zobowiązuje Państwa Strony do ochrony wszystkich praw człowieka i praw podstawowych osób niepełnosprawnych.

Ogólnym celem strategii jest zwiększenie możliwości osób niepełnosprawnych, tak aby mogły one w pełni korzystać ze swoich praw i uczestniczyć w życiu społecznym oraz w europejskiej gospodarce, zwłaszcza dzięki jednolitemu rynkowi. Aby osiągnąć wyznaczone cele i wprowadzić w życie Konwencję ONZ w całej UE konieczne są spójne działania. Strategia odnosi do działań na poziomie UE mają uzupełniać działania krajowe i wyznacza mechanizmy potrzebne do wdrożenia Konwencji ONZ na poziomie Unii Europejskiej. Strategia wskazuje na konieczność wsparcia badań naukowych, kampanii informacyjnych, opracowywania statystyk i gromadzenia danych, a przed wszystkim eliminowania barier.

W strategii określono osiem podstawowych obszarów działania: Dostępność, Uczestnictwo, Równość, Zatrudnienie, Kształcenie i szkolenie, Ochrona socjalna, Zdrowie Działania zewnętrzne. W każdym obszarze wskazana najważniejsze działania oraz cele do zrealizowania w Unii Europejskiej. Obszary zostały wyznaczone po analizie już istniejących dokumentów dotyczących osób niepełnosprawnych, efektów działania UE w latach 2003-2010 oraz na drodze wymiany doświadczeń państw członkowskich, ich obywateli, w tym samych zainteresowanych, czyli osób niepełnosprawnych.

Schemat: *Obszary zdefiniowane w „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier”*

Pierwszym obszarem określonym w Strategii jest **dostępność**, która jest ważna za również dla osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Ogólne poprawieni poziomu dostępności służyć będzie przede wszystkim w pełni sprawnym obywatelom. Po raz kolejny jest to dowód na to, ze dostosowania dla osób niepełnosprawnych służy nie tylko im, ale całemu społeczeństwu. W strategii „dostępność” oznacza, że osoby niepełnosprawne mają dostęp, na

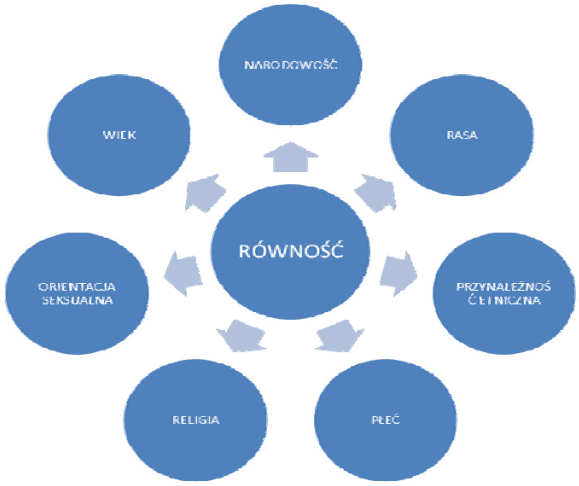
równych prawach z innymi, do środowiska fizycznego, transportu, technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz pozostałych obiektów i usług. We wszystkich tych obszarach nadal istnieją znaczne bariery. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w UE jedynie 5 % stron internetowych w pełni odpowiada standardom dostępności sieci, nieco więcej jest dostępnych częściowo. Ponad to wielu nadawców telewizyjnych nadal emituje jedynie niewiele programów opatrzonych napisami lub komentarzem dla niesłyszących. (za: KE (2007), SEC (2007) 1469, s. 7) Komisja zaleca „zastosowanie instrumentów prawnych i innych, takich jak standaryzacja, w celu zwiększenia dostępności budynków, transportu i TIK, zgodnie z projektami przewodnimi: Europejską agendą cyfrową i Unią innowacji".

Schemat: Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze dostępność.

Kolejny z obszarów dotyczy **uczestnictwa** osób niepełnosprawnych w życiu społecznym przy wykorzystaniu z przysługujących im praw. Osoby niepełnosprawne napotykają na przeszkody w korzystaniu z pełni praw podstawowych, które ograniczają ich uczestnictwo w życiu społecznym na równych z innymi prawach. Do praw tych należy prawo do swobodnego przemieszczania się, wyboru miejsca i stylu życia oraz pełnego dostępu do kultury, rekreacji i sportu. Należy odnotować fakt, że osoba o stwierdzonej niepełnosprawności przeprowadzająca się do innego państwa UE może stracić dostęp do krajowych świadczeń, takich jak bezpłatne lub ulgowe korzystanie z komunikacji publicznej.

Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze uczestnictwo.*

Ponad połowa Europejczyków uważa, że dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność lub wiek jest powszechnie obecna w UE. I z tego powodu trzecim obszarem działań zdefiniowanym w strategii jest **równość.** Zgodnie z art. 1, 21 i 26 Karty UE oraz art. 10 i 19 TFUE Komisja będzie działać na rzecz równego traktowania osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem dwutorowego podejścia. Obejmie ono wykorzystanie istniejących przepisów UE, aby zapewnić ochronę przed dyskryminacją, oraz wprowadzenie w życie aktywnej polityki zwalczania dyskryminacji i promowanie w polityce UE równości szans. Komisja będzie także zwracać uwagę na skumulowany wpływ dyskryminacji, której osoby niepełnosprawne doświadczać mogą w z innych względów, takich jak narodowość, wiek, rasa lub przynależność etniczna, płeć, religia lub przekonania oraz orientacja seksualna.



Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze równość.*

Czwartym obszarem podniesionym w strategii jest **zatrudnienie**. Możliwość podejmowania pracy zapewnia niezależność ekonomiczną, daje szansę samorozwoju i samorealizacji i zabezpiecza człowieka przed skutkami bidy i wykluczania społecznego. Powszechnie wiadomo poziom zatrudnienia osób niepełnosprawnych wynosi jednak tylko około 50 %.

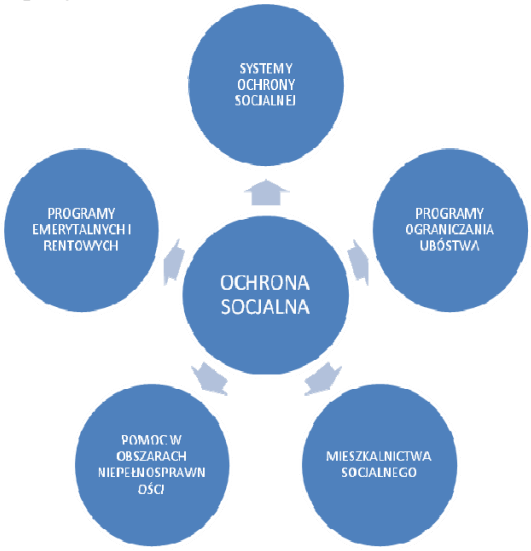
Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze zatrudnienie.*

Z punktu widzenia prezentowanego artykułu na szczególną uwagę zasługuje obszar działań dotyczący **kształcenia i szkolenia**. Z danych UE wynika, że w grupie wiekowej 16-19 lat nie kształci się 37 % osób o znacznie ograniczonych możliwościach i 25 % ograniczonych w pewnym stopniu wobec 17 % osób w pełni sprawnych. Istotnym zadaniem jest rozwój edukacji włączającej na wszystkich poziomach edukacyjnych. Aby zrealizować założeni edukacji włączającej, należy stworzyć takie warunki w szkołach lokalnych, aby każde dziecko niepełnosprawne miało szansę podjąć naukę w szkole podstawowej najbliżej miejsca zamieszkania. To do zadań szkoły należy dostosowanie warunków i stworzenie odpowiednich miejsc nauki dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast zadaniem uczelni jest przygotowanie odpowiedniej kadry nauczycielskiej na etapie kształcenia jak i szkolenia samych nauczycieli. Należy zwrócić uwagę w tym miejscu na działania Komisji, która wspierać będzie dążenie do osiągnięcia wysokiej jakości kształcenia i szkolenia zapewniającego włączenie społeczne w ramach inicjatywy „Mobilna młodzież" oraz zamierza upowszechniać wiedzę o poziomach kształcenia i możliwościach dla osób niepełnosprawnych oraz mobilność tych osób, ułatwiając im uczestnictwo w programie „Uczenie się przez całe życie". (za Strategia…) Szczególne miejsce w tym procesie przypisane jest uczelniom wyższym, które realizując założenia edukacji inkluzyjnej, stają się niewątpliwie miejscem niepowtarzalnej szansy dla osób niepełnosprawnych. Szansa ta dotyczy zarówno zdobycia wykształcenia, jak również w przyszłości odnalezienia się na rynku pracy przez osobę niepełnosprawną. W dalszej części artykuły zostaną zaprezentowane dane ilustrujące to zagadnienie.

Działanie UE będzie wspierać krajowe wysiłki poprzez ET 2020: strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 w sprawie ET 2020 (Dz.U. C 119, z 28.5.2009, s. 2).

Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze kształcenie i szkolenie.*

Kolejny bardzo ważnym działaniem jest obszar **ochrony socjalnej**. Mniejsze uczestnictwo w wykształceniu i podejmowaniu pracy zawodowej przez osoby niepełnosprawne jak i sama niepełnosprawność prowadzi w prostej linii do biedy i wykluczenia społecznego oraz izolacji. Szczególnym wsparciem dla osób niepełnosprawnych stać się może szeroko rozumiana ochrona socjalna. W tym kontekście istotnym zagadnieniem staje się również kształcenie pracowników socjalnych przygotowanych do wsparcia osób niepełnosprawnych. Ważnym, ale nie najistotniejszym wsparciem jest często stosowane wsparcie finansowe (zwykle w zbyt małej kwocie). Bardziej chodzi w tym momencie o wsparcie w wyborze szkoły przez osoby niepełnosprawne, wyborze przyszłego zawodu, znalezieniu pracy, znalezienie miejsca do zamieszkania i zmniejszaniu zastanych skutków wykluczenia społecznego i marginalizacji. Niewątpliwie ochrona emerytalna ważna jest dla każdego człowieka i w tym zakresie również dla osób niepełnosprawnych. Komisja zamierza zajmować się tym problemem szeroko wykorzystując Europejski program walki z ubóstwem.



Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze ochrona socjalna.*

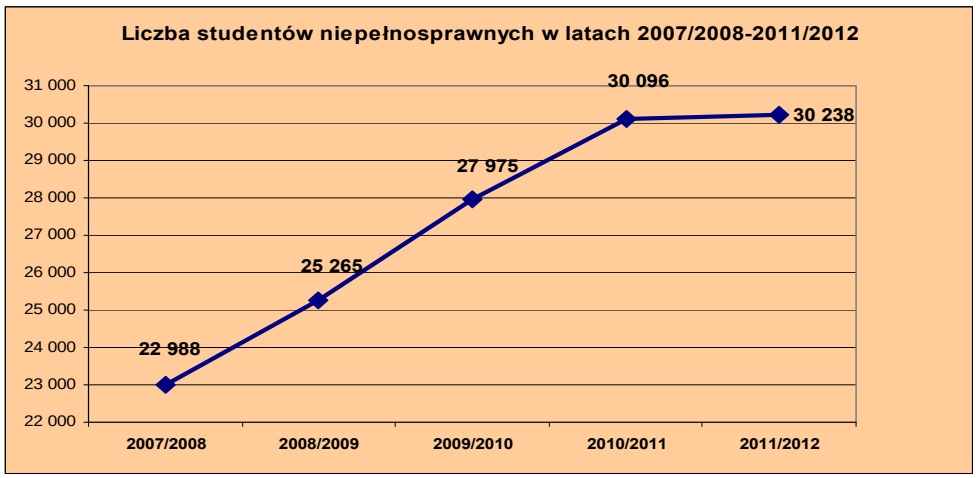
Obszarem szczególnie ważnym ze względu na osoby niepełnosprawne jest działanie dotyczące **zdrowia**. Bez wątpienia funkcjonowanie osób niepełnosprawnych bez zapewniania na najwyższym z możliwych poziomów świadczeń zdrowotnych staje się czynnikiem uniemożliwiającym edukację i pracę zawodową tej grupy społecznej. Należy dołożyć wielu starań dla rozwijania działań w zakresie tzw. wczesnej interwencji i rozwijania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, tak aby w przyszłości dać mu podstawy do osiągnięcia pełni możliwości w obszarze posiadanej niepełnosprawności. Bardzo dużą rolę w tym zakresie odgrywa organizowanie wsparcia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych i planowania wspólnie z nimi przez specjalistów swoistej ścieżki rehabilitacji ich dziecka.

Schemat: *Zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze zdrowie.*

Obszar **działań zewnętrznych** dotyczy promowania pra osób niepełnosprawnych na szczeblu międzynarodowym. Działania te dotyczą polityki rozszerzania UE oraz programów sąsiedztwa i rozwoju, jak również znajdują odbicie w pracach organizacji międzynarodowych, takich jak Rada Europy czy ONZ.

Schemat: *zalecenia „Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier" w obszarze działania zewnętrzne.*

Podejmowanie działań w omawianych obszarach sprzyjać będzie samorealizacji osób niepełnosprawnych. Jednym z wymiaru tej samorealizacji jest aktywność zawodowa człowieka, która jest ściśle powiązana z jego wykształceniem. Wykonywanie wielu zawodów obwarowane jest posiadaniem wykształcenia na poziomie wyższym. Dotyczy to również osób niepełnosprawnych. Szanse zawodowe osób niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem są znacznie wyższe niż osób posiadających inny poziom wykształcenia i dlatego tak ważne jest opracowywanie najlepszych standardów kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym. Wykształcenie różnicuje aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Można odnotować zależność: im wyższy jest poziom wykształcenia posiadanego przez osoby niepełnosprawne, tym wyższy jest współczynnik aktywności zawodowej tych osób, jak też wskaźnik zatrudnienia. Najwyższą aktywnością zawodową cechują się osoby z wyższym i średnim poziomem wykształcenia.



Liczba studentów niepełnosprawnych wzrosła z 22.988 w roku szkolnym 2007/2008 i 25.265 w roku szkolnym 2008/2009 do 30.096 w roku szkolnym 2010/2011 i 30.238 w roku szkolnym 2011/2012. Dobrym zwiastunem staje się więc stały wzrost osób niepełnosprawnych posiadających wyższe wykształcenie. W roku 2013 roku wzrósł udział osób niepełnosprawnych posiadających wyższe wykształcenie – do 7,7 %, a wśród osób w wieku produkcyjnym – do 9,1 %. Dla porównania udział osób sprawnych posiadających wykształcenie wyższe wynosił 20,6 %.m (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013).

Wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku 16 lat i więcej w %				
	2008	2009	2010	2011
z wyższym poziomem wykształcenia	25,1	27,7	30,7	30,0
z wykształceniem co najmniej średnim	18,4	19,0	20,0	20,2
z wykształceniem zasadniczym zawodowym	17,1	17,4	17,7	17,8
z wykształceniem gimnazjalnym i niższym	7,3	6,5	5,9	6,2

Źródło: *GUS, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności*

W Polsce populacja osób niepełnosprawnych w wieku 16 lat i więcej wynosiła w 2013 roku 3.332 tys. osób z czego 578 tys. osób było aktywnych zawodowo, a wśród nich 481 tys. pracowało. Liczba osób bezrobotnych wynosiła 97 tys., natomiast 2.755 tys. osób niepełnosprawnych było biernych zawodowo. W porównaniu do analogicznego okresu w roku 2012 wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych pozostał na tym samym poziomie – 14,4 %, stopa bezrobocia natomiast wzrosła o 1,6 pkt. proc. i w 2013 r. wyniosła 16,8 %, co przełożyło się na wzrost współczynnika aktywności zawodowej o 0,4 pkt. proc. (w 2013 wynosił 17,4 %) (Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w 2013 roku GUS BAEL).

Realizowanie idei edukacji inkluzyjnej to postępowanie zgodne z encykliką Evangelium Vitae Jana Pawła II, która jest stanowczym i jednoznacznym potwierdzeniem wartości ludzkiego życia i jego nienaruszalności, a zarazem żarliwym apelem skierowanym w imię Boże do wszystkich i do każdego: „szanuj, broń, miłuj życie i służ – każdemu życiu ludzkiemu" (Jan Paweł II, 1995, n. 5).

Bibliografia:

1. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013.
2. Deloitte & Touche: Dostęp do urządzeń wspomagających w UE, 2003 oraz Badania BCC, 2008.
3. Dyrektywa 2001/29/WE. Protokół ustaleń zainteresowanych stron podpisany dnia 14.9.2009.
4. Dyrektywa Rady 2000/78/WE (Dz.U. L 303 z 2.12.2000).
5. Eurobarometr, badanie specjalne 317.
6. Europejskie badanie warunków życia ludności (EU Statistics on Income and Living Conditions: EUSILC), 2004.
7. Eurostat (statistical office of the European Union), 2014.
8. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 w sprawie ET 2020. Dz.U. C 119, z 28.5.2009.
9. Moduł ad hoc badania aktywności ekonomicznej ludności UE w zakresie zatrudnienia osób niepełnosprawnych (EU Labour Force Survey ad hoc module on employment of disabled people – LFS AHM), 2002.

10. Osoby niepełnosprawne na rynku pracy, GUS 2012.
11. Rezolucje Rady SOC 375 z 2 czerwca 2010 r. oraz 2008/C 75/01.
12. Rezolucja Parlamentu Europejskiego B6-0194/2009, P6_TA(2009)0334.
13. Rozporządzenie Komisji (WE) nr 800/2008, Dz.U. L 214 z 9.8.2008.
14. Rozporządzenie Rady (WE) nr 1083/2006 Dz.U. L 210 z 31.7.2006.
15. Strategia UE w dziedzinie zdrowia i bezpieczeństwa w pracy 2007-2012 – COM(2007) 62.
16. Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w 2013 roku, GUS BAEL 2013.

РЕАЛІЗАЦІЯ "ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СТРАТЕГІЇ У СФЕРІ ІНВАЛІДНОСТІ НА ПЕРІОД 2010-2020 РР.: ОНОВЛЕНІ ЗОБОВ'ЯЗАННЯ З РОЗБУДОВИ ЄВРОПИ БЕЗ БАР'ЄРІВ" НА РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Соціальне виключення – це проблема, яка зустрічається в усьому світі. Вона стосується великої кількості молоді, навички, здібності, соціальні зобов'язання, готовність працювати та інші позитивні якості яких повинні максимально розвиватись та використовуватись на користь суспільства в цілому, та для їхньої користі. Для цього існують інклюзивні програми, які мають важливе значення для інтеграції різних соціальних груп та є результативними у цій сфері.

Ключові слова: *освіта, інвалідність, навички, зобов'язання, соціальна інтеграція.*

IMPLEMENTATION OF THE "EUROPEAN STRATEGY ON DISABILITY 2010-2020: A RENEWED COMMITMENT TO A BARRIER FREE EUROPE" AND HIGHER EDUCATION

Social exclusion is a problem that we encounter worldwide. It affects many young people whose skills, abilities, social commitment, willingness to work and other positive personality traits and social features should be maximally developed and used for the benefit of both society as a whole, as well as for themselves. For this purpose there are inclusive programs whose significance for the integration of different social groups is very important and brings measurable results.

Key words: *education, disability, skills, engagement, social inclusion.*

РЕАЛИЗАЦИЯ "ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ ИНВАЛИДНОСТИ НА ПЕРИОД 2010–20120 ГГ.: ОБНОВЛЕННЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА ПО РАЗВИТИЮ ЕВРОПЫ БЕЗ БАРЬЕРОВ" НА УРОВНЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Социальное исключение – это проблема, которая встречается во всем мире. Она касается большого количества молодежи, навыки, способности, социальные обязательства, желание работать и другие положительные качества которых должны максимально развиваться и использоваться для пользы общества в целом, и для их личной пользы. Для этого существуют инклюзивные программы, значение которых для интеграции разных социальных групп очень большое, и которые приносят значительные результаты.

Ключевые слова: *образование, инвалидность, навыки, обязательство, социальная интеграция.*

В'ячеслав ЗАСЕНКО

ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ

Проаналізовано сучасний стан та перспективи розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні. Акцент робиться на необхідності розбудови цієї галузі відповідно до міжнародних стандартів, на законодавчій основі, із забезпеченням таким особам доступності і гарантування прав. Аналізуються певні здобутки, наводяться конкретні пропозиції щодо оптимізації функціонування означеної галузі. Особлива увага приділяється науковому супроводу та програмно-методичному забезпеченню процесу навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *освіта, особливі потреби, концепція, Державний стандарт.*

"Особливі" діти чи діти з особливими освітніми потребами – саме так нині прийнято називати дітей, які потребують постійного особливого психолого-педагогічного і корекційного супроводу у процесі навчання. До цієї категорії найперше відносяться діти, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку: порушення слуху (глухі та слабкочуючі), зору (сліпі та слабкозорі), опорно-рухового апарату, мовлення, порушення чи затримку розумового розвитку та ін. Частина таких дітей внаслідок суттєвого порушення тієї чи іншої функції має інвалідність.

Нерідко згадані та інші порушення поєднуються і ця комбінованість лише ускладнює навчально-виховну та корекційно-реабілітаційну роботу з такими дітьми.

Втім, стратегічною метою навчання і виховання осіб з особливими освітніми потребами є повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні зі здоровими однолітками нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин. Зрозуміло, що досягнення визначеної мети можливе лише за наявності в суспільстві відповідних умов для розвитку і виховання цієї категорії.

Не вдаючись до аналізу і генези розвитку системи опіки, навчання і виховання означеної категорії дітей, слід зазначити, що Україна має величезний досвід такої роботи, започаткованої ще на ранніх стадіях суспільного розвитку. Згадаємо лише, що перші офіційні документи про опіку таких дітей датуються X ст., коли князь Київський Володимир Святославович указом від 996 р., зобов'язав церкву дбати про них. Уже в XI ст. при Києво-Печерській лаврі відкривається притулок для сиріт, хворих та калічних дітей, утримання яких здійснюється за кошти від княжих прибутків, що передавалися церкві і монастирям. В XI-XII ст. цих дітей не лише опікували і доглядали, а й навчали основ грамоти, живопису, співів та різних ремесл.

Нині в Україні створено державну систему спеціальних навчально-виховних закладів, яка пройшла складний і тривалий шлях свого розвитку і відіграє суттєву роль у підготовці дітей з особливими потребами до самостійного життя.

Поруч із загальноосвітніми спеціальними школами-інтернатами створюються та успішно функціонують альтернативні типи спеціальних закладів: навчально-реабілітаційні центри, навчально-виховні комплекси–школа-дитячий садок, школи-

інтернати, гімназії, апробуються моделі інклюзивного навчання дітей дошкільного та шкільного віку. Особливого значення набуває проблема досконалого та різнобічного вивчення традиційного й інноваційного досвіду діяльності експериментальних педагогічних майданчиків, де значна увага приділяється сучасним технологіям навчання, його особистісній спрямованості.

Слід зазначити, що останнім часом спостерігається вкрай негативна тенденція, яка характеризується погіршенням не лише кількісних, а й якісних показників, зокрема загостренням проблем здоров'я, що спричиняє зростання чисельності дітей з особливими потребами. Лише за останні роки відчутно зросла захворюваність серед дітей, яка за різних обставин нерідко призводить до інвалідності. У структурі порушень розвитку дітей перші місця посідають хвороби нервової системи та органів чуття, психічні розлади, вроджені вади розвитку та мовлення.

Основними причинами зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку є погіршення екологічної ситуації, несприятливі умови праці жінок, зростання травматизму, відсутність належних умов праці та культури здорового способу життя, високий рівень захворюваності серед батьків, особливо матерів, поширення наркоманії, алкоголізму серед молоді та ін.

У структурі порушень розвитку все частіше зустрічаються діти зі складними вадами: з глибокою чи помірною розумовою відсталістю, з комбінованими вадами та ін. Відчутно зросла народжуваність дітей з аутичним спектром, характерною особливістю яких є замкненість, відчуженість, відсутність потреби у спілкуванні, переважання власного внутрішнього світу над контактом з оточуючими.

Тож, відрадним на цьому тлі є посилення уваги громадськості до проблем дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі дітей-інвалідів, і прагнення створити найсприятливіші умови їх інтеграції в систему сучасних суспільних відносин. Цьому сприяє й визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей. Незважаючи на тимчасові кризові явища в суспільному і духовному розвитку, в Україні вживається всіх необхідних заходів не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи із зазначеною категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форми здобуття освіти.

Реформування системи освіти для дітей з особливими потребами і, перш за все, з інвалідністю, відбувається з урахуванням прогресивних світових тенденцій: від інституалізації до інклюзії. Інноваційна методологічна парадигма такого реформування базується на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення природних нахилів кожної дитини, створення умов для їх успішного розвитку, сприяння самореалізації спочатку в навчанні, а потім і в житті. Принципи дитиноцентризму зумовлюють перехід від стратегії надання освітніх послуг за нозологічним спрямуванням в сегрегативних осередках до стратегії задоволення освітніх потреб у закладах, які обирають батьки дітей з особливими потребами з урахуванням особливостей організаційно-педагогічного, навчально-методичного та корекційно-розвиткового супроводів.

Реалізації цієї стратегії сприяє функціонуюча в Україні, як вже зазначалося, досить потужна мережа навчальних закладів для дітей, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку.

Цілком зрозуміло, що однією з "найважливіших" освітніх ланок, де відбувається становлення та розвиток особистості дитини, в тому числі і з особливими освітніми потребами, є дошкільне виховання. У теорії дефектології безперечним є твердження про ключову роль навчання та виховання дітей з ураженням тієї чи іншої функції, починаючи з раннього віку. В Україні є певні досягнення в реалізації цього теоретичного положення. Це, зокрема, стосується організації спеціальних дошкільних закладів (комплексного типу) та спеціальних груп при "масових" дошкільних закладах, збільшення кількості дітей, охоплених спеціальним навчанням, диференційоване навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Суттєвим є визначення структури спеціальних дошкільних закладів та змісту навчання в них. Налагоджено підготовку кадрів для роботи в дошкільних закладах.

Наступною ланкою в системі освіти є розгорнута мережа спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з порушеннями розвитку. Забезпечуючи різнобічний розвиток особистості, педагоги озброюють учнів знаннями, уміннями та навичками, формують словесну мову (у дітей з порушеннями слуху), здійснюють підготовку до соціально-трудової адаптації та самостійного життя в цілому.

Істотним здобутком є фактично повне охоплення навчанням дітей шкільного віку, диференційоване навчання типових категорій дітей та дітей із суміжними (комбінованими) порушеннями, перехід на новий зміст навчання відповідно до державних стандартів.

Що стосується професійно-технічної середньої освіти осіб з особливими потребами, то тут існують три організаційні форми навчання: створення спеціального навчального закладу для таких осіб, комплектування спеціальних груп у середніх навчальних закладах та індивідуальне навчання студентів з особливими потребами у звичайних групах. Переважає друга форма навчання. Позитивним є наявність окремих закладів, що здійснюють підготовку за цією формою впродовж тривалого часу і мають значний досвід роботи з такими студентами.

Навчання осіб з особливими потребами у вищих навчальних закладах здійснюється в індивідуально-груповій формі. Утім, кількість таких закладів і відповідно чисельність осіб з вищою освітою – незначна . Слід відзначити як позитивне спроби окремих вищих навчальних закладів забезпечити успішне навчання таких осіб з нових спеціальностей, конче потрібних в сучасних ринкових умовах. Прикладом може слугувати Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна".

І, зрештою, особи з особливими потребами зі збереженим інтелектуальним розвитком в індивідуальному порядку мають право на одержання наукових звань та присвоєння наукових ступенів.

Слід сказати, що певна частина випускників продовжує навчання на наступних щаблях, здобуваючи бажаний рівень професійної та освітньої підготовки. Є непоодинокі випадки захисту особами з особливими потребами (при збереженому інтелекті) кандидатських і докторських дисертацій.

Принципово важливо зазначити, що будь-які позитивні зрушення і тенденції в освіті дітей з особливими потребами були б неможливими без належного наукового, психолого-педагогічного супроводу цієї галузі. Саме в результаті глибокого науково-теоретичного аналізу та різноаспектних експериментальних досліджень, зокрема співробітниками Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України (далі НАПН України), як єдиної державної науково-дослідної установи, що опікується проблемами розвитку, навчання й виховання дітей з особливими потребами і є основним розробником концептуальних підходів державних стандартів, змістового і програмно-методичного забезпечення, було розроблено концептуальні засади розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки, що знайшло своє відображення в таких доленосних документах як:

– Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями;

– Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу;

– Концепція інклюзивного навчання;

– Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей аутичного спектра;

– Концепція мови жестів;

– Концепція державного стандарту освіти дітей з особливими потребами та ін.

Фактично обґрунтовано необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її мети, завдань, структури і змісту підготовки учнів з особливими потребами до самостійного життя.

Суть цього переосмислення у висуненні на передній план завдання формування у підростаючого покоління не лише здатності засвоювати традиції минулого, здобувати й відтворювати знання, але й готовності на основі засвоєння знань самостійно аналізувати процеси і явища, що відбуваються навколо, активно прийняти нові умови життя, виявити власну ініціативу, самостійність, підприємництво.

Сфера спеціальної освіти має рішуче відкинути переважаючу парадигму пасивно-споглядацького обслуговування наявних у суспільстві людських відносин і будувати свою діяльність за принципом випереджаючого конструювання нових гуманістичних відносин.

Як результат втілення згаданих концептуальних засад у практику науковцями було розроблено Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими потребами з корекційно-розвитковою складовою.

Важливим, як на нас, є абсолютна “прив’язка” Державного стандарту до проекту Національної стандартної класифікації освіти і врахування в ньому умов системи інклюзивного і спеціального навчання, виокремлення життєвої компетентності як основоположної, оновлення змістових ліній та корекційно-розвиткової роботи.

Успішно триває розроблення навчально-методичного забезпечення всіх ланок спеціальної освіти на основі оновленого змісту навчання.

Принципово важливим стало розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами, що дало змогу відстежити “прогрес” школярів та моніторити процес засвоєння знань, планувати корекційно-розвиткову роботу.

Суттєвого поступу набув окремий напрям здобуття освіти дітьми з особливими потребами – інклюзивне навчання. Саме питанням навчання означеної категорії дітей в умовах загальноосвітнього простору останнім часом приділяється увага керівництва держави і освітньої галузі.

Важливим надбанням пошукової роботи стало розроблення теоретико-методологічних засад впровадження інклюзивного навчання в Україні. Слід сказати, що все більший відсоток сімей, батьків дітей з особливими потребами бажають аби їхній син чи донька перебували якщо не в умовах загальноосвітнього (як ми кажемо звичайного чи масового) навчального закладу, то бодай, в школі-інтернаті, де навчаються діти з меншим ступенем ураження тієї чи іншої функції (так, глухі діти прагнуть навчатися у школах для слабкочуючих; сліпі – у школах для слабкозорих і т.п.).

Думається, що в цілому це позитивні процеси, і ми, суспільство, маємо певним чином реагувати на такий виклик часу. Нині, завдячуючи стихійній інтеграції і всім "правдам-неправдам" в загальноосвітніх школах навчається дітей з особливими потребами на порядок більше ніж ці школи можуть таким дітям дати "толок", і, водночас, це набагато менше, ніж цього хочемо ми і, що, власне, вже є у цивілізованому світі. Тому зараз йдеться не про стихію, а про організацію на державному рівні інклюзивного навчання. Безумовно, інклюзія не є панацеєю від усіх, скажімо, негараздів у системі освіти осіб з особливими потребами. Але на сьогодні – це одна з найдієвіших, акцентуємо увагу, конституційних форм задоволення освітніх потреб цієї категорії населення, повноцінних членів нашого суспільства.

Завдяки зусиллям науковців обгрунтовано та розроблено зміст корекційно-попереджувального розвитку дітей з особливими потребами, в тому числі дошкільного віку.

На окрему вагу заслуговує визначення теоретико-методологічних і методичних засад жестової мови та окреслення її шляхів подальшого вивчення не лише як засобу комунікації нечуючих та їх навчання, але й як навчальної дисципліни. Саме завдяки цим розробкам українську жестову мову вперше, не лише за період незалежності, але й за радянських часів, введено до навчального плану як окрему дисципліну.

Згадані та інші дослідження змінюють стереотипи у розумінні проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами, зумовлюють необхідність відходу від концентрації уваги на порушеннях особистості.

Провідна ідея сучасних підходів до навчання – орієнтація на ефективне використання збережених функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок і відповідну освіченість дитини, а врешті – її інтеграцію в суспільство.

Провідна роль при цьому належить підготовці і перепідготовці кадрів, які з успіхом могли б реалізувати означені позиції. Це спеціальні педагоги, психологи, асистенти вчителів та ін. Підвищення кваліфікації має важливе значення не лише для працівників спеціальних навчальних закладів, але й для педагогів загальноосвітніх шкіл, у класах яких навчаються діти з особливими освітніми потребами. Саме тому в Інституті

спеціальної педагогіки НАПН України цьому напряму діяльності приділено важливу увагу і значна частина практиків має змогу підвищити свій фаховий рівень.

Водночас, існує ціла низка нерозв'язаних проблем, які мають як загальнодержавне, так і локальне коріння. Одним із суттєвих гальмівних чинників розвитку системи освіти осіб з особливими потребами є відсутність остаточної визначеності у термінах їх навчання, що безпосередньо пов'язано із постійними "стрибками" у цьому сенсі загальноосвітньої школи, яка багато в чому є орієнтиром для спеціальної освіти. На цьому тлі варто згадати і про зміни змістового наповнення окремих освітніх галузей "масової" школи, що "тягне за собою" розроблення і видання, з усіма похідними, власне, нового навчально-методичного забезпечення процесу здобуття освітиособами з особливими потребами.

Вкрай відповідальною ділянкою роботи науковців є оновлення змісту освіти на українознавчій основі, його апробація та впровадження в сучасну шкільну практику.

При цьому наукового розроблення і адміністративного вирішення потребує ціла низка аспектів. Зокрема:

– Згідно ратифікованих Україною міжнародних конвенцій, зокрема Конвенцією ООН про права інвалідів (2009), законодавча та нормативна правова база стосовно осіб з особливими потребами потребує узгодження як у сфері освіти, так і у сферах охорони здоров'я та соціального захисту.

– З метою усталення національної термінологічної системи, повязаної з навчанням осіб із особливими потребами, варто законодавчо врегулювати терміни, які загальновизнані в міжнародній практиці та які застосовуються в основних міжнародних документах, зокрема визначити терміни "інклюзивне навчання", "діти з особливими освітніми потребами", "діти з інвалідністю" та ін. Нині в нормативних документах використано низку термінів: "діти з особливими освітніми потребами", "молодь з інвалідністю", "діти з тяжкими порушеннями розвитку", "учні, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку" та ін.

– Законодавчого закріплення потребують різні форми навчання (раннє втручання, спеціальне навчання, інклюзивне навчання, білінгвальне (двомовне) навчання (для глухих), яке має бути забезпечене соціально-педагогічним патронатом, корекційно-розвитковими та реабілітаційними заходами, спеціальним навчально-методичним, організаційно-технічним та кадровим потенціалом задля забезпечення якісної освіти особам з особливими потребами.

Це навчання має здійснюватися яку системі формальної освіти (центри для дітей раннього віку, дошкільні заклади компенсуючого типу, спеціальні школи (школи-інтернати), навчально-реабілітаційні центри, інклюзивні заклади та ін.) за освітніми програмами, які розроблені на основі врахування психофізичного розвитку дитини (в тому числі корекційно-розвитковими, програмами раннього втручання та ін.), так і неформальної освіти, яка має надаватися в закладах Міністерства соціальної політики (центри та відділення соціальної реабілітації інвалідів тощо) та Міністерства охорони здоров'я України (центри раннього втручання, оздоровчі центри, реабілітаційні центри для осіб з органічними ураженнями тощо), недержавних установах.

– Особи з особливими потребами повинні мати право на здобуття нецензової освіти з одержанням спеціального свідоцтва, як в умовах формальної, так і в умовах неформальної освіти.

– Серед рівнів освіти варто означити переддошкільну освіту (освіта дітей раннього віку), яка передбачатиме опанування дітьми з особливими потребами освітньо-розвитковими програмами раннього втручання.

– Законодавчого затвердження потребує принцип "гроші йдуть за дитиною" для дітей з особливими освітніми потребами шляхом введення освітнього сертифікату. Як засвідчує міжнародний досвід, фінансування за таким принципом призводить до економії бюджетних коштів та цілеспрямованого фінансування послуг, а не утримання системи. Маючи освітній сертифікат, особи з особливими потребами можуть отримати корекційні, реабілітаційні послуги у закладах та установах різних форм власності та підпорядкування (найближчому до місця проживання).

– Видається також важливим започаткування чи закріплення на законодавчому півні соціально-педагогічного патронату, що забезпечує взаємодію навчальних закладів, сім'ї і суспільства у навчанні дітей з особливими потребами.

– Потребують визначення статусу центри раннього втручання та навчально-реабілітаційні центри, як осередки, що забезпечують відповідні рівні формальної освіти.

– На особливу увагу заслуговують питання створення відповідних умов для осіб з особливими освітніми потребами при незалежному оцінюванні (сурдопереклад, рельєфно-крапковий шрифт та ін.).

– Донині частково відсутні організаційні умови здобуття особами з особливими потребами професійної і вищої освіти.

У цьому зв'язку ми покладаємо великі надії на новий закон "Про освіту", практично кожна стаття якого, відповідно до усталених міжнародних стандартів, має гарантувати права і можливість особам з особливими потребами, здобуття бажаного рівня освітньої підготовки і альтернативний вибір форми навчання і типу навчального закладу.

І насамкінець. Принципово важливим при забезпеченні доступу до сучасної системи освіти особам з особливими потребами, створенні організаційних умов і гарантуванні відповідного психолого-педагогічного, корекційно-розвиткового супроводів як невід'ємної складової процесу їх навчання, є одна важлива умова – єдність зусиль, аби всі зацікавлені "тягли вола в один бік". Насамперед – це профільні міністерства, Національна академія педагогічних наук України, управлінці всіх рівнів, громадські організації, батьки і, власне, учні.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4/rada.gov.ua/laws/show/607-2013- %D0 %BF
2. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4/rada.gov.ua/laws/show/2961-15

3. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року" № 1153 від 21.12.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://document.ua/pro-zahodi-mon-na-vikonannja-zavdan-viznachenih-rozporjadzhe-doc7269.html.
5. Services for Children with Disabilities in European Countries. A report based on a meeting organized by The European Academy of Childhood Disability with support from HELIOS II / [edited by Helen McConachie, Diane Smyth, MartinBax] // Developmental Medicine&Child Neurology. – October 1997. – Vol. 39. – Supplement № 76.
6. Spcialized Support and Disability Services: University Student Services: Student Handbook with PSLD Supplement. – Edmonton: University of Alberta (Canada), 2005. – 84 p.

KSZTAŁCENIA DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI NA UKRAINIE: OSIĄGNIĘCIA I PROBLEMY

Artykuł mówi o aktualnym stanie i perspektywach rozwoju edukacji osób niepełnosprawnych na Ukrainie. Nacisk kładzie się na konieczności rozwoju tego sektora, zgodnie z międzynarodowymi standardami podstawy prawnej, zapewnienie dostępności do takich osób i praw gwarantujących. Analizowane niektóre osiągnięcia są konkretne propozycje dotyczące optymalizacji wyznaczonym obszarze. Szczególną uwagę zwraca się na naukowych metodach Program specjalnego szkolenia dla osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: *wyksztalcenie, potrzeby specjalne, koncepcja, standard państwowy.*

EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN UKRAINE: ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS

The article tells about the current state and prospects of development of education of persons with disabilities in Ukraine. The emphasis is on the need to develop this sector in accordance with international standards on legal basis, ensuring accessibility to such persons and guaranteeing rights. Special attention is given scientific support and soft ware methods for those with special educational needs.

Key words: *education, special needs, the concept, the state standard.*

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Проанализированы современное состояние и перспективы развития системы образования лиц с особыми потребностями в Украине. Акцент делается на необходимости развития этой отрасли в соответствии с международными стандартами, на законодательной основе, с обеспечением таким лицам доступности и гарантии прав. Анализируются определенные достижения, приводятся конкретные предложения по оптимизации функционирования указанной отрасли. Особое внимание уделяется научному сопровождению и программно-методическому обеспечению процесса обучения лиц с особыми образовательными потребностями, а так же важности подготовки кадров как для системы учреждений специального образования.

Ключевые слова: *образование, особые потребности, концепция, Государственный стандарт.*

Sławomir SOBCZAK, Bartłomiej GAIK

EDUKACJA INKLUZYJNA JAKO PROCES EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZY REALIZOWANY W SZKOLE W INTERPRETACJI PEDAGOGIKI PONOWOCZESNEJ

Inkluzja, jako proces readaptacyjny dzieci i miodzieïy zyskuje coraz wikksz№ popularnoњж w procesie wyjaњniania wszelkiego rodzaju problemyw edukacyjnych, oddziaiywac psychospoiecznych oraz innych zjawisk, ktyre dotycz№ edukacji i wychowania miodego pokolenia Polakyw. Duïe znaczenie dla realizacji procesu inkluzji ma szkoia, gdzie proces ten moïe byж wdraïany, realizowany i doskonalony. Pamiktaж jednak naleïy, ïe teoretyczne podstawy inkluzji musz№ funkcjonowaж skutecznie w praktyce.

Słowa kluczowe: *inkluzja, edukacja, wychowanie, pedagogika, szkoia.*

Idea edukacji inkluzyjnej jest koncepcją, która z roku na rok zyskuje coraz większą popularność i staje się wiodącym sposobem wyjaśniania spraw pychospołecznych, problemów edukacyjnych, jak i readaptacyjnych dzieci i młodzieży. Miejscem w którym proces inkluzji może być wdrażanym, realizowanym i ewaluowanym w sposób zadowalający jest szkoła. Koncepcja ta w ujęciu teoretycznym jest sprawą prostą, dopóki jest tylko akademickim tworem i nie oddziałuje w pełni na władze oraz jej instytucje. Inną kwestią jest propozycja teoretyczno-strukturalna inkluzji, a inną sposób jest urzeczywistniania, czyli implementacja w tkankę żywego organizmu jakim jest szkoła, w jej aspektach instytucjonalnych i interakcyjnych. Niemniej jednak najistotniejszym faktem prawdopodobnie bezspornym jest to, że na kształt przyszłych pokoleń wpływa edukacja najmłodszych obywateli. Dlatego w obszarze pedagogiki trwa dyskusja dotycząca jej teleologii, a dokładnie dotyczy ona pytania, do jakich wartości kulturowych powinno się odnosić kształcenie następnych generacji? Problem ten nie został i nie zostanie w pedagogice do końca wyjaśniony ze względu na wielość paradygmatów występujących w przedzałożeniach i założeniach teoretycznych i konsekwencjach pragmatycznych kształcenia i wychowania[1]. Co do jednego wszyscy w pedagogice chyba się zgodzą, że gwarantem rozwoju społeczeństwa jest równy dostęp obywateli do edukacji i tworów kultury.

Edukacja inkluzyjna w sposób bezpośredni nie wpisuje się w dyskusję na temat doktryn aksjologicznych obecnych we współczesnych teoriach kształcenia i wychowania, natomiast tworzy podstawy teoretyczne do przeprowadzenia prawidłowego przebiegu procesu edukacji włączającej i osiągania określonych wartości kulturowych przez ucznia i wychowanka.

Tamara Zacharuk[2] omawiając koncepcję włączającą w edukacji zwraca uwagę iż u podstaw pojęcia *inkluzja* leżą założenia, odnoszące się do sposobów określania tego, co jest zdrowe a co chore, co odpowiednie a co nieodpowiednie, co jest normalne a co pozbawione normalności. Procedura budowania systemu preferowanych wartości i wartościowania problemów egzystencjalnych dzieci i młodzieży nie jest priorytetowym zadaniem tej koncepcji.

---

[1] Sobczak S., *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*. Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2009.
[2] Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Wydawnictwo Akademia Podlaska, Siedlce 2008.

Odnajdujemy w niej raczej skutki zapośredniczenia wartości z dominującej kultury, niż konstruowanie własnego nurtu aksjologicznego. Koncepcja edukacji inkluzyjnej jest głęboko osadzona w analityce kulturowej, rozumianej jako przekład jednych znaczeń na drugie w oparciu o intersubiektywne rekonstruowanie reguł, to z niej wywodzi się teleologia zwarta w edukacji inkluzyjnej.

Pedagogika ponowoczesna definiuje ontologię aksjologiczną zgodnie z poglądem relatywistycznym zawartym w analityce kulturowej[1], w którym to świat wartości przetwarzany jest na skutek pragmatycznego odniesienia do tego, co przydatne. W filozofii ponowoczesnej, twierdząc najkrócej, wartością staje się to, co powszechnie użyteczne. Zgodnie z ponowoczesnością, wartości w przestrzeni publicznej porządkują rzeczywistość, na poziomie indywidualnym stanowią o osobistych wyborach tego, co znaczące, tworząc jednostkowe utylitarne preferencje. Wartości, to co cenne, właściwe i pożądane pochodzą z kultury, zaś sposób ich dominowania w życiu jednostkowego człowieka zależy od jego wskazań, stanowiących płaszczyznę wybierania z palety dostępnych wartości mieszczących się w kulturze, preferowania tylko tego, co jego zdaniem i dla niego będzie przydatne, czyli użyteczne. Mamy tu do czynienia z subiektywnym przetwarzaniem świata wartości uniwersalnych przez indywidualne preferencje. Wartości obiektywnie istniejące w kulturze są rozpoznawane i pożądane na skutek powstającego w człowieku pragnienia przydatności, które w procesie wartościowania racjonalnie wytwarza indywidualne znaczenia kultury.

Koncepcja edukacji inkluzyjnej, postrzegana z prakseologicznego punktu interpretacji, jest narzędziem systemowym, które w granicach budowania uniwersalnych form nauczania i wychowania uwzględnia różnorodność sposobów egzystencji ucznia-wychowanka oraz sposobów rozumienia przez niego świata wartości. Bierze pod uwagę zgodnie z pedagogiką ponowoczesną: wielość w pojmowaniu i odczuwaniu; różnice wynikające ze zdolności społecznych i poznawczych każdego dziecka. Nie segreguje ludzi lecz stawia na równoprawność wszystkich uczestników procesu edukacji, w celu uzyskania optymalnego poziomu operowania społecznego. Daje wszystkim podopiecznym równe możliwości bycia motywowanym i aktywowanym. W tym ujęciu edukacja inkluzyjna to dążenie do nabywania przez ucznia-wychowanka racjonalności i umiejętności potrzebnych mu do wzięcia odpowiedzialności za swoje życiowe szanse.

Ponadto edukacja inkluzyjna jest pojmowana jako instrument przeciwdziałający procesowi defaworyzacji społecznej, zapobiegający występującej dysfunkcji związanej z obniżeniem u człowieka możliwości korzystania w pełni z życia społecznego, czy dóbr kultury. Defaworyzację należy rozumieć tu jako wykluczenie społeczne.

Proces powstawania dysfunkcjonalności (*nieprzystosowania*) w życiu społecznym związany jest ze zjawiskiem defaworyzacji, która może przebiegać na rozmaitych płaszczyznach egzystencji społecznego życia człowieka. Defaworyzacja posiada różne poziomy swojej intensyfikacji. Interpretując rzeczywistość z perspektywy obserwacji można stwierdzić, że najczęściej jest ona widoczna w obszarze ekonomii, edukacji i kultury. Nie trzeba prowadzić

[1] Gaik B., *Od koncepcji Thomasa Kuhna do struktury rewolucji pedagogicznych*. [w]: Zacharuk T., (red.). *Paradygmaty współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo AP, Siedlce 2009.

badań kwantytatywnych aby stwierdzić, że te wymienione zmienne (*ekonomia, edukacja, kultura*) nawzajem ze sobą korelują. Ubóstwo zazwyczaj prowadzi do przedwczesnego przerwania etapów edukacji, a dziecko gorszych szans zostaje pozbawione możliwości rozumienia płynności świata i uczestniczenia w nim zgodnie z aktualnie dominującymi tendencjami wyznaczanymi przez kulturę, która nawiasem mówiąc nastawiona jest dziś na gromadzenie wszystkiego dla siebie[1]. Niewydolność procesu edukacji związanego np. z deficytami rozwojowymi może doprowadzić do tych samych efektów. Największym problemem we współczesnym świecie jest połączenie braku zdolności materialnej z niedoborem postępu rozwoju psychosomatycznego człowieka. Gdy człowiek nie uczestniczy w kulturze to, po pierwsze oznacza, że nie jest w stanie jej zrozumieć, a skoro tak, to też nie będzie jej kreatorem tylko biernym odbiorcą wysilającym się w celu uzyskania z niej czegoś dla siebie lub też, to po drugie, ze względu na ubóstwo, po prostu nie będzie posiadał do niej dostępu, gdyż został pozbawiony możliwości, nie miał szans do odpowiedniego przygotowania się do udziału w rynku dóbr. Z powyższego rozważania wyłania się ciąg przyczynowo – skutkowy. Ubóstwo, zarówno finansowe, jak również instytucjonalne (związane z: *niewłaściwymi przepisami prawa, niedoborem środków materialnych, niepoprawnymi relacjami interpersonalnymi, nieodpowiednim realizowaniem celów, nieznajomością przez kadrę adekwatnych metod oddziaływania*) lub występujące w postaci deficytów psychosomatycznych, albo niedostatku społecznego rozwoju, jest przyczyną nie odebrania odpowiedniego wychowania i wykształcenia, zaś ten brak prowadzi do wykluczenia jednostki z udziału w kulturze uniwersalistycznej, stanowiącej płaszczyznę, na której dokonuje się jej wzrost bądź upadek społeczny, jej egzystencja, bytowanie ku temu co zostało wyznaczone w kulturze.

Ubóstwo często skutkuje u człowieka pogłębianiem się w nim poczucia niespełnienia, przyczyniając się do deprywacji potrzeb najczęściej tych pierwszorzędowych, które są podstawą do zrealizowania szacunku i samorealizacji, zgodnie z wektorową adaptacją potrzeb w ujęciu Maslowa[2]. Brak perspektyw na pozytywne rozstrzygnięcia i rozwiązania własnych problemów mogą doprowadzić do zachowań dewiacyjnych. Nieuczestniczenie lub uczestniczenie w bardzo ograniczonym zakresie przez człowieka w gospodarczych lub konsumpcyjnych aspektach życia społecznego, staje się podstawowym postulatem w formułowaniu programów edukacji inkluzyjnej. Tylko racjonalne włączenie jednostki do procesów rynkowych, redystrybucji dóbr materialnych lub kulturowych może spowodować zadowalające ją uczestnictwo w społeczeństwie. Dlatego tak istotna, już na poziomie edukacji podstawowej, staje się strefa wykształcenia ekonomicznego, w której tłumaczy się uczniom rzeczywistość rynkowych przemian, edukacji profesjonalnej, ukierunkowanej na uzyskanie zatrudnienia w poszczególnych sektorach, przy uwzględnieniu procesu elastycznego wychowania do samorozwoju, wyrażającego się w postulacie nabywania kompetencji zawodowych i społecznych.

---

[1] Sobczak S., *Niepełnosprawność integrująca sprawności* [w]: Student niepełnosprawny, *Szkice i rozprawy.* 2005, Zeszyt nr 6.

[2] Maslow A. H. *W stronę psychologii istnienia*. tłum. I. Wyrzykowska. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1986. Maslow A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. tłum. P. Sawicka. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1990.

Obszar edukacji, którym żywo zainteresowana jest koncepcja inkluzji społecznej, odnosi się nie tyle do przyczyn zjawiska ekskluzji, ile do skutków wykluczenia społecznego. To w szkole, jako instytucji kształcącej, która jest często jedynym kontrolowanym elementem w procesie wtórej socjalizacji jednostki, widoczny staje się aspekt *upadania* społecznego człowieka. Obniżone możliwości edukacyjne, zaniżona motywacja szkolna i jej efekty mogą lecz nie muszą być związane z procesem dysfunkcjonalności jednostki, mogą dotyczyć uwarunkować zewnętrznych. Zachowania i postawy negatywne czasami wynikają z problemów natury życiowej np. z sytuacji kryzysowych w rodzinie, ogólnego stan zdrowia itd. Taki stan rzeczy w procesie edukacji i wychowania, jako głównych priorytetów szkoły, powinien zostać poddany skrupulatnej obserwacji, diagnozie psychopedagogicznej. Rzeczywistość w placówkach oświatowych wskazuje jednak na coś innego. W przypadku występowania zachowań wskazujących na narastanie zagrożeń np. wagary, alkoholizowanie się, czy zachowania autodestrukcyjne, gdy potrzebna jest natychmiastowa interwencja, często stosowanym rozwiązaniem tej kwestii jest przeniesienie *kłopotu* na inną instytucję. Mamy tu do czynienia z przesunięciem problemu w dalszy obszar oddziaływań, przewidziany dla nieprzystosowanych społecznie lub zagrożonych demoralizacją. Wówczas podejmowane są czynności proceduralne, które mają na celu nie pomoc jednostce, tylko oczyszczenie instytucji z ewentualnych konsekwencji, będących skutkiem nieprawidłowego zachowania ucznia. Nadmierne stawianie na bezpieczeństwo instytucji w procesie edukacyjnym, powoduje efekt przeciwny do założonych. Oblicza tego zjawiska można zaobserwować w narastającej biurokracji szkolnej, która summa summarum chroni własną instytucję, a nie służy pomocą uczniowi w potrzebie. W takim rozumieniu placówka edukacyjna, staje się organizacją wykluczającą, a przecież nie wynika to z jej charakteru, lecz z mechanizmów i procedur podejmowanych w ramach jej funkcjonowania. Uczeń nie może zostać poddany procesowi inkluzji społecznej, bowiem ograniczający charakter działań szkoły jako instytucji, wyklucza w niej miejsce na indywidualne oddziaływanie zgodne z jego potrzebami w sytuacji problemowej. Należy tylko mieć nadzieję, że o słuszności i wszechstronności oddziaływań koncepcji edukacji inkluzyjnej przekonają się nie tylko prominentne władze, ale przede wszystkim uczestnicy procesu edukacji i wychowania – nauczyciele i przyłączą się do tego procesu w pełni w nim partycypując.

Inkluzja jako dynamiczny proces edukacyjny, wychowawczy i społeczny, który ciągle w zależności od zaistniałych sytuacji powinien się rozwijać, pozwala na rozpoznanie poszczególny potrzeb wychowanka i na ich realizację. Dotyczy nauczania i oddziaływania pomocowego bardziej skupionego na dziecku niż na programie nauczania. Głęboki indywidualizm oddziaływań społecznych ujmie w swoim programie edukacji włączającej Tamara Zacharuk[1], w którym postuluje: uznanie faktu, że wszystkie dzieci mogą się uczyć; szanowanie różnic dzieci (*wiek, płeć, pochodzenie etniczne, język, niepełnosprawność itd.*). W modelu tym, jak słusznie zauważa autorka chodzi o to, aby włączenie dziecka w proces edukacji było prawem, normą, a nie przywilejem. Istotą edukacji inkluzyjnej jest głęboka wiara w

[1] Zacharuk T. *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Wydawnictwo Akademia Podlaska, Siedlce 2008.

umiejętność stymulowania jednostki do w pełni świadomego kształtowania własnej egzystencji, a tym samym własnej alokacji. Inkluzja tak rozumiana powinna stać się rozwiązaniem problemów edukacyjno-wychowawczych poprzez[1]:

1) uruchomienie w wychowanku możliwości zaistnienia samodzielnej motywacji;

2) pobudzanie procesu internalizacji wartości prospołecznych;

3) danie szansy wszystkim uczestnikom procesu inkluzji mimo poprzednich ich porażek edukacyjnych, socjalizacyjnych czy życiowych.

Zaistnienie motywacji u dziecka, wynika z jego naturalnego potencjału rozwojowego, który jest ukryty w każdym człowieku[2]. Uruchomienie możliwości powstawania samodzielnej motywacji pojawia się w toku właściwej stymulacji ucznia-wychowanka tzn. nakierowanej na jego predyspozycje i zainteresowania, czyli wyprowadzonej od niego samego, a nie z wymyślonego ideału, do którego zazwyczaj konformizuje się wychowanka. Ukształtowanie się takiej motywacji w konsekwencji powinno prowadzić do osiągnięcia przez podopiecznego kompetencji społecznych i umiejętności życiowych, co będzie zależne od jego predyspozycji indywidualnych, dążących w określonych warunkach do uzyskania optimum swoich starań[3]. Wychowanek nigdy nie osiągnie ideału uniwersalnego, choć taki jest mu wpajany w toku współczesnego wychowania i edukacji[4]. Motywacja narzucona, zewnątrz sterowalna, posiada moc dopóty, dopóki wydają się dziecku atrakcyjna, przyjemna bądź użyteczna. Zdobywanie z góry ustalonego wzorca i dodatkowo w powiązaniu z niemożnością osobistego dostosowania się do niego, jest czymś co może wprowadzić jednostkę na drogę dysfunkcji. Modele społecznego funkcjonowania, do których przystosowują się uczniowie muszą być im bliskie[5]. Powinna wystąpić swoista synergia pomiędzy jednostkowymi zdolnościami wychowanka a optymalnymi propozycjami zawartymi w modelu, dopasowanymi podmiotowo do uczestnika oddziaływań edukacyjno-wychowawczych. Jeżeli takiej synergii brak to, wówczas model dla podopiecznego może być czymś kuszącym, lecz okazać się nieosiągalnym[6]. Dlatego w procesie edukacji inkluzyjnej chodzi o racjonalne motywowanie uczestników procesu adaptacyjnego przez wychowawców[7]. Motywowanie ucznia-wychowanka do przedstawienia mu atrakcyjności

---

[1] Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego. Elementy pedagogiki integracyjnej i edukacji inkluzyjnej*. Wydawnictwo UPH, Siedlce 2014.

[2] Sobczak S., *Realistyczne – podstawy pedagogiki resocjalizacyjnej*. [w]: M. Konopczyński, B. M. Nowak (red.). *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*. Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2008.

[3] Sobczak S., *Sprzeciw wobec wykluczeniu człowieka z realności, czyli o tożsamości w ujęciu założeniowym i przedzałożeniowym w perspektywie pedagogiki resocjalizacyjnej* [w]: *Przeciw wykluczeniu społecznemu*. tom I. (red.) T. Zacharuk, Wydawnictwo Akademia Podlaska, Siedlce 2010.

[4] Sobczak S., *Celowość wychowania*. Wydawnictwo Navo, Warszawa 2000.

[5] Sobczak S., *Koncepcja inkluzji w teoriach resocjalizacyjnych jako przeciwdziałanie ekskluzji społecznej* [w]: Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy. 2009, Zeszyt Nr 9. Sobczak S., *Koncepcja inkluzji jako remedium na ekskluzję w teoriach resocjalizacji*. [w]: *Człowiek w obliczu trudnej sytuacji życiowej*. Red. B. Kałdon, I. Kurlak, Wydawnictwo diecezjalne i drukarnia w Sandomierzu Sandomierz – Warszawa 2011.

[6] Gaik B., *Myślenie postnowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne*. w: Opieka – Terapia – Wychowanie 2008, nr 1-2 (73-74).

[7] Pytka L., *W poszukiwaniu nadziei pedagogicznej*. [w]: *Ikluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu.* Red. Pytka L., Zacharuk T., Jówko E. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.

systemu uniwersalistycznego, zgodnie z zasadą wielości i różnorodności jest czymś niepowtarzalnym, posiada wymiar subiektywny, ogniskujący się w akcie odczuwania przez niego zadowolenia na każdym etapie procesu uspołeczniania. Motywacja prowadzi w kierunku uwewnętrznienia systemu wartości obiektywnie akceptowanych przez ogół społeczeństwa.

Pobudzanie procesu internalizacji wartości prospołecznych w procesie inkluzji, powinno doprowadzić do wyeliminowania motywacji i zachowań egoistycznych oraz antyspołecznych poprzez danie możliwości wychowankowi wzięcia udziału w teatrze życia[1], gdy zaoferujemy mu pełnienie konstruktywnych ról społecznych „*na miarę możliwości, zdolności i skłonności do podejmowania zadań życiowych*"[2]. Wychowanek poddany procesowi inkluzji powinien w wyniku wywołanego konfliktu wartości[3], dojść do zrozumienia alternatywnych, czyli pierwotnych, z punktu widzenia uniwersalnego społeczeństwa, celów prospołecznych. Tak naprawdę powinno dojść do przewartościowania już raz przewartościowanych wartości w procesie socjalizacji (*demoralizacja, socjalizacja podkulturowa*) nieadekwatnej do oczekiwań.

Warto pamiętać, że nieprzystosowanie w obrębie uniwersalnego modelu świata wartości, ogniskuje poszukiwania kongruentne dla małych form przystosowania[4]. Nie zawsze muszą one oznaczać narastającą patologię w obrębie całego systemu wartości. Znane są różne formy emigracji politycznej czy psychicznej, które mimo iż nie są spójne z systemem uniwersalnym, to jednak nie burzą ładu społecznego. Dotyczy to zarówno jednostek jak i grup społecznych, które nie godząc się z systemem powszechnie uznawanym, wybierają inne formy wartościowania świata i życia. O ile niektóre zachowania człowieka stoją w sprzeczności w stosunku do powszechnie przyjętych wartości, lecz mają charakter przejściowy lub tak mogły być postrzegane, to w przypadku nieprzystosowania mamy do czynienia z trwałą i często nieodwracalną zmianą postawy negującą społeczny modelu świata wartości.

Udzielenie szansy wszystkim uczestnikom procesu inkluzji, mimo ich poprzednich porażek socjalizacyjnych lub życiowych, to postulat, który należy rozumieć jako okazja do przebudowy wadliwych postaw społecznych, destrukcyjnych ról, motywacji antyspołecznych. Proces ten przez L. Pytkę[5] określany jest jako konstruktywna samorealizacja. Ten rodzaj myślenia powoduje, że w koncepcjach włączających na nowo definiuje się zjawisko nieprzystosowania, które w tradycyjnym rozumieniu pejoratywnie domaga się zlikwidowania. W inkluzji nie mówi się wprost o nieprzystosowania społecznym, lecz w interpretacji zmierza się w kierunku społecznej odpowiedzialności. Upatrując tym samym, za to zjawisko, winę w

---

[1] Goffman E., *Człowiek w teatrze życia*. tłum. H. Datner – Śpiewak, P. Śpiewak. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

[2] Pytka L., *W poszukiwaniu nadziei pedagogicznej*. [w]: *Ikluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*. Red. Pytka L., Zacharuk T., Jówko E. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.

[3] Sobczak S., *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*. Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2009.

[4] Kieszkowska A., Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.

[5] Pytka L., W poszukiwaniu nadziei pedagogicznej. [w]: Ikluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu. Red. Pytka L., Zacharuk T., Jówko E. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.

nieadekwatnych systemach oddziaływania społecznego[1]. Inkluzja społeczna jest na tyle skuteczna, na ile zmienia sposób publicznego zachowania jednostki.

Przede wszystkim inkluzja to rozumienie kultury i dostosowanie ucznia-wychowanka do jej warunków. To dopasowanie jest możliwe poprzez edukację na poziomie języka symbolicznego danej kultury. Tylko jednostka posiadająca kompetencje odpowiedzialne za dekodowanie języka danej kultury może tę kulturę zrozumieć i mieć motywację, w pełni w niej uczestniczyć. Inkluzja otwiera nową drogę ponowoczesnego tworzenia człowieka zgodnie z relatywistyczną koncepcją prawdy. Człowiek dopasowany, samorealizujący się, to człowiek krytycznie i elastycznie wyedukowany, rozumiejący globalne i lokalne uwarunkowania swojej egzystencji, znaczenie ekologiczne, odnajdujący się w płynności i zmienności świata. Człowiek włączony to istota rozumiejąca obszary wielokulturowości, krytycznie analizująca konsumpcjonizm i wszelkie aspekty kultury upozorowanej. To przede wszystkim osoba odnajdująca się w zmiennej kulturze i jej symbolach.

Inkluzja poprzez swoje relatywistyczne proweniencje zdaje się być metodą nie w pełni podającą gotowe rozwiązania. Zakorzenienie jej w pedagogice ponowoczesnej powoduje otwartość jej myśli. Nie buduje się tu jednego systemowego spojrzenia lecz jej metody wynikają z dogłębnej analizy kultury. Istotą tkwiącą w niej jest poszukiwanie, które jak się wydaje jest bardziej kształcące niż często gotowe rozwiązania.

Bibliografia:

1. *Bałandynowicz A.*, Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa 2006.
2. *Gaik B.,* Myślenie postnowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne. w: Opieka – Terapia – Wychowanie 2008, Nr 1-2 (73-74).
3. *Gaik B.,* Od koncepcji Thomasa Kuhna do struktury rewolucji pedagogicznych. [w]: Zacharuk T., (red.). Paradygmaty współczesnej pedagogiki. Wydawnictwo AP, Siedlce 2009.
4. *Goffman E.,* Człowiek w teatrze życia. tłum. H. Datner – Śpiewak, P. Śpiewak. Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
5. *Kieszkowska A*., Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
6. *Maslow A. H.* W stronę psychologii istnienia. tłum. I. Wyrzykowska. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1986.
7. *Maslow A. H*. Motywacja i osobowość. tłum. P. Sawicka. Wydawnictwo PAX, Warszawa 1990.
8. *Pytka L*., W poszukiwaniu nadziei pedagogicznej. [w]: Ikluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu. Red. Pytka L., Zacharuk T., Jówko E. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.
9. *Pytka L., Zacharuk T.*, Zaburzenia przystosowania społecznego. Elementy pedagogiki integracyjnej i edukacji inkluzyjnej. Wydawnictwo UPH, Siedlce 2014.

[1] Bałandynowicz A., Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa, 2006.

10. *Sobczak S.*, Celowość wychowania. Wydawnictwo Navo, Warszawa, 2000.
11. *Sobczak S.,* Niepełnosprawność integrująca sprawności [w]: Student niepełnosprawny, Szkice i rozprawy. 2005, Zeszyt nr 6.
12. *Sobczak S.,* Realistyczne – podstawy pedagogiki resocjalizacyjnej. [w]: M. Konopczyński, B. M. Nowak (red.). Resocjalizacja ciągłość i zmiana. Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, 2008.
13. *Sobczak S.,* Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej. Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, 2009.
14. *Sobczak S.,* Koncepcja inkluzji w teoriach resocjalizacyjnych jako przeciwdziałanie ekskluzji społecznej [w]: Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy. 2009, Zeszyt Nr 9.
15. *Sobczak S.,* Sprzeciw wobec wykluczeniu człowieka z realności, czyli o tożsamości w ujęciu założeniowym i przedzałożeniowym w perspektywie pedagogiki resocjalizacyjnej [w]: Przeciw wykluczeniu społecznemu. Tom I. (red.) T. Zacharuk, Wydawnictwo Akademia Podlaska, Siedlce, 2010.
16. *Sobczak S.,* Koncepcja inkluzji jako remedium na ekskluzję w teoriach resocjalizacji. [w]: Człowiek w obliczu trudnej sytuacji życiowej. Red. B. Kałdon, I. Kurlak, Wydawnictwo diecezjalne i drukarnia w Sandomierzu Sandomierz – Warszawa, 2011.
17. *Zacharuk T.,* Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej. Wydawnictwo Akademia Podlaska, Siedlce, 2008.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ШКОЛІ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Інклюзія як процес реадаптації дітей та молоді набуває все більшої популярності для вирішення ряду освітніх проблем, психосоціального впливу та інших явищ, що впливають на освіту та виховання молодого покоління поляків. Велике значення у процесі реалізації інклюзії має школа. Ми повинні пам'ятати, що теоретичні основи інклюзії в освіті обов'язково повинні впроваджуватись і ефективно реалізовуватись на практиці.

Ключові слова: *інклюзія, освіта, виховання, педагогіка, школа.*

INCLUSIVE EDUCATION AS AN EDUCATIONAL-UPBRINGING PROCESS IMPLEMENTED AT SCHOOL IN THE INTERPRETATION OF THE POSTMODERN PEDAGOGICS

Inclusion, as the readaptation process of children and youth is gaining popularity in explaining all kinds of educational problems, psychosocial impacts and other phenomena that affect the education and upbringing of the young generation of Poles. Great importance to the process of inclusion has a school, where the process can be implemented, fulfilled and improved. But we must remember that the theoretical basis for inclusion must function effectively in practice.

Key words: *inclusion, education, upbringing, pedagogy, school.*

ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ШКОЛЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Инклюзия как процесс реадаптации детей и молодежи приобретает все большую популярность для решения ряда образовательных проблем, психосоциального воздействия и других явлений, влияющих на образование и воспитание молодого поколения поляков. Большое значение в процессе реализации инклюзии имеет школа. Мы должны помнить, что теоретические основы инклюзии в образовании обязательно должны внедряться и эффективно реализовываться на практике.

Ключевые слова: *инклюзия, образование, воспитание, педагогика, школа.*

Katarzyna ORNACKA, Elżbieta MIREWSKA

O MAŁYM CZŁOWIEKU Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI PRACY SOCJALNEJ

„(...) każdy człowiek chce być ludziom potrzebny i chce być doceniany, a problem niepełnosprawności polega na tym, by wykorzystując możliwości włączyć się w pełnię życia społecznego”[1]

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych jednoznacznie stwierdza, że pojęcie niepełnosprawności podlega ewolucji, akcentując w ten sposób jego dynamikę, procesualność oraz wskazując na możliwość wystąpienia pozytywnej zmiany[2]*. Takie podejście nie tylko umożliwia podejmowanie działań na rzecz dzieci z niepełnosprawnością, ale również otwiera przestrzeń dla edukacji wobec osób o niskiej wrażliwości społecznej. Tymczasem według szacunkowych danych zawartych w najnowszym raporcie UNICEF z 2013*[3] *roku, na świecie żyje 93 mln dzieci z różnym stopniem niepełnosprawności.*

Słowa kluczowe: *niepełnosprawność, dyskryminacja, prawa dziecka niepełnosprawnego.*

Rozmiar niepełnosprawności w Polsce określa się na podstawie badań przeprowadzanych przez Główny Urząd Statystyczny: Narodowego Spisu Powszechnego (NSP), ankietowego badania stanu zdrowia ludności i ankietowego badania aktywności ekonomicznej ludności (tzw. BAEL) przeprowadzanego przez GUS w gospodarstwach domowych oraz danymi pochodzącymi ze sprawozdawczości urzędów pracy dotyczącej bezrobocia rejestrowanego, poradnictwa, szkoleń itp. We wszystkich tych badaniach bierze się pod uwagę osoby posiadające orzeczenie prawne potwierdzające niepełnosprawność (kryterium prawne) oraz osoby nie posiadające takiego orzeczenia, ale zaliczane w statystyce do osób niepełnosprawnych na podstawie samooceny zdolności wykonywania podstawowych czynności życiowych (kryterium biologiczne).

Zgodnie z obowiązującym orzecznictwem osoby niepełnosprawne dzielą się zasadniczo na 2 grupy wiekowe tj. w wieku poniżej 16 lat i w wieku 16 lat i więcej[4]. „Bieżącym źródłem informacji o rozmiarze niepełnosprawności prawnej osób w wieku 16 lat i więcej na poziomie krajowym (i w ograniczonym zakresie na poziomie wojewódzkim) jest kwartalne badanie aktywności ekonomicznej ludności Polski. Natomiast liczebność osób w wieku poniżej 16 lat, z uwagi na wymagania związane z badaną próbą ludności, szacowana jest (jedynie na poziomie

[1] Bąbka J. (red.), Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia, Wydawnictwo Akademickie Żak,Warszawa 2004, s. 55.

[2] Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 nr 0 poz. 1169., Preambuła, pkt. E, s. 2.

[3] Raport UNICEF State of the World’s Children’s 2013. Children with disabilities, s. 3, http://www.unicef.pl.

[4] W przypadku BAEL (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności) podaje się dane dotyczące ludności, w tym osób niepełnosprawnych, dla osób w wieku 15 lat i więcej. Osoby w wieku 15 lat powinny być identyfikowane na podstawie odrębnego kryterium dotyczącego dzieci w wieku poniżej 16 lat, jednak tego kryterium nie stosuje się w BAEL z uwagi na wielkość badanej próby ludności i częstość niepełnosprawności osób w tym wieku. Można przyjąć założenie, że liczebności osób w wieku 15 lat i więcej i osób w wieku 16 lat i więcej są jednakowe.

krajowym) na podstawie badań okazjonalnych (badanie stanu zdrowia ludności Polski 1996, badanie warunków życia ludności Polski 1997 i 2001)[1]. Pełnym źródłem informacji o rozmiarze niepełnosprawności są wyniki narodowych spisów powszechnych (ostatni w 2011 r.).

Osoby niepełnosprawne w wieku 0-15 lat[2] nie stanowią znaczącej liczbowo grupy, podobnie jak osoby niepełnosprawne w wieku 15-24 lat, które w grupie niepełnosprawnych osób w wieku produkcyjnym, stanowią zaledwie 4,6 % osób. Jeśli jednak poszerzyć przedział wiekowy dla kategorii „młoda osoba niepełnosprawna" do 29 roku życia, to wielkość ta już się podwaja[3].

Osoby reprezentujące wyżej wymienione kategorie wieku to specyficzna grupa wśród osób niepełnosprawnych ze względu na ich społeczne i zawodowe funkcjonowanie, rodzaj i stopień niepełnosprawności, poziom uczestnictwa społecznego, poziom wpływu na zmianę sytuacji, w której się znajdują, jak również poziom podatności na zranienie (co ma związek z stopniem dyskryminacji ze względu na płeć, wiek, wykształcenie, itp.). W grupie tej znajdują się nie tylko małe dzieci w wieku przedszkolnym, ale także uczniowie, studenci czy absolwenci różnego typu szkół, którzy mogą podejmować zatrudnienie. Ich względnie normalne funkcjonowanie wymaga współpracy wielu podmiotów instytucjonalnych, w tym przede wszystkim rodziny. Jest ona niezastąpiona w procesie budowania poczucia własnej wartości Małego Człowieka oraz kształtowania stabilnej struktury tożsamościowej. Dzięki tym wpływom dziecko – a w późniejszym okresie młody człowiek – będzie potrafiło podejmować właściwe decyzje o swoim życiu społecznym i zawodowym.

Ograniczenie sprawności w znaczący sposób kształtuje funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym i społecznym. Ma istotne znaczenie w procesie realizowania przez dziecko zadań rozwojowych na poszczególnych etapach jego życia, począwszy od kształcenia, poprzez zdobywanie doświadczenia zawodowego, integrację z grupą rówieśniczą, aż po satysfakcjonujące życie w związku z drugim człowiekiem i założenie własnej rodziny.

Sytuacja dzieci niepełnosprawnych funkcjonujących w rodzinach wieloproblemowych wydaje się jeszcze bardziej złożona. Ich przestrzeń socjalizacyjno-wychowawcza zbudowana jest z traumatycznych doświadczeń związanych z trudnymi relacjami z osobami znaczącymi (rodzicami bądź opiekunami). Zręby ich tożsamości są kształtowane w polu problemów społecznych dorosłych (uzależnienia, bezrobocie, niski status materialny, przemoc, itp.), a przejmowane wzorce zachowań są mniej ukierunkowane na wartości pozytywne (prawda, dobro, miłość, odpowiedzialność). Ponadto, dzieci takie mają niskie poczucie własnej wartości i

---

[1] Zieliński L., *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w Polsce w 2003 roku. Opracowanie analityczno – tabelaryczne*, Warszawa 2004 [online] [Dostęp 25.04.2008] Dostępny w sieci www.mpips.gov.pl.

[2] Taka kategoria osób została wyszczególniona w raporcie z badań Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011(s.66), przy czym zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 4 marca 2010 r. o narodowym spisie powszechnym ludności i mieszkań w 2011 r. udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące niepełnosprawności odbywało się na zasadzie dobrowolności – ze względu na specyfikę i wrażliwość tematu. Na pytania odpowiadały osoby dorosłe, które wyraziły na to zgodę, natomiast na temat dzieci informacji udzielali rodzice lub opiekunowie, /w:/ Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników, GUS 2012, s. 67-71.

[3] za I. Raszeja-Ossowska, Młodzi niepełnosprawni. Sytuacja społeczn i zawodowa, Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niesprawnym Ruchowo, 2013, s. 3-6. Zob. GUS BAEL http://www.stat.gov.pl/gus /5840_2189_PLK_HTML.htm; dostęp online: 14.11.2014r.

są stygmatyzowane nie tylko ze względu na swoją niepełnosprawność, ale również funkcjonowanie w rodzinie problemowej.

W polu pomocy dziecku z niepełnosprawnością, istotną rolę mogą odegrać profesjonaliści oraz instytucjonalne sieci wsparcia. Celem naszego artykułu jest ogólna refleksja nad niezauważonym przez instytucje społeczne i publiczne Małym Człowiekiem z niepełnosprawnością oraz przestrzeniami aktywności profesjonalnych służb społecznych w kontekście promowania podejścia włączającego wobec dzieci o "zranionej tożsamości", które są narażone na funkcjonowanie poza głównym nurtem życia społecznego.

Charakter niepełnosprawności w Polsce – kilka uwag wprowadzających[1]**.**

Na podstawie danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego w 2002 roku w Polsce liczba osób niepełnosprawnych ogółem wyniosła 5.457 tys., w tym osób niepełnosprawnych prawnie było ok. 4.450 tys. Ponad 96 % ogółu ludzi niepełnosprawnych stanowiły osoby niepełnosprawne w wieku 16 lat i więcej, z czego 79 % to osoby niepełnosprawne prawnie[2]. Odpowiednie dane w tym obszarze zawierają poniższe tabele.

Tabela 1

Osoby niepełnosprawne w Polsce na podstawie NSP z 2002 r., w tys

Wyszczególnienie	**2002**
Osoby niepełnosprawne ogółem	**5457**
w tym osoby niepełnosprawnie prawnie razem	4450
Osoby niepełnosprawne w wieku poniżej 16 lat	**202**
w tym osoby niepełnosprawnie prawnie	135
Osoby niepełnosprawne w wieku 16 lat i więcej	**5255**
w tym osoby niepełnosprawnie prawnie	4315
Osoby niepełnosprawne w wieku produkcyjnym (18-59/64)	**2893**
w tym osoby niepełnosprawnie prawnie	2608

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z: GUS NSP 2002 r.

W latach 1993 – 2003 (według badania BAEL – średniorocznie) zarówno liczba osób niepełnosprawnych prawnie w wieku 15 lat i więcej, jak i częstość niepełnosprawności prawnej osiągnęły najwyższy poziom w 1997 r. tj. 4608 tys. i 15,6 %, a w następnych latach systematycznie spadały do 4175 tys. osób i 13,5 % w 2003 r.

[1] szerz. K. Turcza, Wizerunek osoby niepełnosprawnej na rynku pracy w Polsce, niepublikowana praca magisterska, IS UJ, Kraków 2008, s. 32-38.

[2] W porównaniu do spisu w 2011 roku, wśród ogółu osób niepełnosprawnych odnotowano spadek liczby kobiet o 12,4% oraz mężczyzn o 15,6%. Ze względu na wstępne wyniki raportu i nie uwzględnienie w nim poszczególnych kategorii wieku osób niepełnosprawnych, nie rozszerzono tabeli o dane z 2011 roku.

Tabela 2

Udział osób niepełnosprawnych wśryd ludności ogyłem na podstawie NSP z 2002 r., w %

	Udział osób niepełnosprawnych prawnie lub/i biologicznie	Udział osób niepełnosprawnych prawnie
Ogółem	**14,3**	**11,6**
Mężczyźni	13,9	11,8
Kobiety	14,7	11,5
Miasta	13,6	11,2
Wieś	15,3	12,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z: GUS NSP 2002 r.

Biorąc pod uwagę płeć badanych osób niepełnosprawnych to nieco wyższą częstość niepełnosprawności prawnej zauważyć można wśród mężczyzn niż wśród kobiet (14,4 % i 13,8 %). Większa liczba niepełnosprawnych kobiet jest konsekwencją po pierwsze ich większego udziału w ogólnej liczbie ludności, a po drugie dłuższego trwania ich życia. Obserwowana jest też od lat wyższa wśród mieszkańców wsi niż wśród mieszkańców miast ogólna częstość niepełnosprawności prawnej. Za przyczynę tego stanu rzeczy uważa się większy udział osób starszych na wsi niż w mieście i wysoki udział osób z orzeczeniami o niezdolności do pracy w gospodarstwie rolnym. Dla przykładu w 2003 r. Częstość niepełnosprawności prawnej na wsi wyniosła aż 14,6 %, a w miastach 12,8 %.

Badania nad wiekiem osób niepełnosprawnych niedwuznacznie wskazują na ścisły związek między wiekiem ludności a udziałem osób niepełnosprawnych. Z charakteru niepełnosprawności wynika, iż wraz z wiekiem zwiększa się w ogólnej liczbie ludności odsetek osób niepełnosprawnych (zob. tabela 3).

Tabela 3

Osoby sprawne i osoby niepełnosprawne prawnie wg wieku

Wiek	Osoby sprawne	Osoby niepełnosprawne prawnie
	w %	
Ogółem	100,0	100,0
Poniżej 15	20,2	2,8

Wiek	Osoby sprawne	Osoby niepełnosprawne prawnie
15-24	18,6	3,7
25-34	15,3	4,0
35-44	14,7	8,5
45-54	14,1	24,8
55-64	7,0	23,5
65 i więcej	10,1	32,7

Źródło: GUS NSP 2002 r.

Charakterystyczną cechą zjawiska niepełnosprawności prawnej w Polsce jest znaczny wzrost częstości niepełnosprawności wśród osób będących jeszcze w średnim wieku (tj. 45-54 lat), a więc tych, które powinny być najbardziej aktywne zawodowo. Wśród osób w wieku 15-24 lat udział osób niepełnosprawnych oscyluje wokół 3,7 %, wśród osób w wieku 25-34 lat około 4 %, w wieku 35-44 lat – 8,5 %, po czym wzrasta do około 24,8 % w wieku 45-54, do około 32,7 % w wieku 65 lat i więcej.

Ogromne różnice można dostrzec porównując również sytuacje osób niepełnosprawnych ze sprawnymi wg wykształcenia (zob. tabela 6). Osoby niepełnosprawne cechują się wyraźnie niższym wykształceniem niż osoby sprawne. W 2005 r. aż 71,6 % osób niepełnosprawnych prawnie w wieku 15 lat i więcej miało wykształcenie poniżej średniego, podczas gdy 52,1 % wśród osób sprawnych. Wykształcenie średnie zawodowe i policealne miało 16,5 % osób niepełnosprawnych prawnie w wieku 15 lat i więcej, wobec 23,8 % osób sprawnych w tym samym przedziale wiekowym. Jedynie 5,3 % osób niepełnosprawnych miało wykształcenie wyższe, wśród sprawnych odsetek ten wynosił 13,9 %. Biorąc pod uwagę, iż odsetek osób niepełnosprawnych z wykształceniem wyższym wg BAEL wynosił w 2001 r. 3,8 % (sprawnych – 9,9 %), zaś w 2002 r. 3,9 % (sprawnych – 10,6 %), pod tym względem sytuacja w obu populacjach z roku na rok poprawia się.

Tabela 4

Struktura osób niepełnosprawnych wg wykształcenia w 2005 r. w %

	Wyższe	Średnie ogólnokształcące	Policealne i średnie zawodowe	Poniżej średniego
Osoby sprawne w wieku 15 lat i więcej (I pół. 2005 r.)	13,9	10,2	23,8	52,1
Osoby niepełnosprawne prawnie	5,3	6,7	16,5	71,6

	Wyższe	Średnie ogólnokształcące	Policealne i średnie zawodowe	Poniżej średniego
w wieku 15 lat i więcej (I pół. 2005 r.)				
Osoby niepełnosprawne prawnie w wieku produkcyjnym (III kw. 2005 r.)	4,3	6,8	20,5	68,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z: GUS BAEL.

Z chwilą wejścia w życie Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych przestały funkcjonować I, II, i III grupa inwalidzka, a zamiast tego powstały dwa rodzaje orzecznictwa: rentowe oraz pozarentowe, gdzie w przypadku tego drugiego ustala się obecnie trzy stopnie niepełnosprawności[1]. Według badania aktywności ekonomicznej ludności struktura populacji osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej według stopnia niepełnosprawności nie zmieniła się istotnie w ostatnich latach. W 2005 r. 22,5 % osób niepełnosprawnych w tym wieku miało orzeczenie o znacznym stopniu niepełnosprawności (lub orzeczenie równoważne)[2]. Udział osób posiadających orzeczenie o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności (lub równoważne)[3] był wyraźnie wyższy – 36,0 %, a udział osób posiadających orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności (lub równoważne)[4] najwyższy – 41,5 %. Bardzo charakterystyczne i na co warto zwrócić uwagę, jest zróżnicowanie struktury populacji osób niepełnosprawnych według stopnia niepełnosprawności i według wieku (zob. wykres 1). Najwyższy udział osób z lekkim stopniem niepełnosprawności dotyczy osób w wieku 40 – 59 lat, czyli osób jeszcze w wieku aktywności zawodowej, ale już mających mniejsze szanse na rynku pracy.

Jak widać w Polsce nie są prowadzone systematyczne badania wśród osób z niepełnosprawnością w wieku 0-15 lat. Te natomiast, które można odnaleźć w materiałach zastanych (raportach, analizach, sprawozdaniach) mają charakter fragmentaryczny i wybiórczy, stąd konieczność odwołania się do dokumentów międzynarodowych.

Mały Człowiek z niepełnosprawnością – wymiar podmiotowy

Dziecko z niepełnosprawnością jest pod pewnymi względami podobne do dzieci o zranionej tożsamości, których tożsamość(ci) kształtowane są przez pryzmat problemów, z jakimi borykają się ich rodzice lub opiekunowie. Zraniona tożsamość najmłodszych rozszerza się o patologiczne relacje z innymi osobami dla niego znaczącymi. Dziecko nie w pełni sprawne może więc akumulować w sobie problemy i potrzeby dziecka sprawnego, problemy i potrzeby

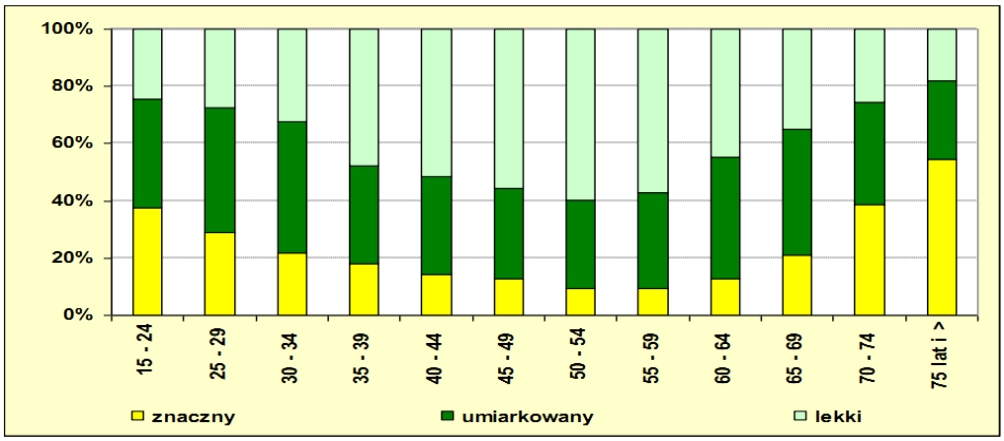
[1] Osoby, które przed wejściem w życie Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych zaliczono do jednej z grup inwalidzkich, zachowały nabyte uprawnienia.

[2] I grupa inwalidztwa lub całkowita niezdolność do pracy oraz do samodzielnej egzystencji lub orzeczenie o niezdolności do pracy w gospodarstwie rolnym w połączeniu z uprawnieniem do zasiłku pielęgnacyjnego.

[3] II grupa inwalidztwa lub całkowita niezdolność do prac y.

[4] III grupa inwalidztwa lub częściowa niezdolność do pracy lub orzeczenie o niezdolności do pracy w gospodarstwie rolnym bez uprawnienia do zasiłku pielęgnacyjnego.

jego własnej rodziny oraz najbliższych zwielokrotnione o dysfunkcje wynikające z doświadczania przewlekłej choroby lub inwalidztwa.



Wykres 1. *Struktura osób niepełnosprawnych prawnie w wieku 15 lat i więcej według stopnia niepełnosprawności w wyszczególnionych grupach wieku w 2003 r.*

Źródło: GUS BAEL (średniorocznie).

W praktyce (co potwierdzają liczne badania) etykieta nadana dziecku przez innych powoduje jednak, że zakres jego podmiotowego traktowania jest mocno zawężony. Dziecko, które posiada niepożądaną przez grupę własność (na przykład pochodzi z rodziny ubogiej, jest niepełnosprawne), zostaje wykluczone z aktywnego i pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym. W ten sposób rozpoczyna się proces marginalizacji dziecka, który w jeszcze mniejszym stopniu łączy się z podmiotowym traktowaniem[1].

Pozycja dziecka w strukturze społecznej jest z założenia peryferyjna, co może się przyczynić do wyrzucenia go poza margines życia społecznego. Konsekwencją takiego procesu będzie wówczas pozbawienie dziecka ogólnodostępnych dóbr oraz równych praw, co w praktycznym wymiarze będzie oznaczało: pozbawienie ich władzy, gorsze szanse, mniejsze możliwości wyboru i mniejszy zakres uprawnień, większą podatność na kryzys oraz napiętnowanie. Odpowiedzi na pytanie "kim jestem?", a więc co stanowi rdzeń mojej tożsamości – uzyskujemy od partnerów interakcji. To informacje zwrotne wpływają w istotny sposób na to, co o sobie myśli dziecko. Jeśli "Inni" zidentyfikują w podmiocie cechy społecznie

[1] zob. J. Savulescu, *Procreative beneficence: why we should select the best children*, Bioethics, Volume 15 Number 5/6 2001, s.413-426; K.Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013; K.Ornacka, H.Kaszyński, Eugenika jako kontekst historyczno-kulturowy dla pracy socjalnej z rodziną (w przygotowaniu).

dyskredytujące, kategoryzują ją i definiują przez pryzmat tej własności. Jak wskazuje Erikson, takie procesy porządkowania są szczególnie widoczne wśród dzieci młodszych i starszych. Wyrzucają one poza nawias wszystkich, którzy nie spełniają kryteriów normalności – stygmatyzują. Dzieci o zranionej tożsamości jeszcze bardziej obawiają się wykluczenia, porzucenia, odtrącenia czy bojkotu[1]. Boją się samotności, poczucia, że są bezużyteczne i nikomu niepotrzebne, stąd najważniejszym podejściem w działaniach ukierunkowanych na pomoc i wsparcie dzieciom jest wzmacnianie[2].

Budowanie tożsamości przez dziecko odrzucone przez osoby znaczące jest procesem trudnym i pełnym wewnętrznych sprzeczności. Dziecku bardzo trudno zrozumieć powody emocjonalnego chłodu dorosłych, którzy w pierwszych latach jego życia stanowią jedyne źródło oparcia i bezpieczeństwa. Życie w ciągłym strachu i zagrożeniu wpływa destrukcyjnie na kształtującą się osobowość dziecka, które przestaje podejmować interakcje z innymi, wycofuje się z życia społecznego i tworzy wokół siebie mur, nieświadomie rozpoczynając proces autostygmatyzacji. Jednocześnie w obliczu „dorosłych" problemów i zadań, przed jakimi dziecko staje, traci ono swoją dziecięcą przestrzeń i dołącza do grupy osób "zbędnych" dla społeczeństwa. Podejmując działania ukierunkowane na wydobycie się ze swej sytuacji, najczęściej wybiera drogę na skróty, która prowadzi go wprost do różnego typu instytucji pomocy społecznej oraz wsparcia. W konsekwencji, staje się beneficjentem pomocy społecznej i podmiotem pracy socjalnej.

W najnowszym raporcie UNICEF State of the World's Children's organizacja apeluje, aby społeczeństwo zwróciło uwagę przede wszystkim na to, co dzieci z niepełnosprawnością mogą osiągnąć, a nie na to, czego zrobić nie mogą[3]. Dotychczasowy wizerunek dziecka niepełnosprawnego jako biernego odbiorcy pomocy (funkcja ratownicza) ustępuje miejsca podejściu skoncentrowanemu na osobie[4]. Akcentuje ono uznanie każdego dziecka za pełnoprawnego członka rodziny, społeczności lokalnej i społeczeństwa. Podkreśla działania ukierunkowane na likwidację różnego typu barier – fizycznych, kulturalnych, gospodarczych czy komunikacyjnych – które mogą utrudniać respektowanie i realizację praw dziecka, w tym prawa do aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji życiowych małego człowieka.

Przyjęcie podejścia, u podstaw którego leżą: szacunek dla praw, zasobów oraz możliwości rozwojowych dzieci, może przyczynić się do zwiększenia elastyczności dzieci w zakresie rozwiązywania problemów, jak również do zmniejszenia ich stopnia podatności na dyskryminację oraz wzrost kompetencji społecznych ułatwiających wejście w proces włączania. Narracja skupiona wokół deficytów i braków, „budowana" wokół osób (dzieci) z niepełnosprawnością utrwala powszechne przekonanie o ich niskiej przydatności w

---

[1] Z. Bauman, Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim..., op.cit., s. 87.

[2] zob. Smith R., Social Work and Power, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2008; Howarth J., The Child`s World. The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2010; Hutchby I., Moran-Ellis J., Children and Social Competence. Arenas of Action. Routledge Falmer, London and New York 2005.

[3] Raport UNICEF State of the World's Children's 2013. Children with disabilities, http://www.unicef.pl

[4] takie personalistyczne podejście można odnaleźć zarówno w Konwencji o prawach dziecka (CRC), jak również w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (KPON).

społeczeństwie. W rezultacie, prowadzi to do obniżenia poczucia własnej wartości u dzieci, izolacji społecznej oraz funkcjonowania poza głównym nurtem życia społecznego. Ponadto, negatywne postawy wobec tej grupy osób sprzyjają stosowaniu różnych form przemocy, odrzuceniu przez rówieśników, zwiększają stres w rodzinie oraz dystans społeczności, które traktują dzieci z niepełnosprawnością jako *obcych*. Badania prowadzone wśród młodszych dzieci z niepełnosprawnością i ich sprawnych rówieśników pokazały, że nawet na poziomie edukacji przedszkolnej może dochodzić do pomijania niepełnosprawnych kolegów/koleżanek w zabawach ze względu na ich niski poziom atrakcyjności bądź ograniczone umiejętności do podejmowania ról społecznych[1]. Inne badania prowadzone w Wielkiej Brytanii wśród rodzin dzieci niepełnosprawnych wskazały, że 70 % rodziców uważało, że zrozumienie i akceptacja niepełnosprawności ich dzieci wśród lokalnych społeczności znajdują się na niskim poziomie (są niezadowalające), a prawie 50 % doświadczyła problemów z dostępem do instytucji zajmujących się opieką nad dzieckiem[2]. Według nowszych badań brytyjskich (2007) z udziałem dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, aż 55 % badanych stwierdziło, że zostało potraktowane niesprawiedliwie ze względu na swoją niepełnosprawność[3].

Żadne dziecko nie powinno być definiowane przez pryzmat swojej niepełnosprawności. Każde bowiem jest wyjątkowe i ma prawo być traktowane podmiotowo. Ich pozycja w społeczeństwie w dużej mierze uzależniona jest od przyjętych przez jego członków "polityki" – czy to włączającej, która akcentuje integrację społeczną, czy to wyłączającej, która utrwala procesy marginalizacji. Włączenie dzieci do udziału w życiu społecznym, zapewnienie im dostępu do edukacji, kultury, rekreacji, zapewnienie im równych szans rozwojowych ma zasadnicze znaczenie dla zdrowia fizycznego oraz intelektualnego rozwoju każdego małego człowieka.

Postulaty te są zbieżne z Planem Działań Rady Europy na rzecz osób niepełnosprawnych w latach 2006–2015. Uwzględnia on 15 obszarów koncentrujących się na poprawie jakości życia niepełnosprawnych. Obszary te są ze sobą ściśle powiązane i obejmują takie dziedziny, jak: uczestnictwo w życiu politycznym i publicznym, uczestnictwo w życiu kulturalnym, informację i komunikację, edukację, zatrudnienie, poradnictwo i szkolenie zawodowe, środowisko zabudowane, transport, życie w społeczności lokalnej, opiekę zdrowotną, rehabilitację, ochronę socjalną, ochronę prawną, ochronę przed przemocą i wykorzystywaniem, badania i rozwój oraz podnoszenie świadomości[4].

---

[1] Bruce Marks, Susan, 'Reducing Prejudice against Children with Disabilities in Inclusive Settings', International Journal of Disability, Development and Education, vol. 44, no. 2, 1997, pp. 119–120.

[2] Contact a Family, 'What Makes My Family Stronger: A report into what makes families with disabled children stronger – socially, emotionally and practically', London, May 2009, <http://89.16.177.37/ professionals/research /researchandreports.html>, dostęp 14.11.2014.

[3] United Kingdom Government, 'The Consolidated 3rd and 4th Periodic Report to UN Committee on the Rights of the Child', United Kingdom, July 2007, p. 31, <www.ofmdfmni.gov.uk/uk_uncrc-2.pdf>, dostęp 14.11.2014.

[4] Zalecenie Komitetu Ministrów Rady Europy Rec (2006)5 „Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015" https://www.coe.int/t/e/social_cohision/soc sp/Rec(2006)5%20Disability%20Action%20Plan.doc dostęp:14.11.2014.

W każdym z tych obszarów powinno się mocno akcentować prawa najmłodszych, gdyż sami oni nie są w stanie samodzielnie o nie zawalczyć, ani zadbać o ich respektowanie. Koncentracja krajowych i lokalnych służb społecznych na prawach najmłodszych, w tym niepełnosprawnych, powinna być priorytetem zawodowym tych służb. Inwestycja w dzieci niepełnosprawne oraz ich uaktywnienia edukacyjne, społeczne i zawodowe to nie tylko obniżenie wyniku ekonomicznego wsparcia tej grupy poprzez zmniejszenie wydatków osłonowych, ale także wzrost produktu krajowego brutto (PKB) dzięki udziałowi tej grupy społecznej w procesie pracy zawodowej[1].

Podsumowanie. Nie każde państwo stowarzyszone w ramach Rady Europy podejmuje wystarczające wysiłki na rzecz tworzenia krajowych strategii i planów kreujących promowanie praw i pełne uczestnictwo niepełnosprawnych w aktywnym życiu społecznym. Nie wszystkie państwa są gotowe na pełną implementację praw związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, tworzeniem spójnego prawnego i instytucjonalnego systemu wsparcia społecznego dla niepełnosprawnych, a zwłaszcza niepełnosprawnych dzieci. Czynności te wymagają licznych zmian na poziomie rozwiązań strukturalnych, świadomościowych, edukacyjnych, infrastrukturalnych. Wymagają także podejmowania działań wyznaczonych w czasie. Niemniej jednak z roku na rok zmienia się jakość życia osób i dzieci z niepełnosprawnością. Dzisiaj, polityki publiczne na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym uwzględniają potrzeby grup defaworyzowanych, tworząc dla nich przestrzeń do integracji społecznej i zawodowej. W imię zasady partnerstwa lokalnego i dialogu społecznego administracja publiczna tworzy sprzyjające warunki do samoorganizacji grup wsparcia i samopomocy dla niepełnosprawnych oraz rodziców dzieci niepełnosprawnych[2]. Kreuje też wiele inicjatyw włączających grupy zmarginalizowane do działań uwzględniających ich prawo do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim. Świadomość tych działań pozostaje w zakresie szczególnej analizy teorii i praktyki pracy socjalnej, która jest wrażliwa na problematykę niepełnosprawności i choroby osób przewlekle i terminalnie chorych[3]. Ona wyznacza kierunki zmian i tworzy politykę socjalną w tym zakresie. Przyczynia się do kreowania nowych, jakościowych rozwiązań problemów społecznych, tworzenia innowacyjnych metod, technik i narzędzi pracy socjalnej ułatwiających życie i funkcjonowanie jednostek grup i społeczności lokalnych[4].

---

[1] szerz. Mirewska E. Zielińska A. Oni są wśród nas – osoby niepełnosprawne (w druku).

[2] Kaczmarek G., Karlińska B., Kruczek A. (et.al), Preambuła i pakiet usług pomocy i integracji społecznej dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin 2014 http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/PakietUslug_ osobyzniepelnosprawnoscia.pdf dostęp 5XI 2014. Zob. Kijak Remigiusz J. Niepełnosprawnośc intelektualna. Miedzy diagnozą a działaniem. Wyd. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013 http://irss.pl/bezplatne-publikacje/

[3] zob. Mirewska E., Miejsce asystenta osoby niepełnosprawnej w systemie pomocy społecznej. /w:/ A. Zukiewicz (red) Asystent osoby niepełnosprawnej. Nowy zawód i nowa usługa systemu pomocy społecznej. Wyd. Impuls Kraków 2010,s.21-32.

[4] zob. Szarfenberg R.(red), Krajowy Raport Badawczy. Pomoc i integracja społeczna wobec wybranych grup – diagnoza standaryzacji usług i modeli instytucji", Wrzos, Warszawa, 2012; Mirewska E. Udostępnienie placówek użyteczności publicznej osobom niepełnosprawnym w: Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności (red.) Szarota Z., seria Biblioteka Gerontologii Społecznej, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012, s. 85-99;

ПРО МАЛЕНЬКУ ЛЮДИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Конвенція про права інвалідів підкреслює динаміку, процесуальність інвалідності і вказує на можливість позитивних змін. Такий підхід не тільки дозволяє вжити заходів в інтересах дітей з обмеженими можливостями, але також відкриває простір для освіти осіб з низькою соціально чутливістю. У той же час, за оцінками, що містяться в останній доповіді ЮНІСЕФ 2013 року, у світі 93 мільйони дітей живуть з різним ступенем інвалідності.

Ключові слова: *інвалідність, дискримінація, права дітей з обмеженими можливостями.*

ABOUT THE PERSON WITH DISABILITIES IN SOCIAL WORK

Convention on the Rights of Persons with Disabilities clearly states that disability is an evolving concept, thus emphasizing its dynamic, processual, and the ability to change. Such an approach not only allows you to take action on behalf of children with disabilities, but also opens a space for education to people of low social sensitivity. However, according to estimates contained in the latest report of the UNICEF 2013 in the world 93 million children live with varying degrees of disability.

Key words: *disability, discrimination, disabled children's rights.*

О МАЛЕНЬКОМ ЧЕЛОВЕКЕ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Конвенция о правах инвалидов подчеркивает динамику, процессуальность инвалидности и указывает на возможность позитивных изменений. Такой подход не только позволяет принять меры в интересах детей с ограниченными возможностями, но также открывает пространство для образования лиц с низкой социальной чувствительностью. Между тем, по оценкам, содержащимся в последнем докладе ЮНИСЕФ 2013 года, в мире 93 миллиона детей живут с различной степенью инвалидности.

Ключевые слова: *инвалидность, дискриминация, права детей с ограниченными возможностями.*

Patrycja JURKIEWICZ

SYSTEM WARTOŚCI PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Wartości stanowią niematerialny element kultury, dlatego można określić je jako abstrakcyjne pojęcia mówiące o tym, co społeczeństwo uważa za dobre słuszne i pożądane. Wartości są podstawą oceny działań społecznych, z tego względu kształtują nasze wybory i mają postać dynamiczną. Z tego względu rola nauczyciela- wychowawcy musi polegać również na kultywowaniu, za pomocą własnego przykładu, postępowania opartego na jasno sprecyzowanych zasadach moralnych.

Słowa kluczowe: *aksjologia, wartości, pedagogika specjalna, nauczyciel*

Ornacka K., Rola ewaluacji w badaniu skuteczności działań asystenta osoby niepełnosprawnej, /w:/ Żukiewicz A. (red) Asystent osoby niepełnosprawnej. Nowy zawód i nowa usługa. Wyd Impuls, Kraków 2010, s. 49-65.

Kierując się założeniem N. Goodmana (1997, s. 37–38) należy zaznaczyć, że wartości stanowią niematerialny element kultury, dlatego można określić je jako abstrakcyjne pojęcia mówiące o tym, co społeczeństwo uważa za dobre słuszne i pożądane. Wartości są podstawą oceny działań społecznych, z tego względu kształtują nasze wybory i mają postać dynamiczną.

Według W. Okonia (2001, s. 433), wartościowanie zmienia się zależnie od przemian życia społecznego i kultury. Do zmian tych dochodzi w obrębie względnie trwałych układów społecznych. Proces zmian pełni funkcję czynnika integrującego klasy społeczne, społeczeństwa i narody.

Zdaniem M. Michalika (2003, s. 38), problemy moralne, wartości można ujmować i rozwiązywać:

– w najszerszym wymiarze (uniwersalnym- ogólnoludzkim), na podstawie rozpatrywania pojęć, które są różnie definiowane lecz ich wartość we wszystkich perspektywach jest niezaprzeczalna tj. pokój, prawda, rodzina, praca;

– w węższym wymiarze ustrojowym (programowe założenia ustrojowe, ideowe);

– w równoległym do poprzedniego wymiarze kulturowym – (systemy religijne, demokracja, prawa człowieka, etyka);

– w węższym wymiarze- narodowym (ideały narodowe zdeterminowane są przeszłością zbiorowości, tradycją, psychiką narodową, warunkami życia);

– w najwęższym wymiarze- zawodowym (problemy i wartości moralne uwidaczniają się w grupach zawodowych, w odniesieniu do ich charakteru, warunków pracy).

1. Wartości – ustalenia terminologiczne. **Twórcą pojęcia wartości jest M. Scheller (1913, s. 110–124). Stwierdził on, że wartości nie można określić jako abstrakcję myślową, ponieważ są jak najbardziej rzeczywiste, istnieją. Uniezależnione są od przedmiotów, w których się kryją, lecz w oderwaniu od nich nie mają prawa bytu. Są, zatem *jakościami* materialnymi, występującymi we wzajemnym hierarchicznym stosunku, pozwalającym się stopniować. Wszystkie wartości mogą być ogólne lub jednostkowe. Scheler wyróżnia cztery poziomy wartości i dzieli je według :**

– czasu trwania – (wartości trwałe są lepsze od przemijających);

– zasięgu – (określa, jak wiele osób może uczestniczyć w wartości bez jej umniejszania);

– niezależności – (wyższa wartość nigdy nie jest podstawą niższej) ;

– głębi zadowolenia – (pełniejsze doświadczenie wartości, świadczy o tym, że wartość jest wyższa).

M. Scheler wyróżnił też wartości hedonistyczne, witalne, duchowe (poznawcze i moralne) i religijne. Ze względu na fakt, że drugi podział wartości według M. Schelera wiąże się z dziedzinami ludzkiej natury i życia, może być bardziej zrozumiały dla współczesnego człowieka.

Należy zaznaczyć, że przytoczona powyżej definicja wartości nie oddaje dość szerokiego zakresu, jaki obejmuje to pojęcie. Pojęcie wartości pojawia się w wielu dziedzinach nauk ścisłych i humanistycznych, także w życiu codziennym i języku potocznym. Jednak wykładnia znaczeniowa pojęcia zależy od założenia, celu, w którym będziemy go stosować.

Z kolei dla M. Rokeacha (1973, s. 4), wartość stanowi przekonanie centralnie umieszczone w ogólnym systemie przekonań jednostki, o tym jak powinna i w jaki sposób nie powinna postępować lub o pewnym stanie docelowym, który warto lub nie warto osiągnąć.

Dlatego też wartość jest trwałym przekonaniem, że dany sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania, bądź ostatecznego stanu egzystencji.

2. Przegląd wybranych klasyfikacji wartości. Określenie uniwersalnej typologii wartości jest tak samo trudne, jak definiowanie wartości, dlatego nie istnieje formalny, jednolity ich podział. Poniżej zostaną przedstawione wybrane klasyfikacje wartości.

W ramach klasyfikacji wartości, M. Scheller (1913, s. 110–124), wyróżnia:

– wartości zmysłowe (*sinnliche Werte*) – (są to przedmioty sprawiające przyjemność i ból, a także dobra użytkowe),

– wartości witalne (*Lebenswerte*) – (wady i zalety człowieka),

– wartości duchowe (*geistige Werte*) – (piękno, brzydota, prawość, bezprawie, poznanie prawdy),

– wartości religijne (*Werte des Heiligen und Unheiligen*) – szczęście i rozpacz, świętości i uczucia jej przeciwstawne.

Podział ten wynika z faktu, iż każda ze skal odnosi się do innych wartości.

Dla M. Rokeacha (1973, s. 5) istnieje podział na wartości ostateczne i instrumentalne. Zgodnie z jego koncepcją, system wartości stanowi podstawę sposobów postępowania (instrumental values) lub ostatecznych, uporządkowanych stanów egzystencji (terminal values).

Skala Wartości Rokeacha (1973, s. 5) złożona jest z dwóch zbiorów wartości :

– wartości ostateczne (autoteliczne) – odnoszą się do ostatecznych celów życia czlowieka (tj. zbawienie, pokój na świecie, równość, wolność, bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, uznanie społeczne, pasjonujące życie, zapewnienie komfortu, dojrzałą miłość, poczucie własnej godności, poczucie dokonania, mądrość, prawdziwą przyjaźń, przyjemność, równowagę wewnętrzną, szczęście oraz piękno natury i sztuki) ;

– wartości instrumentalne – (odnoszą się do wybranych sposobów zachowania, służą do osiągania wartości ostatecznych). Zalicza się do nich: logiczność, miłość, odpowiedzialność, odwagę cywilną, ofiarność, radość, schludność, umiejętności, uprzejmość, wyobraźnię, uczciwość, tolerancję, niezależność, ambicję, inteligencję, samokontrolę, posłuszeństwo, gotowość do wybaczania.

Natomiast E. Spranger (1985, s. 35 – 39) w swojej typologii umieścił grupy wartości, które ukierunkowują życiową działalność człowieka:

– teoretyczne – (cechują ludzi odkrywających prawdę drogą rozumowania),

– ekonomiczne – (charakteryzują ludzi, dla których najważniejsze są dobra materialne),

– estetyczno-artystyczne – (dotyczą osób, które cenią najbardziej wrażenia estetyczne, piękno, harmonię),

– polityczne – (cechują ludzi ceniących władzę i wpływy),

– społeczne – (charakterystyczne dla ludzi ceniących najbardziej bezinteresowne działania),

– religijne – (typowe dla ludzi wyznających prawdy religijne).

Interesująca jest również klasyfikacja zaproponowana przez R. Jedlińskiego (1998, s. 176), w której odnajdujemy wartości:

– transcendentne (Bóg, wiara, zbawienie),

– uniwersalne (dobro, prawda),

– estetyczne (piękno),
– poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
– moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerość, uczciwość, wierność),
– społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
– witalne (siła, zdrowie, życie),
– pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),
– prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
– hedonistyczne (radość, seks, zabawa).

Klasyfikacja ta, wydaje się bardzo czytelna i obejmująca wszystkie istotne sfery ludzkiego życia. Wątpliwość może budzić jedynie narzucona przez autora kolejność. Jednak jest to indywidualne odczucie posługujących się klasyfikacją osób. W wersji podanej powyżej jest to zbiór wartości prawomyślnego obywatela.

Podział wartości za pomocą skal niewspółmiernych proponuje S. Ossowski (2000, s. 72-77). W konsekwencji wyróżnia :
– skalę wartości odczuwanych i skalę wartości uznawanych,
– skalę wartości uroczystych i skala wartości codziennych,
– wartości – środki i wartości – cele.

Warto zaznaczyć, że skala wartości odczuwanych związana jest z emocjami, natomiast skala wartości uznawanych dotyczy przekonań związanych z systemem społecznym.

Działania przy pomocy określonych środków prowadzą do osiągnięcia określonych celów i wywołują określone skutki, toteż przy klasyfikacji wartości-celów i wartości-środków, wypadałoby wprowadzić dodatkowe kryterium: skutki dobre lub złe, jakimi owocuje zastosowanie środków i osiągnięcie celów.

Stąd waga uznawania i przekazywania wychowankom przez nauczyciela uznanych wartości z grupy (posługując się klasyfikacją R. Jedlińskiego, 1998) transcendentnych, uniwersalnych, moralnych, społecznych i estetycznych.

3. Opis badań własnych. Zgodnie z twierdzeniem Pilcha (2001, s. 35), badania naukowe są rodzajem twórczości, jakby sztuki. Każdy przypadek nosi indywidualne piętno. Zależy ono od: badającego, przedmiotu, organizacji procedury badawczej, okoliczności.

Podejmując badania naukowe w grupie zawodowej nauczycieli, należy pamiętać o roli wartości w procesie edukacyjnym. Przejawia się to między innymi w podejściu nauczyciela-wychowawcy do pełnionej roli zawodowej, sposobie realizacji zadań wynikających z roli, w motywacji, która skłoniła nauczyciela do podjęcia zatrudnienia w szkole, w skuteczności oddziaływań dydaktyczno- wychowawczych, w umiejętności budowania prawidłowych relacji z uczniami (Dakowicz 2000, s. 256).

Wartości i wartościowanie mają szczególne miejsce i pełnią ważną rolę w pedagogice. Nie sposób mówić o wychowaniu, nie wspominając o jego celu. Cele zaś wprowadzają w problematykę wartości i łączą się z aksjologicznym wymiarem procesu nauczania i wychowania (Nowak 1996, s. 241).

W związku z tym bardzo istotne jest przeprowadzenie wśród nauczycieli badań, w wyniku których możliwe będzie określenie preferowanych przez nich typów wartości, jak

również roli, jaką pełnią wartości w procesie edukacyjno- wychowawczym (Dakowicz 2000, s. 256).

Dlatego też celem prezentowanych badań jest poznanie systemu wartości pedagogów specjalnych, którzy prowadzą zajęcia dydaktyczno – wychowawcze w placówkach specjalnych.

W konsekwencji sformułowano następujące pytanie główne:

Jaki jest system wartości pedagogów specjalnych, którzy prowadzą zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w placówkach specjalnych?

Kolejnym etapem procedury było określenie problemów szczegółowych:

1. Które wartości ostateczne i instrumentalne są preferowane przez badanych nauczycieli?

2. Które wartości ostateczne i instrumentalne nie są preferowane przez uczestników badań?

4. Narzędzie badawcze. W niniejszych badaniach posłużono się Skalą Wartości (SW) Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha (1973). Jest adaptacją amerykańskiego testu o nazwie Value Survey (VS), opracowanego przez Miltona Rokeacha (1973). Skala Wartości służy do badania systemu wartości u młodzieży i osób dorosłych. Może służyć do celów badawczych, jednak nie nadaje się do diagnozy indywidualnej (Brzozowski 1996). Należy zaznaczyć, że każdą wartość wchodzącą w skład podskal Wartości Ostatecznych (WO) i Wartości Instrumentalnych (WI) można uznać za osobną podskalę składającą się z jednej pozycji. Rzetelność Value Survey określano badając wyłącznie ich stabilność bezwzględną. Wykonanie testu zajmuje średnio około 20 minut. Badani mają za zadanie porangować Wartości ostateczne, następnie Wartości instrumentalne. W trakcie rangowania, uczestnicy badań, powinni kierować się ważnością, jaką mają dla nich poszczególne wartości. Istotne jest, aby każda wartość otrzymała inną rangę. Wartość najważniejsza dla badanego otrzymuje rangę pierwszą, najmniej ważna- osiemnastą. W efekcie powstają uporządkowane hierarchie wartości.

5. Teren badań i osoby badane. W ramach realizacji wspomnianych celów, badaniami objęto 321 nauczycieli zatrudnionych w szkołach specjalnych dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie.

W przypadku, gdy badania odbywały się na terenie placówki edukacyjnej, pierwszym etapem postępowania było uzyskanie zgody dyrekcji na ich realizację. Dzięki temu pojawiła się szansa na realizację badań przed, w trakcie lub po radach pedagogicznych, a także podczas indywidualnych spotkań badającego z nauczycielami. Dobór próby miał charakter celowy. Kryteria doboru związane były z typem placówki szkolnictwa specjalnego. Warto zaznaczyć, że wybór uczestników badań wynikał z wspomnianych realiów, czyli zgody wyrażonej przez nauczycieli i dyrektorów szkół (w przypadku, gdy badania odbywały się na terenie placówki). W rezultacie badaniami objęto nauczycieli z terenu całego kraju, jednak przeważali nauczyciele z województwa mazowieckiego (60 %). Większość uczestników badań stanowiły kobiety (85 %). Wszyscy nauczyciele legitymowali się wykształceniem wyższym, w tym licencjackim (20 %), natomiast magisterskim (80 %). Do badań przystąpili nauczyciele: stażyści (13 %), kontraktowi (22 %), mianowani (35 %), dyplomowani (30 %).

Średnia wieku uczestników badań wyniosła 46 lat.

6. Analiza wyników badań. Przyjęto, że im niższą liczbę badany przypisał danej wartości, tym ta wartość jest ważniejsza. Obliczając współczynnik korelacji między

indywidualnym systemem wartości a systemem wartości grupy normatywnej, można zorientować się jak bardzo czyjś system wartości jest podobny do systemu wartości grupy. Stopień podobieństwa lub niepodobieństwa indywidualnych systemów wartości nie pozwala na ocenę tych systemów w kategoriach: lepszy- gorszy. Najwyżej można, z pewnym prawdopodobieństwem przewidywać sympatię czy atrakcyjność jednostki dla grupy i vice versa, ponieważ badania empiryczne wskazują (Rokeach 1973), że osoby o podobnych systemach wartości bardziej się lubią i rzadziej dochodzi między nimi do konfliktów (Brzozowski 1996, s. 23).

6.1. Wartości ostateczne. Analiza statystyczna wykazała, że pedagodzy specjalni najbardziej preferują następujące wartości ostateczne: *bezpieczeństwo rodziny, szczęście, mądrość i dojrzałą miłość*, natomiast najmniej takie wartości jak: *życie pełne wrażeń, przyjemność, dostatnie życie, bezpieczeństwo narodowe*.

W tabeli numer 1 przedstawiono preferencje nauczycieli szkół specjalnych w zakresie wartości ostatecznych.

Tabela 1

Preferencje pedagogyw specjalnych w zakresie wartości ostatecznych

	M w grupie nauczycieli szkół specjalnych	**SD w grupie nauczycieli szkół specjalnych**
Bezpieczeństwo narodowe	11,0125	5,2279
Bezpieczeństwo rodziny	4,7321	4,1219
Dojrzała miłość	6,5732	4,2831
Dostatnie życie	11,8629	4,4066
Mądrość	6,1558	3,7609
Poczucie dokonania	10,7352	3,9672
Poczucie własnej godności	7,2399	3,9268
Pokój na świecie	10,3925	4,6785
Prawdziwa przyjaźń	6,9688	3,9606
Przyjemność	13,1776	4,3649
Równowaga wewnętrzna	6,9034	4,2182
Równość	12,2305	3,9847
Szczęście	5,8598	4,0244
Świat piękna	12,6324	3,8130
Uznanie społeczne	10,7695	4,0276
Wolność	9,9751	4,4769
Zbawienie	8,9564	6,4409
Życie pełne wrażeń	14,8224	3,7345

6.2. Wartości instrumentalne. Na podstawie wyników badań należy stwierdzić, że nauczyciele szkół specjalnych wykazują największą preferencję wartości takich jak: *odpowiedzialny, uczciwy*, *kochający*. Uczestników badań cechuje najmniejsza preferencja następujących wartości instrumentalnych: *posłuszny, czysty, uzdolniony, niezależny*.

W tabeli numer 2 przedstawiono preferencje nauczycieli szkół specjalnych w zakresie wartości instrumentalnych.

Tabela 2

Preferencje nauczycieli szkół specjalnych w zakresie wartości instrumentalnych

	M w grupie nauczycieli szkół specjalnych	SD w grupie nauczycieli szkół specjalnych
Ambitny	8,0872	4,9026
Czysty	12,3738	4,7779
Intelektualista	9,1745	4,7998
Kochający	5,7103	4,7190
Logiczny	9,9252	4,9756
Niezależny	10,9938	5,0323
Obdarzony wyobraźnią	10,2928	4,6718
Odpowiedzialny	4,4517	4,0641
Odważny	10,1464	4,6751
Opanowany	8,8816	4,2776
O szerokich horyzontach	9,5639	4,5024
Pogodny	9,3364	4,3544
Pomocny	8,8069	4,1803
Posłuszny	15,2741	3,7889
Uczciwy	5,3583	4,3688
Uprzejmy	10,3396	4,2197
Uzdolniony	11,5234	4,5846
Wybaczający	10,7601	4,9518

7. Dyskusja wyników. Nauczyciele szkół specjalnych wykazują większą preferencję dla wartości (zarówno ostatecznych, jak również instrumentalnych) związanych z rozwojem własnej wartości jako człowieka (*bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, mądrość, prawdziwa przyjaźń, równowaga wewnętrzna, szczęście, zbawienie, czysty, kochający, odpowiedzialny, o* szerokich *horyzontach*), oraz z powołaniem (*poczucie dokonania, równość, pomocny, uczciwy*), a mniejszą preferencję dla wartości ostatecznych i instrumentalnych, skoncentrowanych na zaspokajaniu własnych pragnień, takich jak: dostatnie życie, przyjemność oraz życie pełne wrażeń, posłuszny, czysty, uzdolniony, niezależny.

Wysoka preferencja wartości: *prawdziwa przyjaźń, równowaga wewnętrzna, szczęście* i *zbawienie* w przypadku nauczycieli szkół specjalnych oznacza, że szukają oni sił do pracy w przyjaźni i religii oraz wysoko cenią sobie wewnętrzną harmonię i poczucie spełnienia.

Zatem pewne wartości są uniwersalne, rodzinne bądź wręcz idealistyczne dla badanych i być może nie są charakterystyczne tylko dla nauczycieli. Wartości hedonistyczne cieszą się wśród nich zdecydowanie mniejszą popularnością.

Wyniki badań mogą sugerować, że osoby podejmujące zatrudnienie w szkołach specjalnych zdają sobie sprawę z psychospołecznych i organizacyjnych uwarunkowań pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną, jak również specyfiką zawodu pedagoga specjalnego.

Interpretując wyniki badań należy także wziąć pod uwagę fakt, że decyzję o pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie, podejmują osoby o określonym poziomie empatii i cierpliwości.

Nauczyciele w szkole specjalnej nie powinni zakładać szybkich sukcesów dydaktyczno-wychowawczych swoich uczniów, ponieważ praca z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie

wymaga zindywidualizowania oddziaływań, wyjątkowej cierpliwości, empatii, a czasem wręcz: *podążania* za dzieckiem, za jego możliwościami i potrzebami. Stąd też już w trakcie studiowania kandydaci do zawodu pedagoga specjalnego dowiadują się o wspomnianych uwarunkowaniach. Z tego względu, szybkie sukcesy uczniów nie stanowią dla nich głównego wyznacznika zadowolenia z pracy. Inaczej jest w przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy rozliczani są głównie za postępy i osiągnięcia uczniów.

Nauczyciel, który rolę mentora stara się połączyć z rolą przyjaciela dziecka, jest w stanie osiągnąć bardzo dobre efekty w dziedzinie nauki i wychowania. Jest to niezmiernie istotne, szczególnie w przypadku dzieci bardzo wrażliwych na punkcie swojej pozycji w środowisku szkolnym.

Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Katarzynę Stefanowicz- Zawiszewską (2005), która dowiodła, że na kształtowanie wrażliwości moralnej taki sam wpływ ma zarówno rodzina, środowisko lokalne i placówka edukacyjna.

Oprócz tego należy pamiętać, że uczniowie nie zawsze otrzymują w domu rodzinnym właściwe wzorce zachowań, a szkoła jest dla nich często jedynym miejscem, gdzie mogą zapoznać się z akceptowanymi społecznie normami i zasadami postępowania.

8. Podsumowanie. Prezentowane badania skłaniają ku podkreśleniu doniosłej roli wychowania człowieka w nurcie aksjologicznym, które zdaniem J. Sowy (2010, s. 52), obejmuje: *pomoc w uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu* sytuacji dnia codziennego, *rozwój struktur i procesów poznawczych* warunkujących *rozpoznawanie sytuacji wyboru*, *podejmowanie decyzji, kształtowanie odpowiedzialności za wybór celów i środków* dotyczących określonych wartości. Za *wychowanie ku wartościom* należy uznać *wspomaganie uczniów w zakresie podmiotowego kreowania* swojej drogi życiowej zgodnie z *przyjętymi wartościami*.

W obliczu tych ustaleń szczególnego znaczenia nabiera: *mistrzostwo pedagogiczne*, które zgodnie z definicją I. A. Zjazuna (2005, s. 35-50), oznacza: *zespół właściwości osobowości,* zapewniający *samozorganizowanie wysokiego poziomu zawodowej działalności nauczyciela na bazie refleksji.*

Składniki *mistrzostwa pedagogicznego*, to:

– *humanistyczne nastawienie* (*najważniejsza właściwość, która obejmuje: wyznawany system wartości, ideały i zainteresowania, potwierdzenie słowem i pracą najszlachetniejszych wartości duchowych, moralnych norm zachowania. To przejaw zawodowej ideologii nauczyciela, jego poważnego stosunku do działalności pedagogicznej, do jej celów, treści, środków, przedmiotów*. *Jest przejawem zdolności widzenia wielkich celów w małych sprawach*. *Im wyższy poziom mistrzostwa, tym bardziej widoczne są konflikty*, bowiem *nowatorstwo systemów, które proponują utalentowani nauczyciele często natrafia na opór ustalonych procedur, poglądów i konformistycznych zachowań* ;

– *syntetyzowania materiału* w celu skutecznego rozwiązywania problemów, *analizowania pedagogicznych sytuacji, które uwarunkowują konieczność uświadamiania psychologicznego sensu zjawisk, wyboru środków współdziałania*. *Rozwiązanie każdego zadania pedagogicznego aktualizuje cały system pedagogicznej wiedzy nauczyciela, co stanowi pewną całość;*

– technika pedagogiczna (*stanowi formę organizacji czynności nauczyciela*. To *umiejętność wykorzystania psychofizycznego aparatu jako instrumentu wychowawczego,* a także *sposoby panowania nad sobą* (*swoim organizmem, nastrojem, językiem, wyobraźnią i uwagą*) oraz sposoby *wpływu na innych* (za pomocą środków werbalnych i niewerbalnych).

Autor wyróżnił cztery poziomy mistrzostwa pedagogicznego (tj. *elementarny, podstawowy, doskonały, twórczy*).

Z tego względu rola nauczyciela- wychowawcy musi polegać również na kultywowaniu, za pomocą własnego przykładu, postępowania opartego na jasno sprecyzowanych zasadach moralnych. Dlatego też tematyka badawcza dotycząca systemu wartości nauczycieli będzie zawsze aktualna, bowiem *nauczyć kogoś zawodu nauczycielskiego nie jest możliwe, ale samemu nauczyć się go można*…(Zjazjun 2005, s. 50).

Bibliografia:

1. *Brzozowski P.* Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy. Przegląd Psychologiczny XXIX, 2, 1986. – S. 527 – 540.
2. *Brzozowski P.* Skala Wartości /SW/ Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha. Pracownia testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. – Warszawa, 1996.
3. *Brzozowski P.* Skala Wartości- polska wersja testu Miliona Rokeacha, (w:) R. Ł. Drwal (red.), Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 1987. –S. 81-102.
4. *Chapman D. W., Blackburn R. W., Austin A. E., Hutcheson S. M.* Expanding analytic possibilities of Rokeach value data. Educational and Psychological Measurment, 43. –1983. – S. 419- 421.
5. *Chapman D. W.* A model of the influences on teacher retention. Journal of Teacher Education, 34(5). – 1983. – S. 43-49.
6. *Chmielewski A.* Społeczeństwo otwarte czy wspólnota? : filozoficzne i moralne podstawy nowoczesnego liberalizmu oraz jego krytyka we współczesnej filozofii społecznej. – Wrocław, 2001.
7. *Dakowicz L.* Świat wartości nauczycieli, (w:) A. Kotusiewicz, (red.), Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela, II, Wyd. Trans Humana, Białystok, 2000.
8. *Jedliński R.* Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową (w:) Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki : materiały z konferencji Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym (Kraków, 23 – 24 października 1995), Wyd. Naukowe WSP. – Kraków, 1998.
9. *Kaczmarek K.* Herbert Spencer a problemy socjologii religii, Poznań, WN UAM, 2007.
10. *Michalik M.* Od etyki zawodowej do etyki biznesu, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa, 2003.
11. *Nowak M.* Znaczenie wartości w procesie wychowania, (w:) K. Popielski (red.), Człowiek, wartość, sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia, Wyd. KUL, Lublin, 1996.
12. *Okoń W.* Osobowość nauczyciela, Wyd. PZWS, Warszawa, 1959.
13. *Okoń W.* (1996). Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. PWN, Warszawa, 1996. – S. 369-385.
14. *Okoń W.* (2001). Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2001.
15. *Ossowski S.* Konflikty niewspółmiernych skal wartości (w:) Z zagadnień psychologii społecznej, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2000.
16. *Pilch T., Bauman T.* Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Wyd. Żak, Warszawa, 2001.

17. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. Free Press, New York, 1973.
18. *Scheler M.* (1913). Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Teil 1, Jahrbuch fur Philosophie und phanomenologische Forschung, I, 1913. – S. 110-125.
19. *Sowa J.* Odpowiedzialność podmiotowa w procesie wychowania przez pracę (w:) [L] Marszałek, A. Solak (red.) W kręgu wychowania i pracy. Wyd. UKSW, Wydział Nauk Pedagogicznych Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy, Warszawa, 2010.
20. *Spranger E.* O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu. Wyd. PAN, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa, 1985.
21. *Tyszkowa M.* Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki (w:) Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Wyd. PWN, Warszawa – Poznań, 1984.
22. *Zjaziun I. A.* Mistrzostwo pedagogiczne. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. – 2005.

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Цінності становлять нематеріальний елемент культури, так що ми можемо визначити їх як абстрактні поняття, які говорять про те, що суспільство вважає добрим, слушним і бажаним. Цінності є основою для оцінки соціальних дій, тому що формують наш вибір і мають динамічний характер. З цієї причини, роль учителя – також повинна полягати у культивуванні, використовуючи свій власний приклад, на основі процедури чітко визначених моральних принципів.

Ключові слова: *аксіологія, цінності, спеціальна педагогіка, вчитель.*

VALUES SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

The values are intangible cultural element, so we can define them as abstract concepts talking about what society considers good, education right and desirable. Values are the basis for evaluation of social action, therefore shape our choices and have a dynamic character. For this reason, the role of the teacher – must also rely on cultivating, using own example, proceedings based on clearly defined moral principles.

Key words : *axiology, values, special education, teacher.*

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ценности составляют нематериальный элемент культуры, так что мы можем определить их как абстрактные понятия, которые говорят о том, что общество считает хорошим, правильным и желательным. Ценности являются основой для оценки социальных действий, так как формируют наш выбор и имеют динамический характер. По этой причине, роль учителя также должна заключаться в культивировании, используя свой собственный пример, на основе процедуры четко определенных моральных принципов.

Ключевые слова: *аксиология, ценности, специальная педагогика, учитель.*

Danuta SZELIGIEWICZ-URBAN, Barbara GRZYB

MODYFIKACJA RÓL W MODELU RODZINY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM A WPŁYW SYSTEMU WSPARCIA SPOŁECZNO-INSTYTUCJONALNEGO

Autorka zwraca w artykule uwagę na problem słabego wsparcia rodzin z problemami dotyczącymi funkcjonowania w przestrzeni życia dziecka niepełnosprawnego oraz wskazuje sposoby radzenia sobie z tymi problemami w naturalnym środowisku rodzinnym i społecznym. Założeniem artykułu jest fakt, że model funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie jest nieco inny, niż standardowy, ugruntowany kulturowo model rodzinny.

Słowa kluczowe: *system wsparcia, rodzina, dziecko niepełnosprawne.*

Tytułem wstępu. Rodzina, jako najważniejsze środowisko opiekuńcze i wychowawcze, jest integralną i nierozerwalną częścią współistniejącą z dzieckiem, w jego naturalnym rozwoju psychicznym i fizycznym. W życiu dziecka niepełnosprawnego stanowi ona podstawę jego egzystencji, daje możliwości funkcjonowania zarówno w sferze fizycznej, intelektualnej jak i społecznej. W moim przekonaniu, właściwie funkcjonująca rodzina, bardziej niż dziecku pełnosprawnemu, potrzebna jest w życiu dziecka niepełnosprawnego.

Rodzina związana jest z istnieniem społeczeństwa i kultury, a w zależności od miejsca i czasu, przybierała bardzo zróżnicowane formy i dlatego istnieje wiele definicji ją określających[1]. Rodzina stanowi najmniejszą i podstawową komórkę społeczną i należy do najważniejszych grup społecznych. Jest ona dla człowieka podstawową grupą, z którą jest on połączony swoją osobowością oraz rolami społecznymi pełnionymi przez siebie. Rodzina stanowi dla człowieka odniesienie, z którym świadomie się on identyfikuje, uczestniczy w przekazywaniu i tworzeniu postaw, poglądów, obyczajów i kultury, wzorów zachowań i postępowań[2].

Dla dziecka rodzina stanowi pierwsze środowisko społeczne w życiu. Z tego faktu mogą wynikać pozytywne lub negatywne konsekwencje dla jego rozwoju, w zależności od rodziny, w której się rodzi i z którą pozostaje w różnych interakcjach do końca życia[3].

Przeobrażenia struktury i organizacji życia rodziny. W obecnych czasach można zauważyć przeobrażenia w życiu współczesnej rodziny, zanikają tradycje patriarchalne rodziny, wzrasta liczba małżeństw mających podobne prawa i obowiązki, a co za tym idzie również model rodziny ulega podstawowym przeobrażeniom. Związki ludzi oparte na demokratycznych zasadach, przyjaźni czy też miłości i więzi wynikające z wychowania dzieci dają inne spojrzenie na funkcjonowanie rodziny we współczesnych warunkach. Zmiany te powodują, że wraz z przeobrażeniem struktury i organizacji życia rodziny, zmianie ulega jej funkcja społeczna.

---

[1] R. Podgórski: *Socjologia mikrostruktury*, Bydgoszcz-Olsztyn, 2008.
[2] W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna,* Warszawa 1993, s. 695.
[3] M. Ziemska, *Rodzina a osobowość,* Warszawa 1975, s. 35.

Funkcje społeczne rodziny należy mierzyć skutkami działań rodziny w szerokiej zbiorowości, a zatem[1]:

– rodzina utrzymuje ciągłość biologiczną społeczeństwa;

– przekazuje dziedzictwo kulturalne, utrzymuje ciągłość kultury i tradycji społeczeństwa oraz wprowadza dzieci w normy życia zbiorowego;

– nadaje pozycję społeczną dzieciom;

– zapewnia jednostkom zaspokojenie potrzeb emocjonalnych oraz potrzeb intymnego współżycia, a także zapobiega dezintegracji;

– jest instytucją kontroli społecznej, zwłaszcza młodszego pokolenia.

Funkcja społeczna rodziny może być spełniona wówczas, gdy panuje w niej serdeczna atmosfera, zaufanie między członkami rodziny, szacunek i wzajemne uczucie bezpieczeństwa i przynależności.

Analizując podany wzorzec rodziny, należy zastanowić się czy ten sam wzorzec można zastosować dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym? Istnieją przesłanki wskazujące, iż wzorzec ten ulega mocnej modyfikacji i taką tezę należałoby poddać dyskusji. Należy bowiem zadać pytanie: czy i dlaczego trzeba przyjąć inne kryteria oceny funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym.

Jak się przyjmuje, rodzinę dziecka z niepełnosprawnością należy traktować nieco inaczej i obejmować ją kompleksową opieką i terapią. Praktyka pokazuje, że takie działania prowadzą bowiem do zwiększenia akceptacji dziecka i wpływają na wzrost zaufania rodziców wobec siebie, czasami zbliżają rodziców do siebie w pracy na rzecz dziecka, a przede wszystkim motywują i mobilizują szeroki krąg ludzi do wspólnego pokonywania trudności towarzyszących wychowywaniu i sprawowaniu opieki nad dzieckiem z dysfunkcjami rozwojowymi.

Na bazie powyższych rozważań należy zatem przyjąć założenie, że mogą zaistnieć przesłanki do zmiany kulturowo ugruntowanego modelu rodziny, w odniesieniu do rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Moim zdaniem słaby i niedoskonały system wsparcia rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi, który nie realizuje w sposób wydajny powyżej opisanego procesu wsparcia i nie skutkuje umocnieniem tradycyjnych ról w rodzinie dziecka niepełnosprawnego, jest jednym z czynników determinujących zmiany w funkcjonowaniu takiej rodziny.

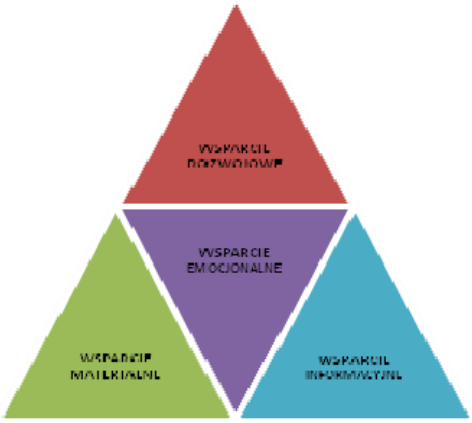
Pomimo, że sprawy ludzi o ograniczonej sprawności są przedmiotem zarówno politycznych, jak i społecznych regulacji, międzynarodowych o zasięgu globalnym, jak również międzypaństwowych o charakterze regionalnym, to jednak, jak pokazuje praktyka interakcji z takimi rodzinami, działania te są niewystarczająco skuteczne w bieżącej pomocy rodzinom z dzieckiem niepełnosprawnym.

Systemem wsparcia w ostatnim dziesięcioleciu stało się **wsparcie społeczne**. Takie wsparcie, doprecyzowując ogólną definicje tego słowa, można określić jako szczególną formę pomocy udzielanej wybranym osobom czy grupom, w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zasobów, które zachowali, w taki sposób, aby mogli, sami sobie radzić ze swoimi problemami. O systemie wsparcia pisało wielu autorów, a jak się wydaje bardzo trafnie określono kluczowe cechy systemu wsparcia w pracy zbiorowej E. M. Minczakiewicz, B. Grzyb i Ł. Gajewskiego,

[1] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii,* Warszawa, 1963, s. 150.

którzy podają, że „system wsparcia społecznego, jak sama nazwa wskazuje, powinien być systemem, a więc nie możemy mówić tu o jakiejkolwiek izolacji placówek wyznaczonych do tego typu działalności. Wszystkie placówki – począwszy do WI (Wczesna Interwencja), po instytucje i organizacje działające na rzecz osób niepełnosprawnych: opiekę społeczną, służbę zdrowia, lokalne władze państwowe i samorządowe, oświatę – mają obowiązek stwarzania profesjonalnych systemów wsparcia rodzin wychowujących dzieci specjalnej troski, w zależności od profilu swojej działalności. Ich głównym celem staje się możliwie pełne przygotowanie jednostek niepełnosprawnych do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie”[1].

Wsparcie, udzielane osobom niepełnosprawnym i im rodzinom, polega na stosowaniu takich form pomocy, które przez wykorzystanie istniejących i zachowanych sprawności, pozwalają wskazać najbardziej optymalną możliwość samodzielnego, aktywnego i twórczego życia. W zależności od udzielanego wsparcia, dzielimy je na: wsparcie informacyjne, emocjonalne, materialne (rzeczowe, finansowe) oraz wsparcie przez świadczenie usług czy wsparcie rozwoju. Takie formy wsparcia tworzą piramidę wsparcia w realizacji potrzeb korespondującą z kształtem klasycznej piramidy potrzeb według Maslowa, co ilustruje schemat 1.



Schemat 1. *Piramida wsparcia społecznego osoby niepełnosprawnej.*

Źródło: Opracowanie własne.

W związku z małą zaradnością życiową rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, spośród wymienionych rodzajów wsparcia w pomocy, w moim przekonaniu najbardziej potrzebne jest wsparcie informacyjne. Ponieważ ma ono szanse uzupełnić deficyty w zakresie posiadanej

[1] E. M. Minczakiewicz, B. Grzyb, Ł. Gajewski, *Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie*, Kraków, 2003, s. 179.

przez rodzinę wiedzy, daje ono większą operatywność i kompleksowość działań na rzecz dziecka z deficytami. Informuje o ograniczeniach, kompensowaniu skutków niepełnosprawności i sposobach leczenia i rehabilitacji. Daje możliwości zdobycia wiedzy w zakresie uprawnień i działania instytucji, w których można uzyskać różnego rodzaju pomoc.

Innym znaczącym rodzajem wsparcia jest wsparcie emocjonalne. Jest to bardzo ważny rodzaj wsparcia potrzebnego osobie niepełnosprawnej i jej rodzinie. Obawy o przyszłość, które pojawiają się w refleksji i w lękach osób niepełnosprawnych i ich rodzin, wskazują na potrzebę wsparcia emocjonalnego ze strony tych, którzy "to najgorsze" mają za sobą. Rodziny, które mimo choroby uzyskały jakiś sukces, np. radzą sobie w codziennym życiu, mają przyjaciół, pomagają innym mogą stanowić źródło optymizmu i siły psychicznej dla innych. Są to osoby z grup samopomocy, stowarzyszeń osób niepełnosprawnych czy stowarzyszeń rodzin osób niepełnosprawnych.

Wsparcie materialne, oparte na tradycyjnych formach udzielanej pomocy, dostarczaniu środków materialnych oraz wsparcie przez świadczenie usług jest również bardzo istotne w życiu codziennym rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Realia ekonomicznie trudnej sytuacji opisywanych rodzin, wskazują niestety na niedobór środków w systemie pomocy oraz formalne, instytucjonalne i fizyczne utrudnienia w dostępie do nich.

Wsparcie rozwoju, możliwe tylko w warunkach, gdzie wcześniej wymienione formy wsparcia funkcjonują wystarczająco wydajnie, jest to wsparcie bezpośrednio ukierunkowane na rozwój osoby niepełnosprawnej, np. wyrównanie szans związanych z nauką. Może to być pomoc kolegów i nauczycieli świadczona dzieciom i młodzieży uczącym się w szkole lub pobierającym indywidualną naukę w warunkach domowych. Może to być wsparcie służące wyrównywaniu szans w zakresie wypoczynku czy aktywności ruchowej (wspólne wakacje integracyjne). Bardzo ważnym elementem wsparcia będzie tutaj wspieranie rozwoju społecznego, odpowiedzialności za innych i pomocy na rzecz innych.

W wielu przypadkach osób niepełnosprawnych jest tak, że cała opieka nad nimi spoczywa na najbliższych np. rodzicach. Niestety nadmierna opiekuńczość, troskliwość ze strony najbliższych może sprawić, że cały świat takiej osoby będzie ograniczony do własnego domu, co znacznie ogranicza poziom ich socjalizacji. Dlatego tak bardzo ważne jest aby niepełnosprawna osoba miała szansę na maksymalną aktywność i samodzielność.

Należy również wziąć pod uwagę fakt, że niepełnosprawność przeszkadza osobom dotkniętym niepełnosprawnością w korzystaniu z przysługujących im niektórych praw[1]. Dlatego konieczne jest bezwzględne zagwarantowanie tym osobom takich praw i stworzenie mechanizmów, które pomogłyby im wyrównywać szanse i umożliwić pełne korzystanie z praw obywatelskich, które przysługują wszystkim. Jak wynika z powyższej kwestii, osoby ze sprawnością ograniczoną powinny korzystać ze szczególnych uprawnień, charakterystycznych

[1] D. Szeligiewicz-Urban, Sposoby wspierania rozwoju zawodowego osób z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy, (w) B. Pietrulewicz, M. A. Paszkowicz, *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, Zielona Góra, 2010, s. 220.

dla ich grupy społecznej, ponieważ tylko to gwarantuje im możliwość korzystania z tych praw, które przysługują wszystkim[1].

Wartość pomocy instytucjonalnej. Rodzina jako najważniejsza instytucja może wspomóc zarówno dziecko niepełnosprawne, jak i dorosłą osobę niepełnosprawną, posiłkując się pomocą instytucjonalną zagwarantowaną przez Państwo.

Najlepszym przykładem wsparcia instytucjonalnego są natomiast założenia Karty Praw Osób Niepełnosprawnych[2]. Karta daje wykładnię praw osób z niepełnosprawnością i jasno określa kwestie funkcjonowania społecznego dotyczące osób niepełnosprawnych. Ujmuje to Tabela 1.

Tabela 1

Kwestie funkcjonowania społecznego ujęte w Karcie Praw Osyb Niepełnosprawnych.

Forma funkcjonowania	Na co położono szczególny nacisk
Uczestnictwo w społeczeństwie	Umożliwienie dostępu do wszelkich usług oraz dóbr
Pełny dostęp do leczenia, opieki medycznej, wczesnej diagnostyki oraz edukacji leczniczej	Uwzględnienie rodzaju oraz stopnia niepełnosprawności w usługach medycznych oraz zaopatrzenie w przedmioty ortopedyczne czy sprzęt rehabilitacyjny oraz środki pomocnicze
Dostęp do wielorakiej i wszechstronnej rehabilitacji	Dążącej do w miarę całkowitej adaptacji społecznej
Nauka w różnych szkołach	Optymalizacja oferty edukacyjnej szkół specjalnych, dostęp do nauczania indywidualnego, dostępność szkół integracyjnych
Formy specjalistycznej pomocy pedagogicznej, psychologicznej i innej	Umożliwienie rozwoju oraz osiąganie lub podnoszenie kwalifikacji zarówno ogólnych jak i zawodowych
Wejście na otwarty rynek pracy	Możliwość zdobywania pracy zgodnie z posiadanym wykształceniem oraz kwalifikacjami, a także korzystanie z pośrednictwa czy doradztwa zawodowego, tworzenie specjalnie przystosowanych warunków pracy
Społeczne zabezpieczenie wyższych kosztów życia	Dostosowanie systemu wsparcia finansowego i ulg podatkowych
Życie i poruszanie się	Niwelowanie barier poprzez ułatwiony dostęp do obiektów użyteczności publicznej, do ogólnodostępnych środków transportu oraz do informacji
Posiadanie samodzielnej i autonomicznej reprezentacji środowiska	Możliwość wpływu na treść projektów i aktów prawnych, by umożliwić pełne partycypowanie w życiu społecznym, publicznym, artystycznym, kulturalnym czy sportowym oraz uczestnictwo w rekreacji i turystyce

Źródło: Opracowanie własne.

Przykładami prowadzonych w 2015 roku działań pomocowych są Programy integracyjne realizowane w krajach Unii Europejskiej (np. wystawa "Dialog w ciemności" Andreasa Heinecke) czy Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich (działanie 1.4 na rzecz aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych).

[1] P Przybysz, *Prawa Człowieka a Prawa Niepełnosprawnych* – dokument dostępny na stronie internetowej PFRON.

[2] Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r.,*Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, (M.P. z 1997 r.) Nr 50, poz. 475.

Można przyjąć, że gdy system instytucjonalny wspiera rodzinę zgodnie ze swoimi założeniami, następuje jej wzmocnienie, a szczególnie tej z dzieckiem niepełnosprawnym. Powyższe przykłady działań instytucjonalnych są jedynie częścią szeroko zakrojonych działań na rzecz niepełnosprawnych, lecz niestety działania te są niedoskonale poprzez zbyt małe zaangażowanie samych niepełnosprawnych w proces integracji, a także nie są elementem wsparcia bezpośredniego rodzin potrzebujących, nie spełniając wydajnie swojej roli.

Kierunki modyfikacji modelu rodziny. Jest rzeczą oczywistą, ze narodziny dziecka niepełnosprawnego niosą ze sobą szeroko rozumiane zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu rodziny. Rodzice po przejściu kryzysu emocjonalnego starają się wrócić do normalnego życia rodzinnego i przywrócić zakłóconą równowagę. Większość z nich sytuacja zmusza do rezygnacji z własnych planów i marzeń, aby móc poświęcić czas niepełnosprawnemu dziecku, jego opiece i wychowaniu.

Na dużą uwagę zasługują zmiany w relacjach między małżonkami. Przeważnie opiece poświęca się przede wszystkim matka, często zmuszona zrezygnować z pracy zawodowej. W takich przypadkach niejednokrotnie jest ona zdana tylko na siebie w sprawowaniu opieki, gdyż ojciec wyznający wartości patriarchalne, wychodzi z założenia, ze niepracująca żona, może w pełni zająć się dzieckiem, a jego zadaniem jest tylko zapewnienie bytu materialnego.

Częsty brak pomocy i współpracy ze strony współmałżonka prowadzi do rozluźnienia więzi rodzinnych i pogorszenia więzi uczuciowych małżonków. Rezygnacja z pracy zawodowej matek automatycznie obniża sytuację materialną w rodzinie. W tej sytuacji ojciec szuka dodatkowych źródeł dochodu, aby wyrównać dotychczasowy poziom finansowy, co wiąże się to z jego dłuższą nieobecnością w domu i brakiem czasu, który mógłby poświęcić dziecku i rodzinie.

Przekształceniu ulega także życie towarzyskie rodziców. Dotychczasowe spotkania w gronie przyjaciół i znajomych nagle staja się niemożliwe, zmienia się krąg ludzi otaczających rodzinę. Rzadko dochodzi do odwiedzin, a i goście też nie składają wizyt. Przyczynę stanowi brak czasu poświęcanego teraz na opiekę nad dzieckiem, ale także mamy tu do czynienia z przyczyną subiektywną: obawą przed reakcją znajomych i poczuciem wstydu. Ograniczone zostaje także życie kulturalne. Rzadko kiedy rodzice dziecka niepełnosprawnego mogą pozwolić sobie na wyjście do kina, czy teatru, lub na uczestnictwo w koncertach i innych imprezach kulturalnych.

Zakłóceniu ulega także pożycie małżeńskie. Taki stan powoduje często frustrację małżonków, lub jednego z nich. Często rodzice odczuwają lęk przed posiadaniem kolejnego dziecka, poza tym stale napięta atmosfera często zniechęca małżonków do bliższych kontaktów[1].

Przy braku właściwej kompensacji poprzez system wsparcia społecznego i instytucjonalnego, czynniki podane powyżej bezpośrednio wpływają na zmianę modelu funkcjonowania rodziny. Ważną, a na ogół nieobecną w takiej sytuacji, rzeczą w kształtowaniu prawidłowych relacji wewnątrzrodzinnych jest odpowiednia atmosfera panująca w domu rodzinnym. W rodzinach, gdzie panuje ciepła i przyjazna atmosfera ogniska domowego, w

[1] I. Obuchowska. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie,* Warszawa, 1999, s. 47-50.

której widać pozytywne relacje małżonków, pozytywnie postrzegane jest także niepełnosprawne dziecko.

Wzajemna akceptacja panująca między matką a ojcem dziecka, zdecydowanie ułatwia zaakceptowanie niepełnosprawności, przy czym sam stopień akceptacji uzależniony jest od wielu czynników obiektywnych takich, jak: charakter rodziców, ich wykształcenie, poziom kultury osobistej, sytuacja materialna oraz przygotowanie do roli bycia rodzicem.

Rodzice cechujący się właściwymi postawami rodzicielskimi wobec dziecka, otaczają je dobrem i ciepłem, zapewniają dziecku troskliwą opiekę, starają się dostrzec i zaspokoić jego potrzeby, chętnie angażują się we wspólne zajęcia, cechują się cierpliwością i darzą dziecko zrozumieniem. Łatwo nawiązują też kontakt z dzieckiem[1] Wymienione postawy wzajemnie się przenikają i uzupełniają. W atmosferze miłości, wzajemnej życzliwości i serdeczności wewnątrzrodzinnej opartej na wzajemnym zaufaniu dziecko będzie miało najlepsze podłoże do prawidłowego rozwoju.

Dzieci niepełnosprawne, silniej niż ich zdrowi rówieśnicy, instynktownie wyczuwają negatywne zmiany w sferze emocjonalnej rodziny. Prowadzi to do różnego rodzaju zaburzeń ich wewnętrznych odczuć, których następstwem mogą być różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu, a te z kolei mogą zwiększać istniejące już nieporozumienia. Szczególne znaczenie mają tutaj konflikty między małżonkami. Ich wpływ na dziecko uzależniony jest w dużej mierze od samego przebiegu konfliktów oraz od sposobu ich rozwiązywania. Ważne jest także, aby dziecko nie było bezpośrednim obserwatorem takich sytuacji[2].

Ważne wsparcie więzi rodzinnych. Potrzeby rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym mają swoje indywidualne oblicze. Zaspokajaniu potrzeb podstawowych towarzyszy tutaj potrzeba zaspokojenia potrzeb specyficznych i indywidualnych. Doświadczenie pokazuje jak silnie występuje potrzeba akceptacji społecznej, specjalistycznej opieki, dostępu do kompetentnych źródeł informacji, i specjalistycznej pomocy samemu niepełnosprawnemu dziecku.

Rodzice potrzebują natomiast pomocy psychoterapeutycznej i wsparcia. Wspólnota społeczna może dawać rodzicom wsparcie psychiczne i duchowe, poczucie więzi i oparcia, oraz modelować wzorce konstruktywnego myślenia w radzeniu sobie z zaistniałą sytuacją i dzielić się doświadczeniami i pomocą. Aktywną rolę w tym zakresie mogą przyjąć: grupa rodzinna, przyjacielsko-sąsiedzka oraz różnego rodzaju stowarzyszenia dla dzieci i osób niepełnosprawnych. Ważne są także usprawnienia techniczne nie tylko dla samych niepełnosprawnych lecz także dla rodzin, które dźwigają ciężar niepełnosprawności[3].

Na podstawie długoletnich doświadczeń i pracy z rodzinami dzieci niepełnosprawnych, jak i z samymi dziećmi, mogę z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że system wsparcia psychologiczno-pedagogicznego jest niedoskonały. Na każdym etapie rozwoju dziecka niepełnosprawnego lub z deficytem fragmentarycznym, system wspierania dzieci jest rozbudowany, lecz brakuje tu wsparcia dla funkcjonowania rodzin jako całości, nie ma bowiem

---

[1] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne*, s. 57.

[2] A. Kozubska, Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, Bydgoszcz 2000, s. 106-114.

[3] M. Kościelska, Oblicza upośledzenia, Warszawa 2000, s. 94-96.

wsparcia wzmacniającego więzi rodzinne. Rodziny muszą we własnym zakresie organizować sobie wzajemną pomoc tworząc grupy wsparcia, towarzystwa czy też stowarzyszenia i w ramach tych struktur wzajemnie się mobilizować wskazując drogi wyjścia z różnego rodzaju trudności w wychowaniu, rehabilitacji i kształceniu dzieci.

Wszystkie braki opisywanego w niniejszym artykule systemu wsparcia powodują modyfikacje funkcjonowania rodziny, jej rozwarstwianie oraz trudności w realizacji jej potencjału, jako jednostki społecznej. Różnice pomiędzy modelem rodziny dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego ilustruje poniższy schemat.

Rysunek 2. *Modyfikacje modelu rodziny wychowującej dziecko niepełnosprawne.*

Źródło: Opracowanie własne.

Tak zmodyfikowany model rodziny nie jest zjawiskiem społecznie pożądanym, ponieważ ilustruje on proces rozbicia życia rodzinnego, co dodatkowo pogarsza jakość funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w społeczeństwie. Dlatego tak istotne jest dostosowanie i rozbudowanie systemu wsparcia, w taki system, który skutecznie zapobiegnie takiej modyfikacji.

Zakończenie. W kontekście powyższych rozważań należy wziąć pod uwagę fakt, iż pomimo wielkiej potrzeby skorzystania z pomocy, każda prośba o taką pomoc bywa wciąż postrzegana jako urągająca własnej godności, a powierzanie dziecka opiece specjalistów rodzi w rodzicach poczucie własnej niedoskonałości, braku wiedzy i kompetencji rodzicielskich.

Ponadto, w dobie zmian cywilizacyjnych, "[p]omimo ekspansji technologii mniej rozmawiamy, prawie w ogóle nie słuchamy siebie wzajemnie, nie staramy się rozumieć. W przestrzeni życia osób niepełnosprawnych to wielki problem. Zmieniający się świat wymaga nieustannego poszukiwania sposobów na odnajdywanie dróg do siebie wzajemnie. Jak pisał

Tomasz Morton, człowiek nie jest samotną wyspą. Aby żyć w sposób pełny, musi nieustannie konfrontować się ze światem, przeglądać w spojrzeniu drugiego człowieka”[1].

Dlatego najbliższa rodzina powinna stać się ważnym elementem wsparcia dla siebie samej. Jest to wciąż rzadkie zjawisko, ale obserwujemy zmiany społeczne dążące we właściwym kierunku. Nowo zauważalna nadzieja i wiara w lepsze życie dziecka niepełnosprawnego, daje siłę do przetrwania trudnych chwil, a wspierający krąg ludzi rozbudowuje się na osoby, które wcześniej miały takie same problemy. Wśród ludzi dobrej woli, wolontariuszy i przy skuteczniejszym wsparciu, można byłoby wiele więcej zdziałać dla dziecka z deficytem, dlatego też bardzo ważną jest pomoc rodzicom w samej umiejętności przyjmowania pomocy i okazanie im ciepła, zrozumienia i życzliwości.

Bibliografia:

1. *Kopsztejn M, Szeligiewicz-Urban D.* O spotkaniu Ja i Ty-filozoficzna recepcja przesłania filozofii dialogu, [w:] Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu. D. Jankowska (red.). – Warszawa, 2011.
2. *Kozubska A.,* Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. – Bydgoszcz, 2000.
3. *Minczakiewicz E. M., Grzyb B., Gajewski Ł.* Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie. – Kraków, 2003.
4. *Obuchowska I.* Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. – Warszawa, 1999.
5. *Podgórski R.* Socjologia mikrostruktury. – Bydgoszcz-Olsztyn, 2008.
6. *Pomykało W*. Encyklopedia pedagogiczna. – Warszawa, 1993.
7. *Przybysz P.* Prawa Człowieka a Prawa Niepełnosprawnych – dokument dostępny na stronie internetowej PFRON.
8. *Szczepański J.* Elementarne pojęcia socjologii. – Warszawa, 1963.
9. *Tyszka Z.* Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa, [w:] Pilch T., Lepalczyk I., (red.), Pedagogika społeczna. – Warszawa, 1995.
10. *Ziemska M.* Rodzina a osobowość. – Warszawa, 1975.
11. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r., Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, (M.P. z 1997 r.) Nr 50, poz. 475.

ЗМІНА РОЛЬОВОЇ МОДЕЛІ СІМ'Ї З ДИТИНОЮ-ІНВАЛІДОМ ТА ВПЛИВ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ІНСТИТУЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Автор звертає увагу на проблему недостатньої підтримки сімей, де є дитина з інвалідністю; окреслює способи вирішення цих проблем у природному сімейному середовищі і на рівні суспільства. В основу статті покладено той факт, що модель функціонування сім'ї з дитиною-інвалідом відрізняється від моделі звичайної сім'ї у тому ж соціокультурному середовищі.

Ключові слова: *система підтримки, сім'я, дитина-інвалід.*

[1] M. Kopsztejn,D. Szeligiewicz- Urban, O spotkaniu Ja i Ty – filozoficzna recepcja przesłania filozofii dialogu, [w:] Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu. D. Jankowska (red.). – Warszawa, 2011.

CHANGE OF ROLE OF FAMILY WITH A CHILD WITH DISABILITIES MODEL AND INFLUENCE OF SOCIAL AND INSTITUTIONAL SUPPORT

The author draws attention to the problem of insufficient support of families with a child with a disability; identifies the ways to address these problems in a natural family environment and at the social level. In the article there is the fact that the model of the family with a disabled child differs from the typical family in the same socio-cultural environment.

Key words: *support system, family, a child with disabilities.*

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ МОДЕЛИ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ И ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Автор обращает внимание на проблему недостаточной поддержки семей, где есть ребенок с инвалидностью; определяет способы решения этих проблем в естественной семейной среде и на уровне общества. Основанием статьи есть тот факт, что модель функционирования семьи с ребенком-инвалидом отличается от модели обычной семьи в той же социокультурной среде.

Ключевые слова: *система поддержки, семья, ребенок с инвалидностью.*

Magdalena LUBIŃSKA-BOGACKA

ROZWIĄZANIA PRAWNE I INSTYTUCJONALNE W RAMACH SYSTEMU POMOCY SPOŁECZNEJ DLA RODZIN Z NIEPEŁNOSPRAWNYM DZIECKIEM

Przedmiotem tego artykułu było zaznajomienie z rozwiązaniami systemowymi dotyczącymi pomocy prawnej i socjalnej dla rodzin, które wychowują dzieci niepełnosprawne. Publikacja opiera się na analizie dokumentów obowiązujących w Unii Europejskiej oraz akt prawnych i socjalnych, które obecnie obowiązują w Polsce. Tekst przedstawia strategie działania Polityki społecznej dla dzieci niepełnosprawnych, różne rodzaje opieki nad dzieckiem i rodziną.

Słowa kluczowe: *polityka społeczna, Konwencja o prawach Osób Niepełnosprawnych, świadczenia, zasiłki, praca socjalna.*

Od początku istnienia ludzkości pewną jej część stanowią osoby niepełnosprawne, które z różnych przyczyn nie są w stanie samodzielnie funkcjonować i aby pełnić swoje życiowe zadania wymagają wsparcia, pomocy i opieki ze strony społeczeństwa. Współcześnie w Polsce żyje ponad pięć milionów ludzi niepełnosprawnych z czego część stanowią dzieci i młodzież (Rocznik Statystyczny 2012). Wszyscy ludzie, w tym osoby niepełnosprawne mają zagwarantowane prawa do pełnego rozwoju i funkcjonowania w poszanowaniu ich godności. Niezależnie zatem od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, wszyscy mogą w granicach własnych możliwości, kształcić się, zdobywać zawód i wykonywać pracę zawodową oraz pełnić różnorodne role społeczne.

Historia rozwoju opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi w Polsce pokazuje, że podobnie jak na całym świecie, jej początki wiążą się z działalnością charytatywną, filantropijną i różnymi formami opieki społecznej. Systematyczny rozwój pomocy społeczno – edukacyjnej dla osób z różnego rodzaju upośledzeniami rozpoczął się w końcu XIX wieku. Pierwszą polską placówką zajmującą się wychowaniem i nauczaniem dzieci i młodzieży z upośledzeniami

słuchu i mowy był Instytut Głuchoniemych w Warszawie, założony w 1817 r. przez księdza Jakuba Falkowskiego, (wcześniejsze próby w tym zakresie prowadził w 1804 r. biskup wileński Kossowski, który dążył do zorganizowania szkoły dla głuchych w Wilnie. W latach 1918-1939 na terenach Polski działało 16 placówek instytucjonalnych, które pomagały dzieciom niepełnosprawnym w kształceniu i w przygotowywaniu ich do życia społecznego. Oprócz zakładów szkolno – wychowawczych na terenie Polski prężnie działały Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, Towarzystwo Wspierania Rodzin Niewidomych Dzieci. Otwierały się zakłady z internatami, ochronki dla dzieci niepełnosprawnych. Po 1918 r. ujednolicony został system opieki i szkolnictwa specjalnego nad dziećmi niepełnosprawnymi w Polsce, jednak dostęp do szkół i do placówek specjalistycznych był bardzo utrudniony ze względu na małą dostępność oraz ze względu na duże opłaty ponoszone przez rodziców dzieci niepełnosprawnych. Obecnie w Polsce istnieje ponad 500 zakładów dla dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami. Są to ośrodki szkolno – wychowawcze dla dzieci z różnymi odchyleniami i zaburzeniami, które nie mogą realizować obowiązku szkolnego w miejscu zamieszkania (J. Brągiel, S. Badura 2005).

W 2000 roku wprowadzono w Polsce zmiany systemowe, które dotyczyły opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi. Za podstawę reformy przyjęto koncepcję, że w opiece nad dzieckiem, człowiekiem niepełnosprawnym, najważniejsza jest rodzina i to właśnie jej należy pomagać w wypełnianiu jej funkcji. W tym też roku rozdzielono zakłady opiekuńcze od Ministerstwa Edukacji, natomiast prawie wszystkie placówki pomocowe przeszły pod resort Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Zmieniły się zasady kierowania i zasady funkcjonowania poszczególnych ośrodków. W konsekwencji uczyniono opiekę nad dzieckiem elementem składowym szerokiego systemu pomocy społecznej. Uchwalenie nowych rozporządzeń uregulowało na nowo pracę z rodziną i dzieckiem niepełnosprawnym. Od tego też czasu polskie prawo socjalne i organizacja systemu pomocy społecznej zaczęła być podporządkowywana standardom, systemom opiekuńczym i prawnym obowiązującym w Unii Europejskiej.

Podstawowe akty prawne dotyczące dzieci niepełnosprawnych w Unii Europejskiej

Podstawowe standardy europejskiego systemu opiekuńczego formułowane są w aktach prawa międzynarodowego, wśród których jednym z najważniejszych jest Europejska Karta Socjalna, Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Europejski Model Społeczny Unii Europejskiej i Rady Europy. Wszystkie te dokumenty mówią o wielosektorowości, wielopoziomowości polityki społecznej, w której ważną rolę do odegrania mają sektor obywatelski i rynkowy oraz władze regionalne i lokalne przy aktywnej postawie państwa realizującego interes wspólny i chroniącego najbardziej podatnych na wykluczenie społeczne; uznanie znaczenia mocnych i trwałych więzi rodzinnych i społecznych za jeden z istotnych czynników zapobiegających powstawaniu problemów społecznych i gospodarczych; uwzględnianie trendów demograficznych w planowaniu polityki społecznej, a szczególnie takich zjawisk, jak zmieniająca się struktura wiekowa społeczeństwa, zmiany wzorów życia rodzinnego oraz migracje. Odpowiednio zaprojektowana i wdrożona polityka społeczna stanowi inwestycję, która procentuje dla wszystkich obywateli. Działania zmierzające do integracji społecznej zwiększają potencjał rozwoju, a także sprzyjają zwiększaniu aktywności społecznej,

także w obszarze rynku pracy (www.mpips.gov.pl). Istnieją także w Unii europejskiej instrumenty polityki społecznej dotyczące osób niepełnosprawnych.

W artykule przedstawię niektóre instrumenty polityki społecznej Unii Europejskiej z lat 2004-2009, czyli te które zostały wprowadzone po czwartym, największym rozszerzeniu Wspólnoty, dotyczą one dwóch zasadniczych kwestii: osób niepełnosprawnych i możliwości realizacji ich praw. Z instrumentów skierowanych do osób z niepełnosprawnością i ich rodzin/opiekunów z pewnością należy wymienić Komunikat COM 650 „Równe szanse dla osób z niepełnosprawnością – europejski plan działania" (Communication of the Commission Equal Opportunities for People with Disabilities: European Action Plan, COM650 final).

Strategicznym celem tego dokumentu jest dążenie do wzmocnienia obecności kwestii związanych z niepełnosprawnością we wszelkich inicjatywach UE tak na szczeblu wspólnotowym, jak i krajowym oraz zwiększenie stopnia integracji osób z niepełnosprawnością. Dokument ten poszerzony jest o Europejskie Plany Działania na poszczególne lata, w których określa się bardziej szczegółowe cele np. eliminowanie barier w środowisku, czy wprowadzenie przez instytucje unijne przepisów antydyskryminacyjnych mających służyć zabezpieczeniu indywidualnych praw osób niepełnosprawnych (Komunikat COM 604, 2005). Kolejny istotny dokument to komunikat COM 636 czyli „European isability Strategy 2010 – 2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe". Dokument ten zakłada wielosektorowe działania zmierzające do pełnej realizacji Karty Praw Podstawowych i traktowania osób z niepełnosprawnością jako pełnoprawnych obywateli Unii Europejskiej. Za szczególnie ważne kwestie uznano: zapewnienie dostępu do wykształcenia i szkoleń, usług, w tym rynku medycznego, ochronę socjalną oraz ochronę przed dyskryminacją, a także możliwość uczestnictwa w życiu społecznym na takich samych prawach jak wszyscy obywatele. Każdy z wymienionych obszarów składa się z wielu zagadnień, których realizacja będzie możliwa poprzez wprowadzenie różnorodnych aktów prawnych. Do najistotniejszych z nich można zaliczyć:

– Decyzję nr 1672/2006/EC ustanawiająca Wspólnotowy Program na rzecz Zatrudnienia i Solidarności Społecznej PROGRESS;

– Komunikat „W stronę wspólnych zasad koncepcji flexicurity: Zwiększenie liczby i jakości miejsc pracy poprzez kombinację elastyczności i bezpieczeństwa" – COM 359;

– Komunikat COM 650 „Równe szanse dla osób z niepełnosprawnością – europejski plan działania";

– Rekomendację 2008/867/EC dotycząca działań na rzecz aktywnego włączania osób wykluczonych z rynku pracy;

– Decyzję 1098/2008/EC dotycząca ogłoszenia roku 2010 Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym.

Realizacja polityki społecznej jest domeną poszczególnych państw członkowskich, zaś wspólnotowe akty prawne wyznaczają ich ramy. W Unii Europejskiej (UE) za politykę wobec osób niepełnosprawnych odpowiadają przede wszystkim państwa członkowskie. Ma to związek z obowiązującą w UE zasadą pomocniczości, zgodnie z którą to, co może być dobrze zrobione na poziomie krajowym, tam powinno być zrobione. Wiele działań krajów członkowskich inspirowanych było polityką wdrażaną przez Radę Europy (RE) i Organizację Narodów

Zjednoczonych (ONZ). Na ich osiągnięciach i doświadczeniach bazuje w znacznej mierze również Unia Europejska, tworząc strategie działania na rzecz osób niepełnosprawnych.

Pierwszym dokumentem, w którym Wspólnota Europejska przedstawiła ogólną strategię działania na rzecz osób niepełnosprawnych, był komunikat Komisji Europejskiej (KE) z 1996 r. w sprawie równych szans osób z niepełnosprawnością. Bardzo ważne było podpisanie w 1997 r. Traktatu Amsterdamskiego. Był on pierwszym traktatem, w którym UE odniosła się bezpośrednio do kwestii niepełnosprawności. Nałożono w nim obowiązek przeciwdziałania dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Po podpisaniu Traktatu Amsterdamskiego znacznie zwiększył się zakres inicjatyw podejmowanych przez UE w kierunku prowadzenia spójnej polityki na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Nowa strategia Unii Europejskiej wobec niepełnosprawności to przede wszystkim:

– wyrównywanie regionalnych nierówności w sytuacji niepełnosprawnych obywateli wspólnoty w poszczególnych krajach członkowskich;

– upowszechnianie problematyki niepełnosprawności we wszystkich inicjatywach podejmowanych przez KE;

– wzmacnianie współpracy między krajami członkowskimi, zbieranie oraz wymiana informacji, danych statystycznych i przykładów dobrej praktyki;

– uwrażliwianie społeczeństwa oraz władz na prawa i potrzeby osób z niepełnosprawnością;

– ścisła współpraca Komisji Europejskiej z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych.

Ważnym aktem jest uchwalona Deklaracja Madrycka z 2002 r. wskazuje między innymi prawa, do których należy się odwoływać np.:

– nic o niepełnosprawnych bez niepełnosprawnych;

– osoby z niepełnosprawnością chcą równych szans, a nie litości;

– tworzenie społeczeństwa dla wszystkich;

– tworzenie dostępnego otoczenia;

– pełna równość i uczestnictwo we wszystkich sferach życia;

– niezależne życie;

– szacunek dla różnorodności;

– osoby z niepełnosprawnością jako aktywni obywatele.

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych to kolejny dokument, przyjęta na 61 sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ w dniu 13 grudnia 2006 r. (została podpisana przez Polskę 30 marca 2007 r., ale nie została ratyfikowana),jako główny cel przyjmuje popieranie, ochronę i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności. Do osób wg konwencji niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami.

W rozumieniu niniejszej konwencji:

– Komunikacja: obejmuje języki, wyświetlanie tekstu, alfabet Braille‟a,komunikację przez dotyk, dużą czcionkę, dostępne multimedia, jak i sposoby, środki i formy komunikowania

się na piśmie, przy pomocy słuchu, języka uproszczonego, lektora oraz wspomagane (augmentatywne) oraz alternatywne, włączając dostępną technologię informacji i komunikacji;

– Język: obejmuje język mówiony i język migowy oraz inne formy przekazu niewerbalnego;

– Dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność: oznacza jakiekolwiek różnicowanie, wykluczanie lub ograniczanie ze względu na niepełnosprawność, którego celem lub skutkiem jest naruszenie lub zniweczenie uznania, korzystania z, lub wykonywania wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie polityki, gospodarki, społecznej, kulturalnej, obywatelskiej lub w jakiejkolwiek innej, na zasadzie równości z innymi osobami. Obejmuje to wszelkie przejawy dyskryminacji, w tym odmowę racjonalnego usprawnienia;

– Racjonalne usprawnienie: oznacza konieczne i odpowiednie zmiany i dostosowania, nie pociągające nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia, jeśli jest to potrzebne w konkretnym przypadku, w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości korzystania z wszelkich praw człowieka i podstawowych wolności oraz ich wykonywania na zasadzie równości z innymi osobami;

– Uniwersalne projektowanie: oznacza projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania. „Uniwersalne projektowanie" nie wyklucza pomocy technicznych dla szczególnych grup osób niepełnosprawnych, jeżeli jest to potrzebne.

Konwencja opiera się na następujących zasadach:

a) poszanowanie przyrodzonej godności, autonomii osoby, w tym swobody dokonywania wyboryw, a także poszanowania niezależności osoby;

b) niedyskryminacja;

c) pełny i skuteczny udział w społeczeństwie i integracja społeczna;

d) poszanowanie odmienności i akceptacja osyb niepełnosprawnych, jako mających wkład w ryżnorodność rodziny ludzkiej i będących częścią ludzkości;

e) rywność szans;

f) dostępność;

g) rywność mężczyzn i kobiet;

h) poszanowanie rozwijających się zdolności niepełnosprawnych dzieci oraz poszanowanie prawa dzieci niepełnosprawnych do zachowania tożsamości.

Regulacje prawne w Polsce dotyczące dzieci niepełnosprawnych

System wsparcia osób niepełnosprawnych nie tworzy spójnej całości i jest rozproszony w wielu aktach rangi ustawowej oraz przepisach wykonawczych, m. in:

– Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r., Nr 64, poz.593 ze zmianami);

– Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. Z 2006 r. poz. 992 ze zmianami);

– Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r.,Nr 256, poz. 2572, ze zmianami);

– Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. z 2009 r., Nr 23, poz.133);

– Ustawa z 25 czerwca 1999 r. o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa (Dz. U z 2010, Nr 77, poz. 512 ze zmianami);

– Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. Z 1998 r., Nr 21, poz. 94 ze zmianami);

– Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 30 sierpnia 2009 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych w zakresie rehabilitacji leczniczej (Dz. U z 2009 r., Nr 140, poz.1145) zmieniane dwukrotnie w 2010.

Wszystkie te akty prawne były wielokrotnie zmieniane i obecnie również trwają prace nad kolejnymi zmianami. Natomiast zupełnie nowym aktem prawnym jest ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. z 2010 r. Nr 254 Poz. 1700), która weszła w życie 1 stycznia 2011 r. Ustawa określa obszary i sposoby przeciwdziałania naruszeniom zasady równego traktowania ze względu na płeć, rasę,

pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Wprowadza zakaz nierównego traktowania ze względu na niepełnosprawność. Wprowadza się również do systemów o pomocy społecznej orzeczenie o niepełnosprawności według standardów międzynarodowych.

Jedną z międzynarodowych klasyfikacji zdrowotnych jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Uzupełnia ona ICD-10 (International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems), która jest dziesiątą rewizją ICD (International Classification of Diseases), najstarszej klasyfikacji zdrowotnej WHO. ICF jest międzynarodowym standardem opisu i oceny zdrowia i niepełnosprawności należącym do międzynarodowych klasyfikacji WHO. Została ona przyjęta w 2001 r. przez Światowe Zgromadzenie Zdrowia (rezolucja WHA54.21) i stanowi rewizję poprzedniego systemu ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) z 1980 r. W nowej klasyfikacji, główna uwaga została przeniesiona z idei „konsekwencji choroby" na „komponenty zdrowia". Stanowi ona ujednoliconą i standardową strukturę opisującą stany zdrowotne i związane ze zdrowiem. Klasyfikacja łączy różne aspekty dotyczące osób w danych stanach zdrowotnych, np. określa, jakie czynności osoba z daną chorobą może wykonywać, a jakich nie. ICF opisuje te elementy pod względem budowy ciała i realizowania ról społecznych. Stawia na równi wszelkie choroby i stany zdrowotne niezależnie od przyczyn, a także charakteru fizycznego lub psychicznego (np. depresji). Główne jej cele to dostarczenie naukowej podstawy do zrozumienia i analizy zdrowia i związanych ze zdrowiem stanów, wyników i czynników determinujących, ustalenie wspólnego słownictwa, co do opisu zdrowia i związanych ze zdrowiem stanów, umożliwienie porównań danych, ustalenie systemowego wzoru kodów dla zdrowotnych systemów informacyjnych. Posiada szerokie zastosowanie statystyczne, badawcze, kliniczne, społeczne i edukacyjne.

W Polsce podstawą ustalenia sytuacji osoby niepełnosprawnej jest samo orzeczenie niepełnosprawności. Przy czym należy zauważyć, że nie ma tu zastosowania ICF. Kwestie związane z orzeczeniem niepełnosprawności reguluje ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Wspomniana ustawa w art. 3 i art.4 wprowadza trzy stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany i znaczny oraz zawiera

dyrektywy wskazujące, jak należy poszczególne stopnie ustalać w zależności od naruszenia sprawności organizmu. Jednak art.4a ust.1 w/w ustawy stanowi: Osoby, które nie ukończyły 16 roku życia zaliczane są do osób niepełnosprawnych, jeżeli mają naruszoną sprawność fizyczną lub psychiczną o przewidywanym okresie trwania powyżej 12 miesięcy, z powodu wady wrodzonej, długotrwałej choroby lub uszkodzenia organizmu, powodującą konieczność zapewnienia im całkowitej opieki lub pomocy w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych w sposób przewyższający wsparcie potrzebne osobie w danym wieku. Zatem wszystkie niepełnosprawne dzieci do 16 roku życia mają taki sam status niezależnie od stopnia naruszenia sprawności organizmu. W takim rozwiązaniu prawnym można dostrzec pozytywną stronę,wszystkie niepełnosprawne dzieci mają uprawnienia do korzystania wsparcia w najszerszym przewidzianym zakresie. Jednak zważywszy na fakt, że niektóre uprawnienia mają charakter fakultatywny, a ograniczone środki przeznaczone na ich realizację nie pokrywają potrzeb wszystkich zainteresowanych, często o jego przyznaniu decydują inne czynniki, np. sytuacja finansowa rodziny. Takie rozwiązanie w zakresie orzecznictwa odbiega od standardów światowych. Wprowadzenie ICF do polskiego orzecznictwa rozwiązałoby wiele obecnych problemów. W Polsce Prawo do leczenia Prawo do świadczeń opieki zdrowotnej uregulowane zostało w ustawie o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Według jej zapisów wszystkie dzieci do ukończenia 18 roku życia mają prawo do bezpłatnego leczenia.

Zgodnie z ustawą i na zasadach w niej określonych każde dziecko ma zapewnione następujące świadczenia zdrowotne:

1) badanie diagnostyczne, w tym medyczną diagnostykę laboratoryjną;

2) świadczenia na rzecz zachowania zdrowia, zapobiegania chorobom i wczesnego wykrywania chorób, w tym obowiązkowe szczepienia ochronne;

3) podstawową opieką zdrowotną;

4) świadczenia w środowisku nauczania i wychowania;

5) ambulatoryjne świadczenia specjalistyczne;

6) rehabilitację leczniczą;

7) świadczenia stomatologiczne;

8) leczenie szpitalne;

9) świadczenia wysokospecjalistyczne;

10) leczenie w domu dziecka;

11) badanie i terapię psychologiczną;

12) badanie i terapię logopedyczną;

13) świadczenia pielęgnacyjne i opiekuńcze; 13a. opiekę paliatywną i hospicyjną;

14) pielęgnację i opiekę nad nimi;

15) leczenie uzdrowiskowe;

16) zaopatrzenie w produkty lecznicze, wyroby medyczne i środki

17) pomocnicze;

18) transport sanitarny;

19) ratownictwo medyczne.

Prawo do rehabilitacji leczniczej

Prawo do rehabilitacji leczniczej gwarantuje dzieciom art. 15, ust. 2, pkt. 6 ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej określa wykaz oraz warunki realizacji świadczeń gwarantowanych z tego zakresu. Zgodnie z nim rehabilitacja lecznicza jest realizowana w warunkach ambulatoryjnych, domowych, w ośrodkach lub oddziałach dziennego pobytu. Obejmuje m.in. poradę lekarską rehabilitacyjną, rehabilitację ogólnoustrojową, rehabilitację mowy, słuchu i wzroku, rehabilitację kardiologiczną, pulmonologiczną i neurologiczną oraz fizjoterapię. Rozporządzenie określa maksymalny okres przez jaki mogą być świadczone niektóre formy rehabilitacji. Jednak Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2010 r. (Dz. U. Nr 115, poz. 774), umożliwia pacjentom korzystanie z usług leczniczych określonego rodzaju, pomimo przekroczenia maksymalnego czasu trwania rehabilitacji. Rehabilitacja może być kontynuowana, mimo upływu okresu ustalonego w przepisach na rehabilitację danego typu, jeśli jest to uzasadnione względami medycznymi i koniecznością osiągnięcia celu leczniczego. O przedłużeniu leczenia decyduje lekarz kierujący rehabilitacją albo prowadzący rehabilitację. Warto tu jednak podkreślić, że żadne przepisy nie oddzielają rehabilitacji dzieci od rehabilitacji dorosłych. Zatem często osoby świadczące usługi rehabilitacyjne nie posiadają odpowiedniej wiedzy, niezbędnej przy rehabilitacji dziecka.

Prawo do rehabilitacji społecznej

Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych w art. 7 definiuje pojęcie rehabilitacji jako zespół działań, w szczególności organizacyjnych, leczniczych, psychologicznych, technicznych, szkoleniowych, edukacyjnych i społecznych, zmierzających do osiągnięcia, przy aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej. Wskazuje także, że rehabilitacja społeczna ma na celu umożliwianie osobom niepełnosprawnym uczestnictwa w życiu społecznym i jest realizowana poprzez wyrabianie zaradności osobistej i pobudzanie aktywności społecznej osoby niepełnosprawnej, wyrabianie umiejętności samodzielnego wypełniania ról społecznych, likwidację barier, w szczególności architektonicznych, urbanistycznych, transportowych, technicznych, w komunikowaniu się oraz w dostępie do informacji, jak również poprzez kształtowanie w społeczeństwie właściwych postaw i zachowań sprzyjających integracji z osobami niepełnosprawnymi. W praktyce oznacza to, że rodzina wychowująca niepełnosprawne dziecko może skorzystać ze środków PFRON (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych) o dofinansowanie: likwidacji barier architektonicznych, technicznych lub w komunikowaniu, np. wykonanie podjazdu dla wózka inwalidzkiego lub dostosowanie łazienki, zakup komputera ze specjalistycznym oprogramowaniem dla dziecka, itp. (bez względu na kryterium dochodowe rodziny), zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze, np. buty ortopedyczne, pielucho majtki, zaopatrzenia w sprzęt do rehabilitacji w domu, turnusu rehabilitacyjnego wraz z opiekunem dziecka. Powyższa pomoc udzielana jest przez właściwe miejscowo PCPR Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie, na wniosek rodzica (opiekuna) niepełnosprawnego dziecka, do wyczerpania przekazanych na ten cel funduszy. Ponieważ środki nigdy nie są wystarczające, wiele rodzin, pomimo posiadanych uprawnień, nie może uzyskać potrzebnego wsparcia.

Edukacja

Ustawa o systemie oświaty oraz przepisy wykonawcze do niej ustanawiają wiele praw niepełnosprawnych dzieci w zakresie edukacji i wychowania.

Dziecko niepełnosprawne ma w szczególności prawo do:

1) nauki (art.1, pkt.1);

2) dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych (art.1 pkt.4);

3) pobierania nauki we wszystkich typach szkół (przedszkoli), zgodnie z indywidualnymi możliwościami i predyspozycjami (art.1pkt.5);

4) wczesnego wspomagania rozwoju (art.71b ust.2a);

5) odroczenia obowiązku szkolnego do końca roku szkolnego, w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat (art. 14 ust.1).

Świadczenia rodzinne

Ustawa o świadczeniach rodzinnych wprowadza do systemu zabezpieczenia społecznego szereg świadczeń w celu częściowego pokrycie wydatków związanych z utrzymaniem dziecka, w tym dziecka niepełnosprawnego. Głównym świadczeniem, do którego przysługują dodatki zależne od sytuacji rodziny jest *zasiłek rodzinny*. Przysługuje on rodzinom, w których miesięczny dochód netto na osobę nie przekracza 504,00 zł (lub kwoty 583,00 zł w przypadku, gdy członkiem rodziny jest dziecko niepełnosprawne).

Wysokość zasiłku rodzinnego wynosi miesięcznie:

– 68,00 zł na dziecko w wieku do ukończenia 5 roku życia;

– 91,00 zł na dziecko w wieku powyżej 5 roku życia do ukończenia 18 roku życia;

– 98,00 zł na dziecko w wieku powyżej 18 roku życia do ukończenia 24 roku życia.

Do zasiłku rodzinnego przysługują dodatki:

– z tytułu urodzenia dziecka 1000 zł jednorazowo;

– z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego w wysokości 400,00 zł miesięcznie przysługuje osobie uprawnionej do urlopu wychowawczego, nie dłużej jednak niż przez okres: 2 lat; 3 lat jeżeli sprawuje opiekę nad więcej niż jednym dzieckiem, natomiast 6 lat jeżeli sprawuje opiekę nad dzieckiem legitymującym się orzeczeniem o niepełnosprawności lub znacznym stopniu niepełnosprawności,

– z tytułu samotnego wychowywania dziecka w wysokości 170,00 zł (250,00 zł dziecko z orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności), nie więcej niż 340 zł (500 zł) na wszystkie dzieci.

Dodatek przysługuje osobom, które nie mają zasądzonych alimentów na dzieci z następujących przyczyn:

– drugie z rodziców dziecka nie żyje;

– ojciec dziecka jest nieznany;

– powództwo o ustalenie świadczenia alimentacyjnego od drugiego z rodziców zostało oddalone;

– z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego w wysokości:

– 60,00 zł miesięcznie na dziecko w wieku do ukończenia 5 roku życia;

– 80,00 zł miesięcznie na dziecko w wieku powyżej 5 roku życia – do ukończenia 24 roku życia;

– z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego 100 zł raz w roku szkolnym,

– z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej w wysokości 80 zł miesięcznie na trzecie i każde kolejne dziecko uprawnione do zasiłku rodzinnego.

Innym rodzajem świadczeń wprowadzonych przez w/w ustawę są:

– *świadczenia opiekuńcze*, do których należy zasiłek pielęgnacyjny i świadczenie pielęgnacyjne. Nie są one uzależnione od sytuacji finansowej rodziny, a podstawą ich przyznania stanowi niepełnosprawność. Zasiłek pielęgnacyjny przyznaje się w celu częściowego pokrycia wydatków wynikających z konieczności zapewnienia osobie niepełnosprawnej opieki i pomocy innej osoby w związku z niezdolnością do samodzielnej egzystencji. Wysokość zasiłku wynosi 153,00 zł miesięcznie. Zasiłek pielęgnacyjny przysługuje każdemu dziecku niepełnosprawnemu do ukończenia 16 roku życia;

– *świadczenie pielęgnacyjne* jest świadczeniem skierowanym do opiekuna osoby niepełnosprawnej, w tym rodzica niepełnosprawnego dziecka, który rezygnuje z zatrudnienia, w celu sprawowania opieki nad dzieckiem legitymującą się orzeczeniem o niepełnosprawności łącznie ze wskazaniami: konieczności stałej lub długotrwałej opieki lub pomocy innej osoby w związku ze znacznie ograniczoną możliwością samodzielnej egzystencji oraz konieczności stałego współudziału na co dzień opiekuna dziecka w procesie jego leczenia, rehabilitacji i edukacji. Świadczenie to przysługuje w wysokości 520 zł miesięcznie. Ważnym aspektem tego świadczenia jest fakt, że za osobę, która je otrzymuje odprowadzane są składki na ubezpieczenie zdrowotne i społeczne. Wszystkie świadczenia rodzinne przyznawane są na wniosek osoby uprawnionej i wypłacane przez urzędy gmin lub Ośrodki Pomocy Społecznej właściwe ze względu na miejsce zamieszkania.

Świadczenia pomocy społecznej

Ustawa o pomocy społecznej w art.7 pkt.5 wskazuje niepełnosprawność jako jedną z przesłanek do udzielenia rodzinie wsparcia przewidzianego przez ustawę. Rodzinie z niepełnosprawnym dzieckiem może być przyznane wsparcie finansowe, rzeczowe, usługowe (w tym zapewnienie opieki w domu pomocy społecznej) oraz praca socjalna. Świadczenia przyznawane są na wniosek, bądź z urzędu w formie decyzji administracyjnej, na podstawie rodzinnego wywiadu środowiskowego. Wywiad przeprowadza pracownik socjalny, ustalając wraz z rodziną indywidualny plan pomocy. Świadczenia pieniężne z pomocy społecznej udzielane rodzinie z niepełnosprawnym dzieckiem to głównie zasiłek okresowy i zasiłek celowy.

Zasiłek okresowy może być przyznany rodzinom, których posiadane zasoby pieniężne nie wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych w szczególności ze względu na:

– długotrwałą chorobę, jeżeli choroba ta spowodowała wzrost kosztów utrzymania na skutek konieczności stosowania leków, a ich koszt stanowi znaczny uszczerbek w budżecie domowym, dojazdów do placówek zdrowia, zabiegów medyczno – rehabilitacyjnych,

– niepełnosprawność, jeżeli powoduje wzrost kosztów utrzymania. Wysokość zasiłku okresowego uzależniona jest od dochodu rodziny i przyznawany jest do wysokości różnicy pomiędzy kryterium dochodowym przewidzianym przez ustawę, a faktycznym dochodem rodziny.

Zasiłek celowy można otrzymać na zaspokojenie niezbędnej potrzeby bytowej, np. na pokrycie części lub całości kosztów zakupu żywności, leków i leczenia, opały, odzieży, niezbędnych przedmiotów użytku domowego, drobnych remontów i napraw w mieszkaniu, a także kosztów leczenia, bądź też w przypadku straty jaką poniosła osoba lub rodzina w wyniku zdarzenia losowego. Wysokość zasiłku celowego ustalana jest indywidualnie, w zależności od przeznaczenia, potrzeb rodziny i możliwości finansowych gminy. Co do zasady do świadczenia tego uprawnione są rodziny, których dochód nie przekracza kryterium ustawowego, jednak w szczególnie uzasadnionych przypadkach rodzinie o dochodach przekraczających kryterium dochodowe może być przyznany specjalny zasiłek celowy, który nie podlega zwrotowi. Jednak jego wysokość nie może przekroczyć kryterium dochodowego rodziny.

Usługi opiekuńcze to świadczenie pomocy społecznej, które obejmuje pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zaleconą przez lekarza pielęgnację oraz, w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem. Specjalistyczne usługi opiekuńcze są to usługi dostosowane do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności, świadczone przez osoby ze specjalistycznym przygotowaniem zawodowym. Usługi opiekuńcze świadczone są w miejscu zamieszkania, a odpłatność za nie ustalana jest w formie decyzji administracyjnej w oparciu o uchwałę rady gminy, adekwatnie do sytuacji bytowej rodziny.

Usługi świadczone dla niepełnosprawnego dziecka mogą stanowić istotną formę wsparcia dla rodziny, jednak rodzice takich dzieci korzystają z tego wsparcia sporadycznie. Domy pomocy społecznej. Ustawa o pomocy społecznej przewiduje również możliwość zabezpieczenia opieki osobie niepełnosprawnej w domu pomocy społecznej. Jednak ta forma wsparcia traktowana jest jako ostateczność, gdy inne rodzaje pomocy, mające na celu zapewnienie prawidłowego i bezpiecznego funkcjonowania dziecka w środowisku domowym, okażą się niewystarczające. Ważnym aspektem wsparcia rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem jest możliwość świadczenia na jej rzecz pracy socjalnej. Są to wszelkie działania podejmowane przez pracownika socjalnego w celu poprawy funkcjonowania rodziny i jej sytuacji, również w środowisku, w którym funkcjonuje. Istotnym elementem pracy socjalnej jest poradnictwo, ukierunkowanie i pomoc w załatwianiu spraw, w tym urzędowych.

Pracownik socjalny jest często powiernikiem i rzecznikiem rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem. Należy przy tym zaznaczyć, że praca socjalna, choć zgodnie z ustawą jest to świadczenie pomocy społecznej, udzielana jest rodzinom bez względu na ich sytuację finansowo-bytową.

Uprawnienia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych wynikające z kodeksu pracy Kodeks pracy wprowadza wiele uprawnień dla pracowników związanych z rodzicielstwem. Jednym z nich jest prawo do urlopu macierzyńskiego i urlopu dla ojca dziecka. Zgodnie z art.180 pracownicy przysługuje urlop macierzyński w wymiarze: 20 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka przy jednym porodzie, 31 tygodni w przypadku urodzenia dwojga dzieci przy jednym porodzie, 33 tygodni w przypadku urodzenia trojga dzieci przy jednym porodzie, 35 tygodni w przypadku urodzenia czworga dzieci przy jednym porodzie, 37 tygodni w przypadku urodzenia pięciorga i więcej dzieci przy jednym porodzie.

Ponadto pracownica ma prawo do dodatkowego urlopu macierzyńskiego w wymiarze:

– do 6 tygodni – w przypadku, urodzenia jednego dziecka przy jednym porodzie (w 2010 i 2011 roku dodatkowy urlop macierzyński będzie wynosił 2 tygodnie, w 2012 i 2013 roku 4 tygodnie. Natomiast w 2014 roku 6 tygodni);

– do 8 tygodni – w przypadkach, urodzenia więcej niż jednego dziecka przy jednym porodzie (w 2010 i w 2011 roku 3 tygodnie, a w 2012 i w 2013 r. 6 tygodni. Zaś w 2014 roku do 8 tygodni);

Dodatkowy urlop macierzyński będzie udzielany w wymiarze tygodnia lub jego wielokrotności. Od pracownicy będzie zależeć, czy zechce skorzystać z całego dodatkowego urlopu, czy tylko z jego części. Pracownik – ojciec wychowujący dziecko, na mocy art. 182 kodeksu pracy, ma prawo do urlopu ojcowskiego w wymiarze 2 tygodni, nie dłużej jednak niż:

– do ukończenia przez dziecko 12 miesiąca życia albo,

– do upływu 12 miesięcy od dnia uprawomocnienia się postanowienia orzekającego przysposobienie i nie dłużej niż do ukończenia przez dziecko 7 roku życia, a w przypadku dziecka, wobec którego podjęto decyzję o odroczeniu obowiązku szkolnego, nie dłużej niż do ukończenia przez nie 10 roku życia.

Wymiar urlopu ojcowskiego w 2011 r. wynosi 1 tydzień. Zgodnie z art.184 kodeksu pracy, za czas urlopu macierzyńskiego przysługuje zasiłek macierzyński. Ustawa o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby lub macierzyństwa nakazuje wypłacać zasiłek macierzyński w wysokości 100 % podstawy wymiaru zasiłku.

Prawo polskie nie uzależnia długości urlopu macierzyńskiego od stanu zdrowia nowonarodzonego dziecka. Natomiast ma to już znaczenie przy długości urlopu wychowawczego. Kodeks pracy w art. 186 stanowi, że pracownikowi zatrudnionemu przez co najmniej 6 miesięcy przysługuje prawo do urlopu wychowawczego w wymiarze do 3 lat, w celu sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem. Urlop ten trzeba wykorzystać maksymalnie do ukończenia przez dziecko 4 roku życia. Jednak jeżeli dziecko wymaga osobistej opieki pracownika ze względu na stan zdrowia potwierdzony orzeczeniem o niepełnosprawności, pracownikowi przysługuje dodatkowy urlop wychowawczy w wymiarze do 3 lat, który musi wykorzystać do ukończenia przez dziecko 18 roku życia. Rodzice lub opiekunowie dziecka, spełniający warunki do korzystania z urlopu wychowawczego mogą jednocześnie korzystać z takiego urlopu przez okres nieprzekraczający 3 miesięcy.

Pracownik przebywający na urlopie wychowawczym podlega ochronie prawnej. Nie można mu w tym okresie wypowiedzieć ani rozwiązać umowy o pracę. Odstępstwo od tej zasady stanowi wyłącznie sytuacja ogłoszenia upadłości lub likwidacji pracodawcy. Po zakończeniu urlopu wychowawczego pracodawca ma obowiązek dopuścić pracownika do pracy na dotychczasowym stanowisku, a jeżeli nie jest to możliwe, na stanowisku równorzędnym z zajmowanym przed rozpoczęciem urlopu lub na innym stanowisku odpowiadającym jego kwalifikacjom zawodowym, za wynagrodzeniem nie niższym od wynagrodzenia za pracę przysługującego pracownikowi w dniu podjęcia pracy na stanowisku zajmowanym przed tym urlopem.

Stosunkowo nowym rozwiązaniem wprowadzonym przez art.1862 kodeksu pracy jest możliwość podjęcia przez pracownika pracy zarobkowej u dotychczasowego lub innego pracodawcy w trakcie urlopu wychowawczego. Warunkiem jest, aby praca ta nie wyłączała możliwości sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem. Okres urlopu wychowawczego, w

dniu jego zakończenia, wlicza się do okresu zatrudnienia, od którego zależą uprawnienia pracownicze. Należy również pamiętać, że poza wskazanymi powyżej uprawnieniami, pracownikowi wychowującemu przynajmniej jedno dziecko w wieku do 14 lat, na mocy art.188 kodeksu pracy, przysługuje w ciągu roku kalendarzowego zwolnienie od pracy na 2 dni, z zachowaniem prawa do wynagrodzenia.

W systemie pomocy społecznej obowiązuje również *Zasiłek opiekuńczy* zgodnie z art. 32, zasiłek opiekuńczy przysługuje ubezpieczonemu zwolnionemu od wykonywania pracy z powodu konieczności osobistego sprawowania opieki nad:

1) dzieckiem w wieku do ukończenia 8 lat w przypadku:

– nieprzewidzianego zamknięcia żłobka, przedszkola lub szkoły, do których dziecko uczęszcza,

– porodu lub choroby małżonka ubezpieczonego, stale opiekującego się dzieckiem, jeżeli poród lub choroba uniemożliwia temu małżonkowi sprawowanie opieki,

– pobytu małżonka ubezpieczonego, stale opiekującego się dzieckiem, w stacjonarnym zakładzie opieki zdrowotnej;

2) chorym dzieckiem w wieku do ukończenia 14 lat.

Wymiar zasiłku opiekuńczego wskazany jest w art. 33 w/w ustawy i wynosi:

– do 60 dni w roku kalendarzowym, jeżeli opieka sprawowana jest nad dziećmi,

– do 14 dni w roku kalendarzowym, jeżeli opieka sprawowana jest nad innym członkiem rodziny, np. małżonkiem.

Zasiłek opiekuńczy przysługuje łącznie na opiekę nad dziećmi i innymi członkami rodziny za okres nie dłuższy niż 60 dni w roku kalendarzowym. Nie ma przy tym znaczenia nad jaką ilością dzieci opieka ta jest sprawowana. Należy jednak pamiętać, że zasiłek opiekuńczy nie przysługuje, jeżeli poza ubezpieczonym są inni członkowie rodziny pozostający we wspólnym gospodarstwie domowym, mogący zapewnić opiekę dziecku w wieku powyżej 2 lat lub choremu członkowi rodziny.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej uprawnienia dla rodzin z niepełnosprawnym dzieckiem w Polsce wskazują na rozbudowany system zabezpieczenia społecznego, zarówno na gruncie medycznym, usługowym, socjalnym jak i w zakresie prawa pracy. Jednak na tle krajów wybranych do analizy uwarunkowań polityki rodzinnej, Polska charakteryzuje się następującymi negatywnymi wskaźnikami ekonomiczno-społecznymi: najniższą dzietnością, najwyższą umieralnością niemowląt, niskim udziałem wydatków socjalnych w PKB, najniższym udziałem wydatków na dzieci i rodzinę w wydatkach socjalnych PKB, jedną z wyższych nierówności dochodowych, niskim udziałem kobiet pracujących w niepełnym wymiarze czasu pracy ze względu na wychowanie dzieci, niskim odsetkiem małych dzieci w placówkach opieki przedszkolnej. Z powyższej analizy porównawczej opublikowanej w Biuletynie Rzecznika Praw Obywatelskich Nr 67, która dotyczyła uwarunkowań polityki rodzinnej w wybranych krajach nasuwają się wnioski kierunkowe dla Polski w obszarze szeroko pojętej polityki demograficznej oraz społecznej. Działania te powinny być ukierunkowane na: zwiększanie dzietności, pomoc rodzinom mającym dzieci w tym dzieci niepełnosprawne, do których pomoc powinna docierać bardzo szybko, ograniczanie umieralności niemowląt, wsparcie rodzin niepełnych, powstających z powodu wzrostu liczby

rozwodów oraz urodzeń pozamałżeńskich, zwiększanie wydatków socjalnych na rzecz rodzin z dziećmi.

Z uwagi na fakt, że do 16 roku życia dziecka orzeczenie nie różnicuje stopnia niepełnosprawności, wszystkie świadczenia socjalne skierowane na dzieci niepełnosprawne przysługują wszystkim w takim samym stopniu. Zatem powinny mieć one charakter obligatoryjny. W przeciwnym razie nie ma gwarancji, że trafią one akurat do najbardziej poszkodowanych i wymagających wsparcia. Jednak należy zadbać, aby ta obligatoryjność była realna, tzn. dostępna w razie potrzeby, a nie po wielomiesięcznych oczekiwaniach na wizytę u specjalisty lub na zabiegi rehabilitacyjne. Zważywszy na fakt, że ustawa o systemie oświaty gwarantuje dzieciom niepełnosprawnym prawo do wczesnego wspomagania rozwoju i uczestnictwo w zajęciach przedszkolnych, a ilość miejsc w przedszkolach nie zabezpiecza wszystkich społecznych potrzeb, dzieci niepełnosprawne powinny mieć pierwszeństwo w przyjęciu do przedszkola. Wsparcie finansowe dla rodzin przewidziane przez system świadczeń rodzinnych, świadczeń z pomocy społecznej oraz dofinansowanie w ramach rehabilitacji społecznej winno mieć formę wymiernej pomocy poprzez dostosowanie jego wysokości do celów jakim mają służyć. Wysokość świadczeń utrzymuje się przez lata na tym samym poziomie, a nawet, w przypadku świadczeń, które nie mają ustawowo określonych kwot, mają tendencje malejące, z uwagi na ograniczenia środków. Wysokość tych świadczeń, np. zasiłek pielęgnacyjny w kwocie 153 zł, w żadnej mierze nie zaspakajają wydatków związanych z pielęgnacją dziecka niepełnosprawnego i w praktyce ma fikcyjny charakter. Dodatkowo brak waloryzowania kryterium dochodowego przez wiele lat ogranicza dostęp do tych świadczeń nawet mało zamożnym rodzinom. Ważnym elementem przeciwdziałającym wykluczeniu z rynku pracy spowodowanym długą izolację kobiet przebywających na urlopie wychowawczym, szczególnie przedłużonym z uwagi na niepełnosprawność dziecka, jest możliwość podjęcia w czasie tego urlopu pracy zarobkowej. Również wymiar podstawowego urlopu macierzyńskiego odpowiada normom unijnym. Jednak wskazane jest uwzględnienie wymiaru dodatkowego urlopu macierzyńskiego w przypadku opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem (wydłużenie do min. 8 tygodni). Taką dyrektywę wprowadza rezolucja Parlamentu Europejskiego z 21 października 2010 r. Dodatkowo warto podkreślić, że długość zasiłku opiekuńczego przysługującego rodzicom z uwagi na opiekę nad chorym dzieckiem w wymiarze 60 dni rocznie i wysokości 80 % wynagrodzenia jest jednym z najkorzystniejszych w krajach Unii. Należy jednak zauważyć potrzebę wsparcia samych rodziców niepełnosprawnych dzieci. Trud jaki wkładają rodzice w opiekę i wychowanie niepełnosprawnego dziecka, szczególnie głęboko niepełnosprawnego, jest tak ogromny, że mino wielkiej miłości, a często również niezwykłej determinacji. Dlatego tak ważne jest aby mogli oni korzystać ze wsparcia psychologicznego, ale również wsparcia usługowego w miejscu zamieszkania, np. kilka godzin w tygodniu, aby mieli czas dla siebie. Te formy wsparcia są również realizowane przez niektóre gminy i organizacje pozarządowe, w ramach samopomocy. Na koniec należy zaznaczyć, że zarówno strategie gminne, powiatowe, jak i wojewódzkie mają za zadanie uwzględnianie programów wsparcia niepełnosprawnych mieszkańców. Ich uchwalenie odbywa się po konsultacjach społecznych, w tym z organizacjami pozarządowymi oraz Społecznymi Radami reprezentującymi środowiska osób niepełnosprawnych i ich potrzeby.

Bibliografia:

1. Analysis, Education and Science, Estonia, The Baltic Course.
2. *Anioł W.* Europejska polityka społeczna. Implikacje dla Polski, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa, 2003.
3. *Balcerzak-Paradowska B.* Polityka rodzinna. Między dwoma modelami, IPiSS, PBZ, z. 10. – 1999.
4. *Balcerzak-Paradowska B.* Polityka rodzinna w perspektywie integracji europejskiej, w: Balcerzak-Paradowska B.(red) Praca i polityka społeczna wobec wyzwań integracji. Studia i Monografie IPiSS Warszawa, 2003
5. *Balcerzak-Paradowska B.* (2004) Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków, Studia i Monografie IPiSS, Warszawa, 2004.
6. *Balcerzak-Paradowska B*. Założenia umowy społecznej w zakresie polityki rodzinnej, w: Wratny J.(red).Umowa społeczna – gospodarka, 2006.
7. *Balcerzak-Paradowska B.* Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków, IPiSS, seria: "Studia i Materiały", 2004.
8. *Ciechański J.,* Informacja na temat współczesnego europejskiego ustawodawstwa rodzinnego wobec wyzwań demograficznychi ekonomicznych, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, http//www.mpips.
9. *Lubińska-Bogacka M.* Społeczno-edukacyjne problemy rodzin bezrobotnych. Wyd. naukowe Uniwersytetu pedagogicznego, 2011.
10. Research Institute for Labour and Social Affairs (RILSA), tekst na stronie internetowej: http://www.eurofound.europa.eu/ewco/2007, 12-11-2008.
11. Estonia Early Childhood Care and Education (ECCE) Programs,UNESCO Internatioanal Bureau of Education Biuletyn RPO – MAT. NR 67 ZESZYTY NAUKOWE.

ПРАВОВІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ

Розкрито системні рішення у сфері правової допомоги та надання соціальних послуг сім'ям, які виховують дітей з обмеженими можливостями. Стаття підготовлена на основі аналізу документів ЄС і нораматівно-правових актів, що діють на території Польщі. Наведено стратегії соціальної політики з питань дітей з обмеженими можливостями, різні види допомоги дітям та їх сім'ям.

Ключові слова: *соціальна політика, Конвенція з прав інвалідів, пільги, допомога, соціальна робота.*

LEGAL AND INSTITUTIONAL MECHANISMS OF SOCIAL ASSISTANCE FOR FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN

The subject of this article is to familiarize with system solutions on legal aid and social services for families who are raising children with disabilities. The publication is based on the analysis of documents of the EU and the legal and social act, which are currently in force in Poland. The text presents the strategies of social policies for children with disabilities, different types of childcare and family.

Keywords: *social policy, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, benefits, allowances, social work.*

ПРАВОВЫЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Раскрыты системные решения в сфере правовой помощи и оказания социальных услуг семьям, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями. Статья подготовлена на основе анализа документов ЕС и нормативно-правовых актов, действующих на территории Польши. Приведены стратегии социальной политики по вопросам детей с ограниченными возможностями, различные виды помощи детям и их семьям.

Ключевые слова: *социальная политика, Конвенция о правах инвалидов, льготы, пособие, социальная работа.*

Андрій Савицький

МЕТОДОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Розглядається проблема організації індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна. Проводиться аналіз дієвих форм і методів індивідуалізації навчання цих дітей; аналізуються дані щодо психофізичного профілю дитини з даною генетичною патологією; визначаються основні методологічні положення навчання цих дітей в умовах інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів; обґрунтовується необхідність розробки індивідуалізованої системи навчання дітей з синдромом Дауна.

Ключові слова: *діти з синдромом Дауна, індивідуалізація, індивідуалізоване навчання, інклюзивна освіта, психомоторний профіль.*

Дидактична проблема індивідуалізації навчання на сучасному рівні охоплює велике коло питань в усіх ланках існуючої системи освіти і зокрема в загальноосвітньому закладі. Розглядаючи дану проблему маємо зупинитись на методологічних підходах індивідуалізації.

Індивідуалізація навчання є одним з основних напрямів, за яким відбувались численні пошуки у педагогіці. Для формування новітніх підходів до індивідуалізованого навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема, дітей з синдромом Дауна, особливого інтересу набуває аналіз принципів та методів, що накопичила педагогіка. Дидактична проблема навчання на сучасному рівні охоплює велике коло питань в усіх ланках існуючої системи освіти і зокрема в загальноосвітньому закладі.

У психолого-педагогічній літературі питання корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей ґрунтовно представлено у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених. Визначено основні напрямки навчання дітей зазначеної категорії, з'ясовано труднощі в опануванні змісту шкільних предметів та окреслено шляхи вдосконалення навчального процесу

Термін "індивідуалізація навчання" використовується в педагогічні літературі в різних значеннях. Таке положення обумовлене складністю самого педагогічного процесу, а також тим, що дане поняття знаходиться у постійному розвитку. Розглянемо декілька варіантів використання даного підходу у сучасній дидактиці.

Так, на думку авторів (А. Бударний, І. Бутузов, І. Закіров), індивідуалізація навчання – це така організація навчального процесу, при якій вчитель обирає способи, прийоми, темп навчання, що враховує індивідуальні особливості учнів, ступінь їх здібностей до оволодіння знаннями. [2, с. 13]

Індивідуалізація навчання – знання сильних та слабких сторін учня, врахування особливостей кожного шляхом створення умов для їх розвитку (М. Мартинович, Т. Стульпінас, І. Чуріков). П. Гальперін, А. Леонтьєв, А. Линда вбачають в індивідуалізації навчання організацію індивідуальної та самостійної роботи учнів.

На думку Р. Щукіної, індивідуалізація навчання – це самоорганізаційна навчальна діяльність індивіда, що здійснюється у відносній незалежності від педагогічного впливу, за допомогою мотивів, цілей та змісту навчання, які змінюються в залежності від рівня психологічної готовності до навчання. Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу із урахуванням індивідуальних особливостей учня, що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожної дитини (Російська педагогічна енциклопедія / під ред. В. Давидова) [2, с. 23].

Індивідуалізація навчання – особлива організація навчального процесу в колективі класу, спрямована на реалізацію вимог індивідуального підходу (Є. Рабунський). І. Унт вбачає у індивідуалізації навчання можливості врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах, в незалежності від того, які особливості і в якій мірі враховуються.

Аналіз точок зору щодо даного поняття не виявив у сучасних науковців суттєвих протиріч. Спільним є те, що проблему індивідуалізованого навчання вони розглядають як організацію навчального процесу з урахування індивідуальних особливостей та розуміють як саморганізаційну діяльність учнів.

Для формування новітніх підходів до індивідуалізованого навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема дітей з синдромом Дауна особливого інтересу набуває аналіз досвіду, що накопичила педагогіка в умовах загальноосвітнього навчального простору.

За останнє десятиліття значно зросла кількість публікацій, присвячених вивченню цього генетичного захворювання. Та проблема навчання цих дітей залишається найменш розробленою як в науково-дослідному, так практичному аспектах.

Для подальшого розуміння застосування форм індивідуалізованого навчання для дітей з синдромом Дауна маємо зупинитись на особливостях психічної діяльності в процесі навчання. Так, враховуючи дані нейроанатомії, проаналізуємо процеси пам’яті у дітей з синдромом Дауна. Так пам’ять – це закріплення, збереження і відтворення в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді людини. Фізіологічною основою пам’яті є утворення в мозку тимчасових нервових зв’язків і їхня наступна актуалізація або відтворення. Пам’ять є основою формування інтелекту. Завдяки пам’яті фіксуються події минулого, узагальнюється досвід, набуваються певні знання та навички.

У дітей з синдромом Дауна пам’ять розвивається досить повільно, матеріал вони запам’ятовують лише після багаторазового повторення, швидко забувають і внаслідок цього не можуть в повній мірі використати ці знання на практиці. Причиною цього є певна недосконалість замикаючої функції кори головного мозку, що і обумовлює малий

об’єм і уповільнений темп формування нових умовних зв’язків та їхню недовговічність. Особливо у цих дітей страждає довільна пам’ять. Обсяг пам’яті суттєво звужений. При відтворенні заученого матеріалу часто спостерігають спотворення [3, с. 56].

В процесі розвитку співвідношення між довготривалою та короткочасною пам’яттю у дітей з синдром Дауна удосконалюється як в кількісному, так і в якісному плані. Краще розвивається довготривала пам’ять, в порівнянні з короткочасною.

У цілому за рахунок механічної більша частина дітей з даною генетичною патологією здатна засвоїти навчальний матеріал. Це є подальшою основою для організації навчально-виховного процесу для цих дітей, що дасть їм можливість використовувати набуті знання, уміння в опанування предметів шкільного циклу, зокрема, оволодіння навичками читання, письма, рахунковими операціями, навичками самообслуговування тощо.

Далі намагаємось проаналізувати можливі труднощі у навчанні дітей з синдромом Дауна, які виникають внаслідок недосконалої роботи психічних процесів, маємо достатньо даних щодо недорозвитку уваги у дітей з даною генетичною аномалією.

Отже, за даним фахової літератури увага – це виділення одних об’єктів психічної діяльності із множини інших і концентрація психічної діяльності на виділених об’єктах при одночасному абстрагуванні інших. Фізіологічною основою уваги є виникнення зони оптимального збудження в певних відділах кори головного мозку при більшому або меншому гальмуванні інших відділів кори [5, с. 27].

За даними наукової літератури і власними спостереженнями констатуємо, що увага дітей з синдромом Дауна знаходиться на досить низькому рівні. При розгляді об’єктів оточуючої дійсності діти не помічають їхніх суттєвих деталей, увага затримується лише на яскравих деталях об’єкта, які його часто не характеризують або є другорядними. Їхня цікавість об’єктом часто залежить від його фізичних характеристик та зовнішньої мотивації [3, с. 53].

Під час організованих занять їхня увага швидко розсіюється і внаслідок цього вони втрачають зв’язок з педагогом і не розуміють все, що він їм говорить Увага в них не стійка, її дуже важко сконцентрувати. Особливістю в проведенні занять є певний акцент на яскравих, сильних подразниках, які спрямовані на дитину. В результаті корекційно-розвивальної роботи у дітей в дошкільному віці складається незначне коло уявлень про оточуючий світ.

Маємо звернути увагу на те, що серед дітей з даною генетичною патологією зустрічаються як діти з гіперактивною поведінкою і дефіцитом уваги, так і діти з певними проявами гіпокінетичної поведінки.

Далі ми проаналізуємо деякі особливості розвитку мовлення дітей з даною генетичною патологією. Так, спеціалісти, що здійснюють супровід дітей з синдромом Дауна, констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. При чому, порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими, ніж імпрпесивного. Також відмічається суттєве зниження об’єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей підліткового віку, за даними вітчизняних та іноземних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. Більшість дорослих людей із

синдромом Дауна не просуваються далі початкових стадій у засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації [1, с. 62-75].

В основі цих порушених психічних функцій знаходиться недосконала діяльність центральної нервової системи дітей з синдромом Дауна. Так, дійсно, останні дослідження в галузі нейрофізіології та нейропсихології засвідчують, що функціональна діяльність головного мозку людей з синдромом Дауна відрізняється від роботи мозку в нормі. Знижена активність ключових зон системи дзеркальних нейронів, які беруть активну участь у сприйманні і розумінні дій та емоцій інших людей, а також у формуванні мовлення. Крім того, у дітей з трисомією -21 значно знижена активність моторних зон головного мозку [5, с. 114-117].

Дійсно, ці діти мають специфічний профіль психомоторного розвитку. В цьому відношенні вони відстають від звичайних дітей і у них виявляються порушення в послідовності освоювання рухових навичок, розвитку мовлення та багатьох інших психічних процесів. Крім того, при синдромі Дауна, на відміну від інших форм відставання розумового розвитку, рухові порушення превалюють над інтелектуальними [5, с. 22].

Дослідження будови і діяльності дитячого мозку також спрямоване на вивчення додаткових моментів: визначення нейробіологічної та нейрофізіологічної основи специфіки онтогенезу осіб з синдромом Дауна. Комплексний погляд на проблему забезпечується завдяки проведенню досліджень на усіх рівнях: генному, молекулярному, клітинному. Значна увага в актуальних дослідженнях відводиться питанню про час появи нейроанатомічних і нейрофізіологічних особливостей онтогенезу даної категорії дітей [3, с. 56].

Попередні дослідження ЦНС людей з синдромом Дауна до недавнього часу базувались на вивченні біологічного матеріалу. Отримані дані чітко вказували на те, що вага головного мозку людей з синдромом менша за середньостатистичну, мозочок та лобні відділи мозку суттєво менші за об'ємом. Багато авторів пов'язують саме з особливостями будови нервової системи те, що у людей із синдромом Дауна недостатньо розвивається рівновага й координація рухів, спостерігається знижений м'язовий тонус [5, с. 77].

Мозочок відіграє центральну роль в керуванні положенням тіла в просторі та координації рухів і отримує інформацію від вестибулярного апарату. Мозочок також взаємодіє з тими відділами кори головного, які відповідають за управління довільними рухами. Крім цього, зворотній зв'язок з корою великих півкуль мозку здійснюється від кори мозочка через мозочкові ядра та екстра пірамідну систему із заходженням у стовбур мозку, до таламусу і потім до кори. При тих чи інших ураженнях мозочка спостерігаються порушення в координації рухів і рівновазі тіла, а також м'язова гіпотонія.

Враховуючи вищезазначені особливості психомоторного профілю дітей з синдромом Дауна та подальшу організацію їхнього індивідуалізованого навчання, зупинимось на реалізації цих педагогічних підходів. Індивідуалізація навчальної

діяльності може здійснюватись через фронтальну, групову і самостійну індивідуальну роботу учнів. Найбільш визнаною вважається саме остання, що має найбільш широкі можливості для індивідуалізації навчання. Основним засобом індивідуалізації при цьому є диференційовані завдання, які змінюються за ступенем складності, об'ємом та способом виконання [7, с. 69].

Також продуктивною є ідея використання в якості ефективного прийому індивідуалізації дозованої допомоги при виконанні учнем самостійної роботи – від зауважень по ходу діяльності до тимчасового спрощення умов роботи.

В якості компонента діяльності вчителя щодо здійснення індивідуального підходу є керівництво навчальним процесом учнів класу шляхом надання їм диференційованої допомоги, можемо визначити наступні види організації допомоги учням з особливими освітніми потребами:

– планування навчальної діяльності (планування навчального завдання, алгоритмізація навчальної діяльності);

– додатковий інструктаж у процесі навчальної діяльності (довідково-інформаційний, наочний, демонстраційний);

– стимулювання навчальної діяльності (створення ситуації успіху, заохочення, покарання);

– контроль за навчальною діяльністю (систематичний, вибірковий, епізодичний, активізація самоконтролю).

Виходячи з цього маємо визначити основні аспекти індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, а саме:

– наслідування індивідуалізацією та диференціацією принципів гуманістичної педагогіки;

– обов'язкове вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини і проектування її розвитку на всіх етапах навчання;

– професійно-орієнтована організація навчання дітей;

– індивідуальний і диференційований підхід не як пристосування до індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання та полегшення її участі, а як засіб розвитку учнів шляхом подолання ними труднощів;

– індивідуалізація навчання через визначення програмного максимуму та мінімуму для кожного учня з окремого шкільного предмета;

– розподіл учнів на уроці за диференційованими групами (з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, психічного розвитку);

– диференціація навчальних завдань для учнів за складністю, об'ємом, часом виконання;

– індивідуалізація оцінювання та перевірки виконання навчальних завдань;

– індивідуалізація навчання засобами позакласної діяльності (гуртки, творчі об'єднання).

Далі розглянемо основні прийоми індивідуалізації та диференціації навчання дітей з синдромом Дауна. Так, на різних етапах проходження навчального матеріалу потрібно застосовувати наступні дії:

– на етапі контролю за підготовленістю учнів (зниження темпу опитування, збільшення часу на відповідь біля дошки, дитині надається можливість робити попередні

записи; учню надають приблизний план відповіді з навідними питаннями, застосування наочності, схем, плакатів, стимуляція оцінкою);

– на етапі викладання нового матеріалу (дії вчителя спрямовані на підтримання інтересу до засвоєння нової теми, частіше звернення до особливих дітей з метою з'ясування ступеня розуміння ними нового матеріалу, залучення "сильних" учнів для повторного роз'яснення матеріалу, залучення невстигаючих учнів в якості помічників вчителя);

– самостійна робота на уроці (подрібнення завдань на дози, етапи, вичленування складних завдань, звернення до аналогічних завдань виконаних раніше, посилання на необхідні у вирішенні завдань правила, властивості, стимулювання самостійної діяльності, ретельний контроль за виконанням завдання, виявлення помилок та їх своєчасне виправлення);

– самостійна робота поза класом (підбір раціональних систем вправ, попередження можливих труднощів, застосування карток та алгоритмів виконання завдання, складання індивідуального плану подолання прогалин у знаннях).

Спостереження за учнями з синдромом Дауна на уроках свідчить про те, що вони мають більші потенційні можливості порівняно з розумово відсталими учнями. Вони здатні засвоїти знання й уміння швидшими темпами, потребують менш розгорненої допомоги, здатні осмислити недоступні для учнів допоміжної школи зв'язки та відношення між предметами, оволодівають складнішими вміннями і прийомами роботи.

Результати індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна дали підстави висловити такі методичні рекомендації: учитель має враховувати те, що пізнання предмета залежить від особливостей учнів, їх емоційно-вольової сфери, життєвого досвіду, знань, інтересів, здатності до навчання, здібностей і настрою під час вивчення предмета діяльності; для забезпечення успішності навчальної діяльності учням з синдромом Дауна, на уроці в початковій школі, необхідно здійснювати індивідуальний підхід. Все це сприятиме достатньо повному використанню наочного матеріалу як засобу управління практичною діяльністю учнів.

Індивідуальний підхід до школярів – один із дидактичних принципів спеціальної педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її пізнавальних можливостей та особливостей емоційно-вольової сфери, оскільки індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, поведінкових показників, які відрізняють одну дитину від іншої.

Проведене дослідження та власний педагогічний досвід не вичерпали всіх питань, пов'язаних особливостями індивідуалізації шкільного навчання дітей з даною генетичною патологією. Тим більше, якщо перед нами постають проблеми не раннього і дошкільного періоду їх життя, а моменту навчання цих дітей у школі. В подальших публікаціях ми будемо намагатись ще глибше зрозуміти роботу нестандартного мозку дитини з синдромом Дауна, його пластичність та можливі компенсаторні перебудови і, як наслідок, вдало організований процес корекційного навчання і виховання дітей в умовах інклюзивної освіти.

Література:

1. *Бруни М.* Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / М. Бруни : пер. с англ. А. Курт. – М. : Связь-Принт, 2005. – 212 с.
2. *Володько В. М.* Індивідуалізація і диференціація навчання / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ч. 1. – К., 2000. – 136 с.
3. *Катаева А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стреблева. – М. : Просвещение, 1988. – 264с.
4. *Коберник Г. І.* Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : монографія / Г. І. Коберник. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.
5. *Лаутеслагер П.* Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения / П. Лаунтеслагер : пер. с англ. О. Н. Ертановой. – М. : "Монолит", 2003. – 346 с.
6. *Фурман А. В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман // Книга для вчителя. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.
7. *Шамова Т. И.* Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении / Т. И. Шамова // Активизация обучения школьников. – М. : Педагогика, 1991. – 213 с.

METODOLOGIA INDYWIDUALIZACJI NAUCZANIA DZIECI Z ZESPOŁEM DOWNA

W artykule rozpatrzono problem indywidualizacji nauczania dzieci z zespołem Downa; również analizują się dane stosunkowo psychofizycznego profilu dzieci z genetyczną patologią; określone są główne metodologiczne zasady nauczania tych dzieci w warunkach integracji do ogólnokształcących szkół. W artykule przytoczone są teoretyczne i praktyczne zasady specjalnego nauczania dzieci młodszego szkolnego wieku z zespołem Downa na podstawie stosowania specjalnych oświatowych metodyk.

Słowa kluczowe: *dzieci z zespołem Downa, indywidualizacja, indywidualizacja nauczania, psychomotoryczny profil.*

METHODOLOGY OF INDIVIDUALIZED TRAINING CHILDREN WITH A DOWN SYNDROME

The problem of an individualization of training children with a Down syndrome is considered; features of anatomic and biological components of mental development of children with a Down syndrome are investigated; the basic methodological provisions of training these children in the conditions of integration into general education educational institutions are defined.

Key words: *children with a Down syndrome, an individualization, a training individualization, a psychomotor profile.*

МЕТОДОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Рассматривается проблема организации индивидуализированного обучения детей с синдромом Дауна: анализируются данные психофизического профиля ребенка с данной генетической патологией; определяются основные методологические положения обучения этих детей в условиях интеграции в общеобразовательные учебные заведения; обосновывается необходимость разработки индивидуализированной системы обучения детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: *дети с синдромом Дауна, индивидуализация, индивидуализированное обучение, инклюзивное образование, психомоторный профиль.*

РОЗДІЛ VII

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

Андрій ГУРЖІЙ, Любов КАРТАШОВА

ІТ-ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ГУМАНІТАРІЇВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ: АВТОРСЬКИЙ ПІДХІД

Розглядаються проблеми, викликані принципово новими вимогами до педагогічної діяльності сучасних вчителів. Означено умови розроблення авторської системи ІТ-підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв в умовах реформування системи освіти, яка ставить своїм завданням формування готовності до використання інформаційних технологій (у професійній діяльності й у самонавчанні) як однієї із неодмінних на сьогодні якостей майбутнього вчителя.

Ключові слова: *інформаційні технології, система навчання, студент, майбутній учитель, навчальний заклад, особистість.*

Вступ. В Україні останніми роками відбуваються реформаційні процеси, які спрямовуються на досягнення рівня найкращих європейських стандартів. Значним прогресом стала поява Національної доктрини розвитку освіти, де виокремлено нову парадигму освіти з орієнтацією на гуманістично-інноваційний напрям освіти, її конкурентоздатність в європейському та світовому просторах, виховання молодого покоління, яке матиме необхідні компетентності для навчання протягом життя та буде здатним до особистісного духовно-світоглядного вибору.

Об'єктивні, суспільно зумовлені, процеси переходу до інформаційного суспільства вимагають впровадження інноваційних способів викладання та навчання, які забезпечать конкурентоспроможність системи освіти України. Накопичений у процесі інформатизації освіти практичний досвід та результати спеціальних педагогічних досліджень показують, що використання інформаційних технологій (ІТ) в освіті позитивно позначається на результатах навчально-виховного процесу на всіх його рівнях [1; 2; 5].

У педагогічній діяльності систематичне і системне використання ІТ відкриває для суб'єктів навчання доступ до застосування сучасних технологій оволодіння знаннями.

Завдяки можливостям, які забезпечуються впровадженням ІТ у навчально-виховний процес, система освіти може замінити авторитарну педагогіку гуманістичною, в якій створено можливості для враховування й розвитку індивідуальних особливостей розвитку кожної особи. Така педагогіка забезпечує суб'єкту навчання право на самобутність й унікальність. Разом з тим, запровадження інноваційних форм навчання, використання ІТ мають бути виваженими, доцільними та підпорядкованими меті та змісту навчання і виховання. В Україні зроблено важливі кроки в забезпеченні загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) персональними комп'ютерами (ПК), впровадженні ІТ у навчально-виховний процес, формуванні нового відношення вчителів, викладачів і керівників начальних закладів до впровадження ІТ в освіту. Поява електронних освітніх ресурсів (ЕОР) як складників інформатизації освіти забезпечує доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчально-виховного процесу тощо.

Застосування ІТ у навчанні гуманітарних дисциплін має свою специфіку, яка визначається, з одного боку, дуже високою ефективністю ЕОР, а з іншого – складностями освоєння вчителями-гуманітаріями засобів ІТ. Використання електронних засобів навчання на уроках забезпечує: уникнення одноманітності в роботі вчителя й учня на уроці, наочне подання об'єктів і процесів, використання відеосюжетів, можливість оперативного виявлення рівня навчальних досягнень учнів, диференціацію й індивідуалізацію навчання [3; 5; 6]. Максимально можливе досягнення запланованих цілей навчання, розвиток (формування) ключових і предметних компетентностей суб'єктів навчання неможливе без оновлення методичних систем шляхом використання у навчально-виховному процесі сучасних ІТ.

Використання ІТ допомагає вчителеві побудувати урок по-новому, в атмосфері, звичній дітям, які нині виростають в оточенні цифрових пристроїв. Значний досвід використання ПК як засобу навчання й ІТ як складників навчального середовища накопичено у США, Канаді, Франції, Болгарії та Японії. Навіть за різних підходів до організації та змістового наповнення роботи учня за комп'ютером, отримані результати є подібними за основними ознаками навчального (навчально-виховного) процесу.

Спостерігається збільшення тривалості всіх видів уваги в процесі роботи за ПК (у тому числі з використанням ресурсів мережі Інтернет) і великий інтерес до нових видів і форм перетворювальної діяльності; підвищена наполегливість, зосередженість на діяльності; наявність кількох видів мотивації діяльності дітей в середовищі ІТ (інтерес до нового об'єкту діяльності; дослідницький мотив – бажання знайти відповідь на запитання; мотив успішного виконання пізнавальних завдань; розвиток "когнітивної гнучкості" – здатності знаходити найбільше число принципово різних шляхів розв'язування навчальних задач; розвиток здатності до антиципації, стратегічного планування; навичок групової діяльності (пошук спільного рішення, подолання труднощів у спілкуванні); зростання ролі комп'ютерної гри як інструменту діагностики та реабілітації).

Проведений аналіз застосування ІТ у навчанні та систем підготовки вчителів в різних країнах до використання ІТ в професійній діяльності показує, що цій проблемі майже скрізь приділяється належна увага. Проблема вирішується як у процесі навчання

майбутніх вчителів у системі вищого педагогічного навчального закладу (ВПНЗ), так і в процесі їх самоосвіти, підвищення професійного рівня.

У багатьох країнах для підвищення ефективності професійної підготовки в школах застосовують: взаємовідвідування уроків та їх обговорення; консультування молодих учителів досвідченими педагогами; створення вчительських об'єднань задля обміну методичним досвідом, роботі в команді з використовуванням тренінгових методик, взаємооцінювання тощо. У системах освіти ведуться пошуки способів інтенсифікації й швидкої модернізації системи підготовки працюючих та майбутніх учителів, підвищення якості їх навчання з використанням ІТ. Поява нових можливостей, що розкриваються перед вчителем завдяки застосуванню ІТ в якості інструменту професійної діяльності і принципово нового засобу навчання, призвела до появи нових методів і організаційних форм навчання та їх ефективного впровадження в навчально-виховний процес.

Аналіз досвіду введення засобів ІТ в систему навчання майбутніх учителів показує, що кожна країна рухається до інформаційного суспільства своїм напрямом, зумовленим сформованими політичними, соціально-економічними та культурними умовами. Детальний розгляд компонентів інформатизації процесу навчання гуманітарних дисциплін вказує на наявність взаємозв'язку між: технічним забезпеченням навчальних закладів комп'ютерним оснащенням та підготовкою кваліфікованих користувачів (викладачів, вчителів та студентів). Проте швидкість процесу інформатизації вищої педагогічної освіти в Україні стримується тим, що: у ВПНЗ відсутня єдина методологія проектування та впровадження ІТ в педагогічну практику; розроблення науково-педагогічних та методичних основ системи інформатизації відстає від розвитку ІТ; застосування ІТ не орієнтоване на створення цілісних інформаційно-технологічних систем, які б всесторонньо забезпечували навчально-виховний процес; відсутність цілісного системного технологічного підходу в навчанні: спостерігається спрямованість на досягнення "вузьких" цілей – прискорення засвоєння навчального матеріалу, демонстрація певних фізичних процесів тощо; професорсько-викладацький склад ВПНЗ недостатньо підготовлений до використання ІТ; недостатній рівень розвитку системи координації та співробітництва ВПНЗ при розробці програмного та методичного забезпечення процесу інформатизації навчання; різнотипність та недостатня кількість оргтехніки у ВПНЗ (персональних комп'ютерів, сенсорних дощок, відеопроекторів, засобів сканування та роздруковування тощо).

Все це призводить до певного розриву між потенційними та фактичними можливостями інформатизації навчально-виховного процесу ВПНЗ. Об'єктивно склалася суперечність між необхідністю інформатизації навчально-виховного процесу у ВПНЗ на основі застосування ІТ і неможливістю її ефективної реалізації в межах традиційних систем навчання.

Постає проблема відповідності підготовленості вчителів-гуманітаріїв вимогам суспільства до об'єму та якості знань, які безперервно ростуть, та забезпечення ефективного сприйняття учнями нових знань з використанням досягнень сучасної науки та техніки. На нинішньому етапі розвитку суспільства наявність знань та вмінь в галузі ІТ стала базовою вимогою для випускника ВПНЗ. Наведені аргументи свідчать, по-перше, про необхідність підготовки та перепідготовки вчителів-гуманітаріїв у галузі

інформатизації освіти; по-друге, визначені проблеми та суперечності свідчать про те, що непродумане та неаргументоване застосування ІТ у навчанні не приводить до реального підвищення ефективності навчання.

Виокремлюється завдання адаптації студентів – майбутніх вчителів до діяльності в інформаційному суспільстві через формування в навчально-виховному процесі ВПНЗ відповідних компетентностей у галузі ІТ та готовності до використання ІТ у професійній діяльності. Тим більше, що за останні роки спостерігається деякий злам у свідомості педагогічного співтовариства – з'явилося розуміння актуальності впровадження ІТ в навчання. Результатом повинна бути розроблення системи навчання ІТ нового типу. Нині в нашій країні підготовка ІТ-фахівців проводиться на достатньому рівні. Однак складніша ситуація з ІТ-підготовкою вчителів-гуманітаріїв. Більшість, за нашими спостереженнями, мають тільки сформоване уявлення щодо можливостей ІТ в освіті, багато хто з них використовує ПК тільки в якості друкарської машинки. Ми пропонуємо виокремити кілька шляхів розв'язання зазначеної проблеми [4]. По-перше, створення відповідних умов для періодичного підвищення ІТ-рівня вчителів в закладах післядипломної освіти, яке має, зважаючи на специфіку ІТ, відбуватися, принаймні, раз в два роки. По-друге, розробити систему навчання ІТ майбутніх вчителів-гуманітаріїв у ВПНЗ, яка повинна бути динамічною та відкритою. Це можна пояснити тим, що в системі освіти не досить швидко створюються нові навчальні можливості у відповідь на інтенсивність розвитку інформаційного суспільства. Навчання вчителів має йти не наздоганяючи, а навіть випереджаючи – відкритість та динамічність системи навчання дозволить її коригувати, додаючи та/чи вилучаючи компоненти відповідно до розвитку ІТ та початкового ІТ-рівня першокурсників.

Тут мова йде не про вдосконалення окремих характеристик чи складових навчання майбутніх вчителів, а про розв'язання проблему системи навчання ІТ у ВПНЗ взагалі: цілей, змісту, методів, засобів, форм, технологій навчання тощо. А саме: розроблення системи ІТ-підготовки, спрямованої на формування ІТ-готовності майбутніх вчителів (далі – система) з метою методичного, технологічного та управлінського забезпечення навчально-виховного процесу.

У пропонованій системі інформаційні технології розкриваються в чотирьох взаємопов'язаних аспектах: як навчальна дисципліна; як один із основних сучасних засобів комунікації і отримання знань з інших галузей; як засіб трансформації одержаної кожним студентом інформації в особисту систему знань, умінь та навичок; як засіб розвитку та самовираження особистості майбутнього вчителя. Її створення має йти не шляхом формування технічної підтримки навчально-виховного процесу, а шляхом інтеграції трьох складових: навчальної інформації, дидактичних інновацій та інформаційних технологій. Пріоритети віддаються формуванню уявлення студентів про сутність ІТ-знань, ознайомлення їх з ідеями інформатизації освіти, її роллю у пізнанні та перетворенні дійсності, забезпеченню оволодіння системою знань і вмінь в галузі ІТ, які мають передусім загальноосвітнє, загальнокультурне спрямування, а також необхідні для успішного використання в майбутній професійній діяльності

Моделювання та створення системи виконувалось з урахуванням необхідності реалізації виховних впливів, які формують як загальнолюдські, так і професійно

спрямовані якості особистості. Основними визнано такі умови: система навчально-виховних впливів забезпечує більшу ефективність, ніж традиційна; зміст навчання відповідає вимогам, сформульованим на основі аналізу професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; структурування змісту навчання інформаційних технологій забезпечує, з одного боку, певну самостійність змістових модулів, а з іншого – цілісність та систематичність навчання ІТ; структурування навчального матеріалу забезпечує його доступність студентам з різними рівнями початкової підготовки у галузі ІТ; інваріантна складова кожного змістового модуля містить професійно значимі знання та забезпечує достатній рівень сформованості умінь і навичок; варіативна частина кожного змістового модуля вміщає дві складові, перша з яких має виконувати компенсаторну функцію та забезпечує доступність інваріантної складової для студентів з нижчим рівнем підготовленості, а друга – забезпечує формування перспективних ліній розвитку (професійного та загального) особистості студента, формування якомога вищого рівня засвоєння ним ІТ; формування контенту змістових модулів передбачає можливість ефективного управління навчальним процесом; навчальні елементи кожного блоку містять відповідні засоби, які будуть використовуватись як для моніторингу навчання, так і для створення орієнтаційної основи навчальної діяльності студента, сприяють рефлексії, самоконтролю студентами власного рівня навченості.

Значні відмінності у рівнях знань та умінь студентів з ІТ, особистісні якості студентів: швидкість сприймання навчального матеріалу, тривалість довільної уваги, викликали необхідність виділення інваріантної і варіативних складових навчальних одиниць. Навчальний матеріал кожного модуля подається у вигляді інваріантної (базової) та варіативних частин. Варіативна частина також структурована: виділяється дві частини, умовно названі "варіативна частина 1" і "варіативна частина 2". Інваріантна частина є обов’язковою для виконання, зміст цієї складової забезпечує реалізацію вимог Державного стандарту освіти. Вони обираються, виходячи з особистісних здібностей, інтересів, готовності кожного студента. Варіативна частина 1 вивчається студентами, які не можуть одразу перейти до вивчення інваріантної складової. Зміст варіативної складової 1 забезпечує вирівнювання підготовки студентів до початку вивчення ними навчального матеріалу інваріантної складової. Зміст варіативної складової 2 забезпечує більш високий рівень засвоєння навчального матеріалу, ніж передбачено стандартом освіти, підготовку студентів до самостійної, наближеної до наукової, діяльності. З практичного досвіду, саме наявність змінної частини навчального блоку чинить найбільш істотний вплив на активізацію самостійної роботи студентів та забезпечує диференціацію навчання.

Розроблена система відрізняється від систем і технологій, розроблених і описаних раніше тим, що передбачає: інтенсивне застосування засобів і методів ІТ як у якості об’єктів вивчення, так і у якості складових технологій навчання; органічне поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності студентів. Очевидно, що вона є особистісно орієнтованою – процес навчання здійснюється в такому темпі, який є доступним певному студентові, кожен студент може обирати індивідуальну траєкторію навчання. Разом із застосуванням модульної організації системи навчання це дає змогу

забезпечити внутрішній розподіл академічної групи студентів на підгрупи за рівнем їх знань з ІТ, рівневу диференціацію навчання.

Завданням навчально-виховного процесу було не тільки навчання студентів роботи з засобами ІТ, а саме навчанню застосування засобів ІТ у майбутній професійній діяльності. З першого заняття студентам повідомлялось, що основною ціллю їх спільної з викладачем навчальної діяльності є визначення місця засобів ІТ у професійній діяльності вчителя та отримання знань, умінь і навичок застосування ПК.

Метою навчання, по-перше, є завдання навчити студента умінню працювати на ПК. Сюди входить наступне: вміння використовувати засоби операційної системи для управління файловою системою, налагоджувати засоби оформлення та керування операційною системою, використовувати стандартні прикладні програми. По-друге, навчити студента, як майбутнього вчителя, застосовувати ПК у професійній діяльності, тобто використовувати прикладне програмне забезпечення та електронні освітні ресурси для вивчення та підвищення рівня в галузі ІТ. Це означає, що залежно від поставлених завдань, учитель, повинен сам вміти прийняти рішення про те, яке програмне забезпечення йому потрібно для того чи іншого уроку, та які завдання можна вирішувати з його застосуванням.

Для системи характерною є практична професійна спрямованість змісту навчання, інтеграція знань, що дозволяє краще врахувати особистісні якості студентів. Її запровадження сприяє гармонійному розвитку та дозволяє ефективно сформувати належні знання та вміння з ІТ майбутніх вчителів з різним рівнем здібностей і попередньої підготовленості. Завершальним етапом навчання є система заходів, які додатково актуалізують отримані знання, уміння та навички. Професійна орієнтація вказаних заходів (зокрема, на навчально-виховний процес суспільно-гуманітарних предметів у ЗНЗ) сприяє не тільки закріпленню та систематизації отриманих знань, а формує у більшості студентів потребу продовження навчання (рис. 1).

Таким чином, в залежності від навчальних потреб кожного студента, його пізнавальних можливостей, особистісних здібностей вибудовується індивідуальна траєкторія навчання. Також збільшується питома вага індивідуалізованих форм роботи викладача з кожним студентом у поєднанні з груповими та колективними. Викладач сам обирає форми та структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, які зумовлюють підвищення результативності навчання та виховання студентів. Поточний контроль за рівнем навчальних досягнень здійснюється викладачем на підставі визначених критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів. Цілі практичного навчання із професійною спрямованістю слугують формуванню ІТ-готовності, цілі загальної освіти і розумового розвитку пов’язані з комп’ютерною освітою, а цілі виховання слугують формуванню ІТ-культури, що в цілому забезпечує формування ІТ-компетентностей майбутніх вчителів. Основоположним чинником, який враховувався в розробленні авторської системи, є особистість студента зі своїми певними потребами та інтересами, своїм баченням світу та ціннісними орієнтаціями. Також слід виокремити додатковий ефект її застосовування, який полягає в популяризації ІТ-навчання не тільки серед студентів, а й серед викладачів, навчальна діяльність яких не пов’язана з ІТ.

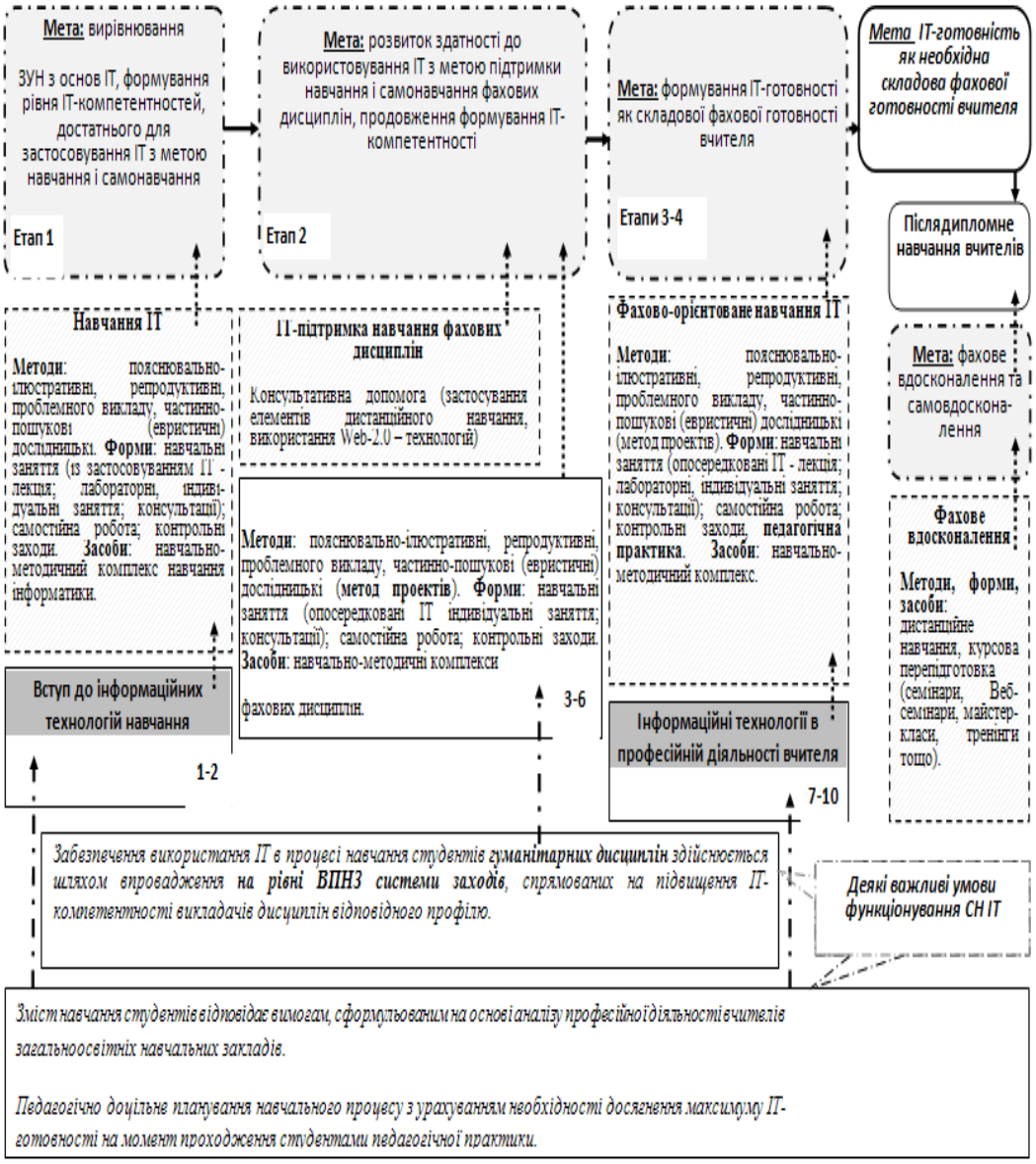


Рис. 1. Система ІТ-підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв

Упровадження авторської системи пропонується покласти в основу реалізації стратегічних напрямів діяльності ВПНЗ в галузі інформатизації педагогічної освіти з метою забезпечення: формування ІТ-готовності майбутніх вчителів; методичної підтримки і можливості безперервного підвищення кваліфікації викладачів в галузі ІТ; доступу студентів і викладачів до високоякісних локальних і мережевих освітніх інформаційних ресурсів; можливості проведення тестування та оцінювання результатів навчання з використанням спеціалізованого програмного забезпечення; підключення ВПНЗ до глобальних інформаційних ресурсів; переходу до системи відкритої освіти на основі дистанційних технологій навчання; поетапного переходу до інтеграції традиційних систем навчання у ВПНЗ із новою організацією педагогічної освіти на основі інформаційних технологій.

Висновок. У контексті авторської системи ІТ-підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв обґрунтовано можливості формування наукового світогляду і якостей особистості майбутнього вчителя з метою забезпечення його готовності до реалізації і впровадження особистісно орієнтованого навчання. Орієнтація на особистість студента, урахування його інтересів, побажань, намірів, потреб та стилю діяльності сприяють гнучкому моделюванню навчально-виховного процесу. До розроблення системи ІТ-підготовки майбутніх вчителів-гуманітаріїв зумовили результати дослідження різних підходів до навчання ІТ майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін у ВПНЗ, виокремлення інформаційних технологій як однієї із фундаментальних навчальних дисциплін в системі фахової підготовки сучасного вчителя та аналіз навчальних посібників і програм. Система припускає оновлення та наповнення її новим змістом; дозволяє активізувати процес навчання ІТ в умовах орієнтації на особистісний розвиток особистості, створює умови для більш ефективного отримання знань і вмінь, розвиває творчу спрямованість майбутнього вчителя, сприяє формуванню відповідних професійних і особистісних якостей.

Література:

1. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : АТІКА, 2009. – 684 с.
2. *Гуржій А. М*. Теоретичні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / А. М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. / Т. 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К. : "Педагогічна думка", 2007. – 392 с.
3. *Карташова Л. А*. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Карташова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
4. *Карташова Л. А*. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес / Л. А. Карташова // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ : Вид-во "ЕКМО", 2008. – С. 74-84.

5. *Лапінський В.* Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В. Лапінський, М. Шут // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2008. – Частина 1. – С. 79-85.

IT-SZKOLENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI NAUK HUMANISTYCZNYCH W RAMACH REFORMY EDUKACJI

Problemy wynikające z gruntu nowych wymagań dotyczących działalności dydaktycznej nowoczesnych nauczycieli są opisane w artykule. Warunki rozwijających autorski system treningu IT dla przyszłych nauczycieli przedmiotów humanistycznych w zakresie reformowania systemu edukacji, którego celem jest tworzenie się gotowości do wykorzystania technologii informatycznych (w zakresie działalności zawodowych i uczenia się), jako jeden z istotnych dla jakości dzisiaj z przyszłości nauczyciele są ustalane.

Słowa kluczowe: *technologia informacyjna, system szkoleń, studenci, przyszli nauczyciele, szkoły, osoby.*

IT-TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES UNDER THE REFORM OF EDUCATIONAL SYSTEM: AUTHOR APPROACH

The problems caused by fundamentally new requirements for teaching activities of modern teachers are described in the article. Conditions of developing the authoring system of IT-training for future teachers of humanities in terms of education system reforming, which aims to formation of readiness to use information technology (in professional activities and in learning) as one of the essential for today quality of future teachers are determined.

Key words: *information technology, training system, student, future teacher, school, person.*

ИТ-ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ГУМАНИТАРИЕВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АВТОРСКИЙ ПОДХОД

В статье рассматриваются проблемы, вызванные принципиально новыми требованиями к педагогической деятельности современных учителей. Определены условия разработки авторской системы ИТ-подготовки будущих учителей-гуманитариев в условиях реформирования системы образования, которая ставит своей задачей формирование готовности к использованию информационных технологий (в профессиональной деятельности и в самообучении) как одного из непременных на сегодня качеств будущего учителя.

Ключевые слова: *информационные технологии, система обучения, студент, будущий учитель, учебное заведение, личность.*

Віктор Олійник

ПРОЦЕС ТРАНСФОРМАЦІЇ МОДЕЛІ LIFELONG LEARNING В УКРАЇНІ

Розкрито питання розвитку післядипломної освіти в Україні у період змін. У сфері уваги – умови, у рамках яких реалізується процес трансформації моделі life long learning, а також характеристика деяких нових підходів до ранжування системи післядипломної освіти. Позначені традиційні та інноваційні парадигми в оцінці тих чи інших параметрів післядипломної освітньої

системи (охоплення, доступність, привабливість та ін.). Показані можливі напрями трансформації стратегії розвитку післядипломної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів.
Ключові слова: *післядипломна освіта, система освіти, період змін, професійна підготовка.*

Феномен післядипломної освіти. Наші видатні попередники вбачали інституційний розвиток суспільства у безперервній освіті громадян. Так, індійський дослідник П. Шулка [10, с. 15] говорив про безперервну освіту у сакральному ведичному творі "Шатапатха-Брахмани" (близько 1000 р. до н.е.), де записано: "учись щодня".

М. Пирогов писав про принцип постійного поповнення знань наступним чином: "Життя вічно рухається, вимагає повноти і всебічного розвитку людських здібностей". Але це станеться лише тоді, коли "потреба вчитися, вдосконалювати знання і власну освіту, просвіщатись – стане такою ж інстинктивною потребою, як харчувати тіло." [7, с. 174].

К. Ушинський головне завдання бачив у тому, щоб розвинути в учнях здатність і бажання "вчитися все життя" [9].

Д. Писарєв підкреслював: "Треба вчитися в школі, але ще набагато більше треба вчитися по виході зі школи, і це друге вчення за своїми наслідками, за своїм впливом на людину і на суспільство незмірно важливіше першого" [5, с. 176].

Метою вітчизняної післядипломної освіти у період змін є підготовка спеціаліста, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, що володіє такими особистісними та професійними якостями, які забезпечують можливість успішно вирішувати завдання у всіх видах діяльності (від професійних до особистісно-побутових) і відповідати за їх вирішення. У цьому зв'язку, основне педагогічне завдання на всіх етапах післядипломної освіти – пошук і реалізація оптимальних шляхів розвитку особистості, здатної до самоактуалізації в процесі її багаторічного інтелектуально-активного, соціального, трудового життя у нових суспільно-економічних умовах.

Новітній цивілізаційний рух здійснюється надзвичайно стрімко. Для нового типу соціокультурного спадкування, у рамках якого головним стало не стільки засвоєння існуючих стандартів, а підготовка до оволодіння новітніми методами і змістом пізнання, безперервне духовне, тілесне, професійне вдосконалення людини, усвідомлюване як вища цінність, і є найважливішим чинником підвищення якості життя.

Потреба в постійній актуалізації уже отриманих знань викликана світовими процесами глобалізації, стандартизації, інформатизації та технологізації, вимогами ринку праці, необхідністю вирішувати в процесі трудової діяльності непередбачені соціальні та професійні завдання, які постійно ускладнюються і урізноманітнюються.

Саме тому ми говоримо про феномен післядипломної освіти як про спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду. Статтею 47 Закону України "Про вищу освіту" [2] визначено, що післядипломна освіта здобувається в академіях, інститутах післядипломної освіти, професійно-технічних навчальних закладах, відповідних структурних підрозділах вищих навчальних закладів, наукових, навчально-наукових установах.

Післядипломна освіта [6] складається з:

1. Спеціалізації – профільна спеціалізована підготовка з метою набуття здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності.

2. Перепідготовки – професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку.

3. Підвищення кваліфікації, яке в свою чергу поділяється на короткострокове і довгострокове, визначаємо як підвищення рівня готовності до виконання професійних завдань та обов'язків або набуття здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом оволодіння новими знаннями і вміннями у межах професійної діяльності або галузі знань.

4. Стажування – набуття досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань.

Такий системно організований освітній процес упродовж усього трудового життя у підсумку має давати зростання професійних знань і умінь кожного разу, коли зміна умов праці пов'язана з пред'явленням нових або додаткових професійних вимог, що дає можливість кожному залишатися ефективним працівником, бути конкурентоспроможним на внутрішньому та зовнішньому ринках праці і зберігати соціальні умови життя, адекватні рівню професійного рейтингу.

У цьому сенсі принцип неперервності належить до найважливіших методологічних принципів пізнання, що забезпечують цілісність, системність, послідовність сприйняття буття і, зокрема, формування стійких знань, навичок, умінь у процесі фахової підготовки у період змін.

Накопичення проблем системного характеру та три моделі відповідей на виклики життя

Там, де немає змін і необхідності в змінах, розум гине.
Герберт Уелс

На жаль, упродовж усього періоду незалежності України в освітньому секторі накопичувалися численні проблеми системного характеру. Серед них немає другорядних, основні з них такі:

– ставлення владних структур до післядипломної освіти, як і до вищої освіти в цілому, як до другорядного, порівняно з економікою, сектору, витратної, а не інвестиційної частини державного бюджету;

– занепад матеріально-технічної бази, старіння педагогічних кадрів, недостатній приплив молодих спеціалістів;

– низька заробітна плата, зниження соціального статусу працівників освіти;

– некодифікованість і недосконалість освітнього законодавства;

– надмірна комерціалізація освітніх послуг, корупція та "дипломна хвороба";

– зниження якості освіти і падіння рівня знань і умінь учнів, моральне старіння методів і методик навчання;

– повільне і безсистемне оновлення змісту освіти;

– зниження якості педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини кадрів;

– зниження якості навчальної літератури та критичний брак передових технологій в освітньому секторі.

Упродовж останніх двох десятиліть сформувалися три основних моделі відповідей освітньої системи на життєві виклики, які зростають.

Перша: творення нових форм організації освітньої діяльності, основаних на прогнозуванні і швидкому реагуванні на виклики. Ця модель є найбільш поширеною на найнижчих щаблях освітньої ієрархії: у школах, ВНЗ, інших інституціях, що займаються навчально-виховною діяльністю.

Друга: трансформація інституцій, організаційних та освітніх практик відповідно до умов, що змінюються, технічне пристосування до нових умов існування та діяльності. Зазвичай, ця модель передбачає дію навздогін, вона не передбачає прогнозу і моделювання проблеми, а є спонтанною реакцією на появу цієї проблеми.

Третя модель – імітація змін, яка також присутня на всіх рівнях освітньої системи, але у зворотній пропорції – більше на вищих щаблях, менше – на рівні освітньої інституції, яка має безпосередній контакт зі споживачем освітніх послуг [3].

Саме тому системоутворювальними факторами післядипломної освіти є, були і залишаються її якість і зміст, визначення яких єчастиною стратегії державної політики в галузі освіти.

Крім того, державна політика в галузі міжнародного співробітництва сфери післядипломної освіти спрямована на створення єдиного міжнародного та європейського освітнього простору, поглиблення міжнародного співробітництва за рахунок розширення участі навчальних закладів післядипломної освіти у проектах міжнародних організацій та співтовариств. Про це йдеться у ще не прийнятому до розгляду проекті Закону України "Про післядипломну освіту", який значно розширює і поглиблює завдання, відповідальність та сферу діяльності закладів післядипломної освіти [6].

Серйозні виклики сучасній освітній системі проголошено Концепцією розвитку освіти до 2025 року [3], а саме:

1. Запровадити єдині стандарти/індикатори знань, умінь і навичок у галузі ІКТ для учнів та викладачів – суміжних з міжнародними показниками (PISA in computer skills, індустріальні міжнародні тести Microsoft Certified Education тощо).

2. Розробити і запровадити в 2015-2017 роках нове покоління стандартів вищої освіти на компетентнісній основі з урахуванням модельних стандартів Євробакалаврів та Євромагістрів, *передбачити поступову відмову від стандартів вищої освіти в 2020–2025 роках.*

3. Привести в 2014–2018 роках зміст професійної освіти у відповідність до нових професійних стандартів, які розроблятимуться на компетентнісній основі за участі професійних спільнот та організацій роботодавців.

4. Запровадити нові програми підготовки адміністраторів із питань менеджменту і лідерства в педагогічних ВНЗ.

5. Розробити норми, стандарти, процедури атестації педагогічних працівників.

6. Запровадити стажування педагогічних працівників у навчальних закладах поза місцем постійної роботи.

7. Демонополізувати і урізноманітнити систему післядипломної педагогічної освіти. Запровадити ваучер професійного розвитку учителя, забезпечивши у такий спосіб самостійний вибір місця підвищення кваліфікації.

8. Розробити до 2016 року сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, які ґрунтуються на поліваріантності схем організації та змісту навчання, фокусі на здійсненні у включених формах та просування кращих освітніх практик.

9. Запровадити впродовж 2015-2020 років комплекс заходів, спрямованих на системне заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної та внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (у т.ч. за кордоном).

10. Домогтися до 2020 року поетапного запровадження участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів (15 % до 2017, 30 % до 2020), опанування вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями.

11. Домогтися побудови до 2020 року академічного середовища з системою формалізованих та неформалізованих цінностей та культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі [3, с. 15-16].

У цьому зв'язку функціями Державного стандарту післядипломної освіти є:

– збереження єдиного освітнього простору в державі;

– посилення стабілізуючої і регламентуючої ролі педагога у системі неперервної освіти;

– забезпечення еквівалентності здобуття післядипломної освіти у різних освітніх закладах і формах;

– визначення рівнів післядипломної освіти як базису наступності в освіті впродовж життя;

– розвантаження слухачів від другорядної інформації;

– створення передумов для диференціації післядипломної освіти, впровадження моніторингу різних форм і рівнів на основі розроблення критеріїв оцінки якості;

– розмежування рівнів підготовки спеціалістів у системі закладів післядипломної освіти.

Крок до якості, або Орієнтири та індикатори

Сутність глобалізації в перетворенні світової
спільноти на світове суспільство.
Г. Шахназаров

В якості функціональних характеристик післядипломної освіти в дослідженнях різних авторів називаються такі характеристики:

– компенсаторна, що дозволяє людині надолужити згаяне в процесі базової освіти;

– адаптивна, що дає можливість особистості пристосовуватися до інноваційного розвитку економіки і суспільства в цілому;

– розвивальна, спрямована на безперервне збагачення творчого потенціалу особистості…

Враховуючи усі фактори, природа сучасної професійної діяльності науково-педагогічного працівника, викладача, менеджера в освіті вимагає нового педагогічного мислення, ціннісними установками якого є пріоритет індивідуальності мислення над однодумністю, освітніх інтересів особистості студента/слухача над стандартною навчальною програмою, прагненням до саморозвитку того, кого навчають, над уніфікованим засвоєнням, "передачею" знань, забезпечення диференціації та індивідуалізації освіти.

Сучасний розвиток освіти в цілому та післядипломної зокрема передбачає необхідність інтенсивного впровадження інноваційних процесів, уточнення їх висхідних положень та всебічного аналізу умов ефективності в практиці роботи навчальних закладів даної галузі.

На вербальному рівні освіта сприймається як система, як єдине ціле. У побуті постійно звучить поєднання "система освіти", "в освітній системі" та інше. На практиці ж, на рівні реформ та управлінських рішень, ставлення до освіти як до цілісної системи не відбувається. Післядипломна освіта серйозно не розглядається. І здійснюване реформування, і спроби включення у світове освітнє співтовариство реалізуються не тільки різноспрямовано і розрізнено, але деколи взагалі на шкоду елементам цієї системи.

Ми пропонуємо ряд орієнтирів і реальних індикаторів, спираючись на які можна було б, хоча б у першому наближенні, визначити вектори можливого руху:

Перший етап – реорганізаційний: удосконалення структури, змісту, організації забезпечення науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів післядипломної освіти, насамперед Університету менеджменту освіти, на основі сучасних підходів і технологій. Розроблення програми та визначення пріоритетних наукових досліджень.

Другий етап – інноваційний: визначення нових пріоритетних напрямів наукової діяльності, забезпечення інноваційної динаміки наукової діяльності, створення збалансованого, здатного до інтенсивного розвитку сектора наукових досліджень і розробок у галузі післядипломної педагогічної освіти, який забезпечує широке відтворення знань, їх активне впровадження в практику.

Третій етап – трансформаційний: створення ефективної інноваційної інфраструктури, що забезпечить інтеграцію науки в освітню практику через створення конкурентоздатної наукової продукції та умов для її широкого впровадження. Створення передумов для трансформації післядипломної освіти у навчально-дослідницькі виші.

Тут доречним є звернення до зарубіжного досвіду.

У практиці європейських освітніх систем існують так звані принципи ранжування за групами ознак. Їх запровадили в обіг члени Лісабонської ради, однієї з найважливіших європейських освітніх інституцій, що займаються аналізом розвитку і виробленням стратегії європейської вищої освіти [4]. Зазначені принципи ранжування базуються, якщо трактувати дещо спрощено, на двох провідних методологічних засадах:

а) система вищої освіти повинна враховувати і дотримуватися балансу між інтересами як суспільства, так і індивіда;

б) вища школа, знову ж таки, повинна бути здатна, не лише на риторичному рівні, до створення суспільства, в якому основним і найбільш значущим фактором є людський капітал (не тільки яскраво виражена еліта, а максимально можливе число людей).

Найширше і, в кінцевому підсумку, найважливіше завдання системи неперервної освіти в цілому і післядипломної освіти зокрема – забезпечити якісною освітою і підготувати до адекватного сприйняття абсолютно реальних соціальних та економічних проблем, що стоять перед ними, максимальне число людей, незалежно від їхнього віку, соціального стану і, в певній мірі, навіть колишніх навчальних досягнень.

Для вище згадуваного ранжування закладів післядипломної освіти можливе застосування відомих шести основних критеріїв [4]:

1. Охоплення – тобто здатність післядипломної освіти країни удосконалювати знання та навички великої, відповідно до чисельності населення, кількості фахівців.

2. Доступність – готовність післядипломних освітніх закладів освіти приймати і навчати студентів/слухачів, які мають велику перерву між отриманням базової освіти і наступним освітнім етапом, післядипломним, невисокий рівень здібностей до навчання, людей з особливими потребами.

3. Ефективність – здатність закладів післядипломної освіти готувати фахівців, що володіють випереджувальним рівнем підготовки, навичками та компетенціями, затребуваними на ринку праці навіть не сьогодні, а хоча б у найближчій перспективі.

При цьому важливо враховувати, що ринки праці в чистому вигляді не є ідеальними механізмами ефективного розподілу фахівців або винагороди за кваліфікацію. Але такий важливий індикатор існує, є загальновизнаним орієнтиром і для суспільства, і для держави, і для університету, тобто його потрібно вивчати, відслідковувати, відпрацьовувати систему реагування на його сигнали. Хоча, при цьому, як уже зазначалося, не сприймати індикатор ринку праці як ключовий показник.

4. Привабливість – здатність закладів післядипломної освіти так побудувати і забезпечити освітній процес, щоб бути конкурентоспроможними на зарубіжному освітньому ринку.

Цей індикатор складний, нелінійний. При його розрахунках враховуються не тільки прості показники чисельності іноземних студентів, що навчаються за магістерськими програмами. Сьогодні цей показник для України, на жаль, практично не працює, але він важливий для характеристики якісних параметрів освітніх систем і його необхідно – хоча б на перспективу – обов'язково враховувати. Не можна не враховувати і той факт, що на привабливість країни для іноземних студентів впливає не лише безпосередньо якість освіти. При всій первинності цього критерію, враховуються так само:

– система оплати;
– мова викладання;
– сумісність дипломів;
– візові правила;
– алгоритм дозволу на роботу тощо.

Всі ці умови різною мірою також є частиною системи післядипломної освіти.

5. Вікове охоплення – здатність закладів післядипломної вищої освіти функціонувати як інститути, що дають можливість отримувати освіту впродовж усього життя.

Сьогодні досить частим є твердження про те, що чим більше студентів у віковій категорії "30+", тим краще для країни.

6. Гнучкість – здатність післядипломної освіти до реформ і змін, як елемента якості самої системи в цілому. Чим вища готовність до змін, тим швидше система освіти буде реагувати на мінливі потреби кожного індивіда, людей із особливими потребами, суспільства і, тим самим, зміцнювати свої власні позиції.

Досить цікавий той факт, що кращі світові системи післядипломної освіти пропонують сьогодні найширші можливості максимальній кількості людей.

Евристичний потенціал безперервної освіти, або Основний принцип планування та організації післядипломної освіти Університету менеджменту освіти

Розвиток є там, де є вищі цілі.
Євген Сверстюк

Отже, сьогодні система післядипломної освіти України за усіма індикаторами не в числі лідерів. Дійсно, фактор часу тут величина критична, бо динаміка змін сучасних освітніх систем вкрай висока. Але відставання не є катастрофічним. Особливо якщо простежити темпи "набору висоти" за деякими із згаданих індикаторів, таких країн, як Данія, Фінляндія, Польща та ін. Тут провідні позиції – на відміну від попереднього періоду, починають займати не представники англосаксонського освітнього напряму, що свідчить, по-перше, про небезпеку почивання на лаврах при нинішніх темпах змін в системах освіти, а, по-друге, про можливості – при грамотному підході до реформ – скорочувати відставання і заповнювати прогалини досить швидко.

В якості одного з пріоритетних шляхів вирішення означених проблем і настроювання системи освіти на існуючі індикатори є розвиток післядипломної освіти у форматі безперервної освіти.

Над виробленням концептуальних характеристик безперервної освіти працювали ряд дослідників. Найбільш значущою вважається класифікація Р. Дейва [1], в якій налічується 20 пунктів. Дослідник розглядав безперервну освіту як організуючий принцип освіти.

Класифікація Р. Дейва володіє значним евристичним потенціалом. Це сприяло тому, що протягом тривалого часу все вивчення безперервної освіти в багатьох країнах спиралося на вироблені ним ознаки. Ряд пунктів цієї класифікації вважаємо за необхідне привести в цій статті, оскільки вони знайшли відображення в сучасній концепції післядипломної освіти в контексті неперервності освіти впродовж життя. Отже:

– освіта не закінчується з отриманням диплома, але є процесом, що триває впродовж життя. Неперервна освіта охоплює все життя особистості;

– початком неперервної освіти є сімейне виховання;

– післядипломна освіта, як система, в контексті неперервності виникає у відповідь на вимогу і запити соціуму;

– післядипломна освіта прагне до наступності у вертикальному вимірі, а також до інтеграції в горизонтальному вимірі на кожній стадії життя людини;

– післядипломна освіта характеризується гнучкістю і різноманіттям змісту, засобів, методів і часу навчання;

– післядипломна освіта являє собою динамічний підхід до освіти, що дає широкі можливості для варіювання;

– адаптивні та інноваційні функції особистості і суспільства реалізуються через післядипломну освіту;

– післядипломна освіта у контексті безперервної служить організуючим принципом всієї освіти;

– на операційному рівні безперервна освіта являє собою сукупність найрізноманітніших, в тому числі новітніх освітніх форм [1, с. 14-25].

У будь-якому випадку концепція life long education в сучасному її розумінні уже не сприймається як щось ілюзорне, зайве, неперспективне і відокремлене. Накопичені, в тому числі в Україні, цікаві практики реалізації моделі неперервної освіти. Один із таких прикладів післядипломної освітньої діяльності – Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України. Але ми пам'ятаємо і негативні, помилкові дії: згадаймо "ліквідацію" Головного управління післядипломної освіти Міністерства освіти України, чим, по суті, була знівельована післядипломна освіта у державі.

Потрібно визнати, що ефективність системи післядипломної освіти багато в чому залежить від моделювання запитів споживача, бо інформація, недостатньо пов'язана із загальнокультурним і професійним зростанням особистості, виявляється малозначущою незалежно від часу і місця пред'явлення і сприйняття: в системі ВНЗ, школи, самоосвіти або курсової перепідготовки, отже, малопродуктивною.

Ось чому основним принципом планування та організації післядипломної освіти Університету менеджменту є принцип врахування актуальних інтересів сьогоднішньої практики, перспектив розвитку та вдосконалення тих чи інших сфер діяльності науково-педагогічних, керівних працівників освіти. Бо в світлі вимог післядипломної освіти жоден рівень навчання не може розглядатися як замкнутий, ізольований від інших.

При цьому вертикальна структура, характерна для підвищення кваліфікації, перетинається з горизонтальними структурами, що представляють собою наукові дисципліни і зв'язки між ними.

Література:

1. *Dave R.* Lifelong Education and School Curriculum / R. Dave. – Hamburg : VIE, 1973. – С. 14–20.
2. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.
3. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. С. 15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.

4. Lisbon Council Policy Brief. University Systems Ranking Citizens and Society in the Age of the Knowledge. Lisbon Council. Brussels. / Ederer P.P. Schuller and S. Willms. University Systems Ranking Citizens and Society in the Age of the Knowledge, Lisbon Council, Brussels. – 2008, C. 2 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.lisboncouncil.net/component/publication/publication/38-university-systems-ranking-citizens-and-society-in-the-age-of-knowledge.html.
5. *Писарев Д. И.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1984. – 290 с.
6. Проект Закону України "Про післядипломну освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/img/zstored/files82.doc.
7. *Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М., 1953. – С. 174.
8. *Яковлева Н. І.* Модернізація управління системою перепідготовки педагогічних кадрів / Н. І. Яковлєва // Педагогіка. – 2010. – № 10. – С. 50-54.
9. Ушинский К. Д. Соч. – М., 1948. – Ч. 11. – 500 с.
10. *Shulka P.* Life – long Education. – New Delhi: Orient Longman. – 1971. – C. 15-16.
11. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.

PROCES TRANSFORMACJI MODELU UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE NA UKRAINIE

Artykuł poświęcony jest problemom kształcenia podyplomowego na Ukrainie w okresie zmian. W obszarze zainteresowania – warunki, na których realizowane długą naukę transformacji modelu life long learning, a także charakterystyki niektórych nowych podejść do rankingu kształcenia podyplomowego. Oznaczono tradycyjne i innowacyjne paradygmat w ocenie niektórych parametrów systemu kształcenia podyplomowego (zasięgu, dostępności, atrakcyjności, itp). Próba pokazania możliwych kierunków strategii transformacji Kształcenia Podyplomowego na Ukrainie w kontekście procesów integracji europejskiej.

Słowa kluczowe: *kształcenie ustawiczne, system edukacyjny, czas zmian, szkolenia.*

THE TRANSFORMATION PROCESS LIFELONG LEARNING MODEL IN UKRAINE

The article is devoted to the development of postgraduate education in Ukraine in the period of change. In the area of attention – the conditions under which realized the transformation model of lifelong learning, as well as characteristics of some new approaches to ranking of postgraduate education. It is marked traditional and innovative paradigm in the evaluation of certain parameters of postgraduate education system (coverage, accessibility, attractiveness, etc.). It shows the possible directions of transformation strategies of Postgraduate Education in Ukraine in the context of European integration processes.

Key words: *continuing education, educational system, a time of change, training.*

ПРОЦЕСС ТРАНСФОРМАЦИИ МОДЕЛИ LIFELONG LEARNING В УКРАИНЕ

Раскрыто вопросы развития последипломного образования в Украине в период изменений. В сфере внимания – условия, в рамках которых реализуется процесс трансформации модели lifelong learning, а также характеристика некоторых новых подходов к ранжированию системы последипломного образования. Обозначены традиционные и инновационные парадигмы в оценке тех или иных параметров последипломного образовательной системы (охват, доступность, привлекательность и др.). Показаны возможные направления трансформации стратегии развития последипломного образования в Украине в контексте евроинтеграционных процессов.

Ключевые слова: *последипломное образование, система образования, период изменений, профессиональная подготовка.*

Валерій Биков

НАВЧАЛЬНІ СТИЛІ ДОРОСЛИХ УЧНІВ І МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Розкрито основні стилі до підходу модельного подання, аналізу, врахування та вдосконалення при проектуванні та функціонуванні методичних систем навчання відкритої освіти. Метою сучасних ІКТ є підвищення ефективності навчання дорослих учнів, подальший розвиток усіх сучасних педагогічних систем, за допомогою яких формується змістовий, технологічний та організаційний фундамент забезпечення якості освіти.

Ключові слова: *ІКТ, навчальне середовище, відкрита освіта.*

Специфіка і характер сучасного світового соціально-економічного розвитку, досягнення науки і освіти є передумовою і рушійною силою широкомасштабних робіт з розробки теоретичних та практичних завдань застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній практиці. Створюючи нові освітні системи, впроваджуючи в освітню практику сучасні ІКТ, науковці, викладачі, організатори освіти, максимально спираючись на вже відомі позитивні результати психолого-педагогічної науки, передовий освітній досвід, повинні розробляти такі новітні освітні системи, які відображають сучасні тенденції розвитку світового освітнього простору. Це передбачає подальший розвиток усіх визначальних підсистем сучасних педагогічних систем [1, 2], зокрема, відкритих [3]: цільової підсистеми [4, 5], організаційно-освітньої підсистеми [6, 7], методичної системи навчання [8] та навчального середовища [9, 10].

У відкритих освітніх системах, що базуються на принципах відкритої освіти [1, 12], кожна із зазначених підсистем набуває специфічних ознак і потребує спеціальної будови. Питання особливостей будови відкритого навчального середовища розглянуто в [9, 13], зокрема, мобільно орієнтованого навчального середовища – в [14], новітніх засобів навчання – в [15], хмарної комп'ютерно-технологічної платформи відкритого навчального середовища – в [16], технологій оцінювання навчальних досягнень у відкритих освітніх системах – в [17], нових функції ІТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ – в [18]. Це значною мірою стосується і проблем створення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання відкритої освіти [8], за допомогою яких формується змістовий, технологічний та організаційний фундамент забезпечення якості освіти [11].

Підкреслюючи необхідність системно проектування і використання всіх без винятку зазначених складників педагогічних систем, виділимо деякі особливості проектування методичних систем навчання, що базуються на сучасних ІКТ – комп'ютерно-орієнтованих методичних системах навчання, врахування яких закладає педагогіко-технологічну основу створення якісних педагогічних систем, зокрема, систем відкритої загальної і професійної освіти.

Незалежно від предметної спрямованості методичних систем навчання як на етапі їх проектування, так і в процесі їх подальшого впровадження, застосування і розвитку, проектувальники цих систем (члени проектної команди, передусім експерти з проблемної

галузі і проектувальники-методисти) повинні отримати відповіді на низку питань, які дозволяють цілеспрямовано і комплексно моделювати і розвивати якісні методичні системи навчання і деякі з яких, наприклад, в [26] названі фундаментальними питаннями: 1. Хто є наші (майбутні) учні (студенти, слухачі), хто входить (буде, може входити) до складу нашої (майбутньої) навчальної групи? 2. Чому наші (майбутні) учні хотіли б навчитися (набути компетентностей, знати, вміти, отримати навички та ін.)? 3. Що спонукало (примусило) їх звернутись до освіти? 4. Як ви (члени проектної команди) плануєте організувати комунікації, здійснювати передавання (доставлення, транспорт) навчальних об'єктів для забезпечення навчальної діяльності? 5. Які засоби навчання потрібні для забезпечення навчання? 6. Які показники навчальних досягнень учнів будуть визначати успішність їх навчальної діяльності? 7. Чи необхідно створювати нові навчально-методичні матеріали (НММ) – складники методичних систем навчання? 8. Якою має бути структура НММ? 9. Які особистісні характеристики учнів мають бути враховані при проектуванні методичних систем навчання і здійсненні навчання? 10. Як повинна бути побудована і які функції виконуватиме проектна команда із створення НММ?

Дехто з викладачів (членів проектної команди) вважають достатнім починати свою роботу, відповівши тільки на окремі із зазначених питань. Проте, такий підхід неминуче призводить до подальших ускладнень і непорозумінь, коли спроектована методична система навчання не дозволяє забезпечити зорієнтовану (на індивіда чи навчальну групу) адаптацію педагогічних якостей учителя до потреб конкретного учня за причин необачливо закладених в методичну систему навчання (практично, запроектованих) обмежень (фактично, помилок). Варто враховувати також і те, що технології відкритого (наприклад, е-дистанційного) навчання передбачають переважно інтерактивний характер навчальної взаємодії учасників навчального процесу. Це дозволяє уточнювати (систематично, час від часу, комбіновано) відповіді на зазначені питання і вносити корективи в методичну систему навчання в процесі її використання і доопрацювання. Ця можливість проектувальників є, безумовно, позитивною з педагогічної точки зору. Проте вона актуалізує, з одного боку, наявність деякого педагогічного передбачення членами проектної команди спектра можливих (майбутніх) побажань (вимог) учнів, а з іншого – передбачає в методичній системі навчання, що проектується, необхідність утворення деяких "дидактичних запасів".

Вочевидь, що неможливо заздалегідь дати точні відповіді на всі зазначені питання, оскільки це залежить від багатьох чинників: предметної галузі, педагогічних можливостей майбутніх викладачів, особистісних характеристик майбутніх учнів, педагогічного рівня НММ і наявних засобів навчального середовища тощо. Проте, розгляд цих питань у деякому спектрі їх імовірних варіантів є можливим і доцільним. Такий підхід відкриває шлях до створення якісних методичних систем навчання, до подальшого їх розвитку, удосконалення .

Серед наведених вище вихідних питань проектування методичних систем навчання зазначимо питання 9 як таке, що виокремлює проблему, що розглядається у цій роботі. Саме особистісні характеристики допомагають краще зрозуміти учнів, а їх врахування при створенні педагогічних систем сприяє розробленню індивідуально-орієнтованих,

особистісно-розвивальних методичних систем навчання і виховання, формуванню індивідуальної траєкторії розвитку особистості учнів. Які ж особистісні характеристики учнів мають бути враховані при проектуванні методичних систем навчання? До складу таких характеристик учнів в [11, с. 318-330] віднесено: а) вік, б) особистісний соціокультурний базис (національність, релігія, раса, етнічна група тощо), в) попередній досвід, г) рівень володіння мовою (зокрема, професійною), д) специфічні особливості учнів, е) стиль навчання, ж) рівень володіння ІКТ.

У свою чергу серед усіх зазначених вище особистісних характеристик учнів більш докладно розглянемо особливості навчальних стилів учнів та підходи щодо їх аналізу, врахування та удосконалення, що безпосередньо пов'язано з предметом цієї роботи.

Мова піде про навчальні стилі досить дорослих учнів, тобто тих, хто навчається у старшій загальноосвітній, професійно-технічній і вищій школі, в навчальних закладах системи післядипломної освіти або звертається до самоосвіти впродовж життя. Розділ теорії навчання, в якому вивчаються і розв'язуються проблеми освіти дорослих (андрагогіка), передбачає, що доросла людина, яка включається в процес навчання, є значною мірою мотивованою і здатною до навчання. Відповідні методичні системи навчання дорослих мають відображати цю особливість.

Як відомо, різні люди можуть по-різному розв'язувати однакові за змістом і складністю проблеми (задачі, завдання), здійснювати одну й таку ж саму діяльність. При цьому різні види діяльності можуть здійснюватись однією і тою ж самою людиною у спосіб, притаманним тільки цій людині, демонструючи різну ефективність діяльності (тут і далі – у деякому попередньо визначеному розумінні) при виконанні різних видів робіт (наприклад, одну й ту ж саму за змістом і складністю роботу різні люди виконують з різною ефективністю – отримують різноякісні результати, витрачають на однакову за трудомісткістю роботу неоднаковий час тощо).

І навпаки, якщо людина володіє кількома різними способами діяльності і здатна адекватно застосовувати той чи інший з них для розв'язування певному класу проблем (задач) або їх етапів, спектр її ефективної діяльності може бути значно розширений, а складні проблеми (що включають різні за змістом і складністю підпроблеми або їх етапи) можуть бути в цілому розв'язані досить ефективно. У всякому разі, більш успішно, ніж у випадках, коли розв'язування складної проблеми здійснює людина, яка здатна працювати тільки одним способом.

Структура діяльності (розумової і/або фізичної) людини при розв'язуванні тих або інших проблем, здійсненні різних видів діяльності визначає і демонструє їх відповідні *стилі діяльності*, що переважно притаманні будь-якій особистості. Тобто, здатність людини виконувати той чи інший вид діяльності, переважно використовуючи притаманний тільки цій людині спосіб діяльності, визначають як *стиль її діяльності*.

Якщо визначити деяку типологію проблем (задач), що підлягають розв'язуванню, або етапів їх розв'язування, то можна ввести відповідну їй типологію стилів діяльності людини, які забезпечують найбільш успішне розв'язування нею кожного з виділених типів (класів) проблем (задач) або етапів їх розв'язування. При цьому конкретна людина застосовує тільки один, відповідний певному типу проблеми (задачі) або етапів їх розв'язування, спосіб діяльності. Інакше кажучи, *стиль діяльності* – здатність конкретної

людини переважно здійснювати діяльність певним чином – одним відповідним способом, який ця людина переважно застосовує при розв'язуванні будь-яких проблем, задач.

У зв'язку з тим, що на практиці люди, зазвичай, розв'язують широке коло різноманітних проблем (задач), які, в загальному випадку, мають різні цілі і стосуються різних предметних галузей, мають різний зміст і складність, їх ефективне розв'язування може бути досягнуто, коли люди застосовують (можуть застосовувати) різні стилі діяльності, тобто здійснюють (можуть здійснювати) діяльність кількома різними способами, що відповідають певному типу проблеми (задачі) або певному типу етапів їх розв'язування. Таким чином, для ефективного розв'язування широкого кола практичних завдань, що виникають на практиці, успішна людина має володіти кількома стилями діяльності, застосовувати кілька способів діяльності.

Поділяючи цей погляд, з метою вивчення і моделювання діяльності штучно вводять деяку типологію стилів діяльності, виділяючи і визначаючи деякі типові стилі діяльності людини, які вона застосовує (може застосовувати) в процесі розв'язування відповідних проблем (задач).

Помічена пряма кореляція між стилем діяльності людини при розв'язуванні практично всього кола проблем, що постають перед нею впродовж життя, і стилем, за яким ця людина навчається, і навпаки [27]. Тому все зазначене вище стосується і навчальної діяльності як одного з найбільш складних видів діяльності людини і навчальних стилів, які учні застосовують у процесі опанування освіти. При цьому, "процес прийняття рішень є одним з центральних на всіх рівнях функціонування системи навчальної діяльності учнів. В цьому процесі найбільш повно реалізуються такі функції психіки, як відображення та регулювання" [19].

З'ясування навчального стилю учня, його слабких і сильних сторін – необхідний і важливий крок у напрямі пошуку підходів щодо структурування змісту навчання, вибору ефективних педагогічних технологій (в тому числі індивідуалізованих, групових, інтерактивних, дистанційних тощо), відповідної організації навчально-виховного процесу, формування навчального середовища і включення до його складу тих чи інших засобів навчання, вибору педагогічних стратегій викладача і в цілому покращення результатів навчальної діяльності. Іншими продуктивними напрямами використання знання про стилі навчання учнів (в тому числі і про свій навчальний стиль) є застосування цих знань при профорієнтації і профвідборі (виборі кар'єри), при визначені схильності тих або інших людей (учнів) до роботи у групах, командах, до керівництва колективами, до теоретичної або експериментальної наукової діяльності тощо.

Для виділення і аналізу деяких *нормативних навчальних стилів* доцільно скористатися моделлю навчальної діяльності, яка б визначала склад етапів її здійснення. Відомо багато підходів щодо складу і структури моделей навчальної діяльності дорослих [20, 21, 22, 23, 25, 27], що відображують різні цілі і методологічні підходи, які обирають їх автори при побудові моделей. Відповідно підходу, що розглядається, наприклад, в [24, 28], запропонована модель навчальної діяльності, яка названа *навчальним циклом.* Використання зазначеної моделі виявилося досить продуктивним при створені методики практичного визначення навчальних стилів у дорослих учнів. Відповідно до підходу, на якому базується її будова, ця методика дозволяє сформувати досить схожий формальний

“навчальний портрет” учня, досить близько визначити себе, як учня. Більшого наближення власного формального “навчального портрету” до реального, який притаманний певному учню насправді, такі учні можуть досягти, з’ясовуючи, збираючи і узагальнюючи інші відомості про особливості свого навчального стилю, наприклад, аналізувати думки відносно себе своїх друзів, колег, викладачів тощо. Зазначена методика знайшла помітне застосування в багатьох країнах світу. Розглянемо її більш докладно.

Виділений відповідно [27] склад моделі навчального циклу утворюють чотири моделі його основних етапів – *моделі етапів навчального циклу*, які відображають відповідно чотири можливих етапи навчальної діяльності: урахування конкретного досвіду, або просто, конкретний досвід – *КД* (*concrete experience*), вдумливе спостереження – *ВС* (*reflective observation*), абстрактне осмислення – *АО* (*abstract conceptualization*), активне експериментування – *АЕ* (*active experimentation*). Модель основних етапів навчального циклу наведена в [11, с. 335, рис. 3.3.4-1].

На практиці, при здійсненні реальної навчальної діяльності учні можуть кілька разів у довільній і доцільній послідовності застосовувати різні моделі етапів навчального циклу, неодноразово повертатися до тих або інших його етапів (в [11, с. 335, рис. 3.3.4-1] ці зв’язки вказані пунктиром). Тобто, на практиці переважно здійснюється багатоциклічна навчальна діяльність. При цьому, залежно від цілей і змісту конкретної навчальної проблеми, наявних умов здійснення навчання, складу і структури навчального середовища, індивідуальних властивостей і наявного досвіду учня та кваліфікації (компетентностей) викладача, навчальна діяльність може здійснюватись як за *повним*, так і за *неповним* навчальним циклом, а при багатоциклічній навчальній діяльності – послідовно як за повними, так і за неповними навчальними циклами. В останньому випадку навчальна діяльність може здійснюватись (в тому числі багаторазово, циклічно) тільки за можливими послідовностями моделей етапів навчального циклу, наприклад, застосовуючи тільки послідовність *КД*, *ВС*, *АО* або послідовність *ВС*, *АО*, *АЕ* та ін.

У методиці, що розглядається, пропонується типологія навчальних стилів, яка ґрунтується на тому, що типові навчальні стилі учнів є проявом і результатом переважного застосування ними у процесі навчання відповідних парних комбінації основних моделей навчального циклу. Ця методика надає можливість вивчати і визначати навчальні стилі учнів та вводить такі чотири типи навчальних стилів (за підходом *Jean Piaget* [25]): *акомотивний, дивергентний, конвергентний, асимілятивний*.

Акомотивним навчальним стилем (*accommodator*) володіють учні, які у процесі навчання надають перевагу і переважно застосовують такі основні моделі навчального циклу: *КД* і *АЕ*. Це учні, які переважно навчаються завдяки своєму досвіду і особистим дослідженням. Вони: а) перед початком опанування теоретичними знаннями бажають попередньо спробувати все “своїми руками”; б) надають перевагу розробленню планів і залученню себе до нових і складних експериментів; в) більш пристосовані до практичних дій, ніж до аналітичної роботи; г) швидко відкидають більшість існуючих підходів і обирають імпровізацію.

Дивергентним навчальним стилем (*diverger*) володіють учні, які в процесі навчання надають перевагу і переважно застосовують такі основні моделі навчального

циклу: *КД* і *ВС*. Це такі учні, які переважно навчаються завдяки своїм почуттям. Вони: а) мають нахили до розгляду ситуації, що виникають, з багатьох сторін; б) добре збирають дані, відомості; в) мають широкі інтереси; г) надають перевагу бути особисто залученими до практичних дій; д) отримують нові данні, відомості.

Конвергентним навчальним стилем (*converger*) володіють учні, які в процесі навчання надають перевагу і переважно застосовують такі основні моделі навчального циклу: *АО* і *АЕ*. Це учні, які надають перевагу впровадженню концепцій. Вони: а) відшукують підходи до практичного використання ідей, концепцій, теорій і підходів; б) здатні знаходити прості та ефективні рішення проблем, що виникають; в) використовують формальні методи і засоби для вирішення завдань, що постали.

Асимілятивним навчальним стилем (*assimilator*) володіють учні, які в процесі навчання надають перевагу і переважно застосовують такі основні моделі навчального циклу: *ВС* і *АО*. Це спостережливі і концептуальні учні. Вони: а) мають нахили до створення теоретичних моделей; б) здатні ідентифікувати ідеї і передбачати результати; г) визначають відмінності взаємозалежних фактів; в) надають перевагу індуктивним методам; д) здатні приходити до логічних висновків.

Особливості змісту і характеру навчальної діяльності на різних етапах навчального циклу наведено в [11, с. 336, таблиця 3.3.4-1].

Визначення конкретного типу навчального стилю певного (*i*-го) учня здійснюється за такою процедурою:

Учень виконує тестове завдання за допомогою запропонованих тестів (надає відповіді типу ”так – ні” на сформульовані питання і заповнює матричний бланк – паперовий або електронний.

Здійснюючи просте підсумовування парних значень відповідей *i*-го учня, підраховуються конкретні значення оцінок *КД, ВС, АО* і *АЕ* (у запропонованих кількісних шкалах), що притаманні певному *i*-му учню: D_i, C_i, O_i, E_i, де D_i, C_i, O_i, E_i – оцінки рівнів застосування відповідних основних моделей навчального циклу, що вимірюються за наведеною методикою і відображають потенційну спроможність застосування *i*-им учнем при навчанні певної моделі навчального циклу.

Якщо оцінки D_i, C_i, O_i і E_i отримуються за однією методикою (застосовуються єдина унормована шкала їх оцінювання та коректні й сумісні методи та інструменти оцінювання) для кількісного оцінювання співвідношення оцінок D_i, C_i, O_i і E_i, здіснення їх порівняльного аналізу доцільно використовувати оцінки D_i, C_i, O_i і E_i, що подаються у відсотках до їх можливих максимальних значень: $D_i\,\% = D_i / D_m \cdot 100$, $C_i\,\% = C_i / C_m \cdot 100$, $O_i\,\% = O_i / O_m \cdot 100$, $E_i\,\% = E_i / E_m \cdot 100$, де D_m, C_m, O_m, E_m – максимальні значення оцінок D_i, C_i, O_i і E_i. При цьому, в унормованій процентній шкалі оцінювання виконується: $D_m = C_m = O_m = E_m = R_y$, $D_m\,\% = C_m\,\% = O_m\,\% = E_m\,\% = R_y\,\% = 100\,\%$, де R_y – унормоване значення оцінок D_m, C_m, O_m і E_m, а $D_i\,\% = D_i / R_y \cdot 100$, $C_i\,\% = C_i / R_y \cdot 100$, $O_i\,\% = O_i / R_y \cdot 100$, $E_i\,\% = E_i / R_y \cdot 100$ – є унормованими відсотковими значеннями оцінок D_i, C_i, O_i і E_i, що притаманні *i*-му учню.

Для наочного відображення співвідношення оцінок D_i, C_i, O_i і E_i, що притаманні *i*-му учню, використовується перша тестова координатна сітка, на перпендикулярних вісях якої у відсотках відкладаються значення оцінок $D_i\,\%$, $C_i\,\%$, $O_i\,\%$ і $E_i\,\%$. Далі точки на

тестовій координатній сітці, що відповідають цим оцінкам, з'єднуються відрізками прямих. Модель першої тестової координатної сітки для інтегрованого відображення оцінок застосування учнями основних моделей навчального циклу наведена в [11, с. 338, рис. 3.3.4-2]. Отримана таким чином на першій тестовій координатній сітці ломана лінія дозволяє сформувати і відобразити "інтегрований портрет" *i*-го учня, наочно оцінити співвідношення оцінок D_i %, C_i %, O_i % і E_i %, що йому притаманні.

Визначаються числові значення різниць оцінок (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i), що можуть виявитись як позитивними, так і негативними.

Значення кожної з різниць оцінок (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i) у відповідному масштабі відкладаються на різних перпендикулярних вісях другої тестової координатної сітки, що поділяє усю тестову координатну площину на чотири квадранти. Кожен з квадрантів цієї координатної площини ототожнюється з відповідним типом навчального стилю. Модель другої тестової координатної площини наведена в [11, с. 339, рис. 3.3.4-3].

З'єднуючи прямою лінією точки на координатних вісях другої тестової координатної сітки, що відповідають значенням різниць (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i), отримують трикутник, який буде лежати в одному з чотирьох квадрантів координатної площини. Конкретний квадрант, в якому опиниться цей трикутник, і буде визначати тип навчального стилю *i*-го учня (в [11, с. 339, рис. 3.3.4-3], як приклад, цей заштрихований трикутник лежить у квадранті, який визначає, що *i*-му учню притаманний акомотивний стиль навчання).

Наведений нижче аналіз отриманих результатів оцінювання узагальнений і суттєво удосконалено автором [11, с. 333-344]. Цей аналіз дозволяє зробити такі висновки:

Якщо обидва отримані значення різниць оцінок (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i) виявляться близькими до нуля – навчальні стилі *i*-го учня є значною мірою збалансованими. Цей учень у процесі навчання однаково успішно може застосовувати кожну з чотирьох основних моделей навчального циклу: *КД, ВС, АО і АЕ*. Тобто, чим ближче до нуля одночасно виявляться значення різниць оцінок (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i), $\forall(D_i, C_i, O_i, E_i) \neq 0$, тим більш збалансованим є *i*-ий учень щодо потенційних можливостей гнучкого застосування ним сукупності навчальних стилів, що йому притаманні. Такі випадки трапляються тоді, коли середнє значення сукупності оцінок D_i, C_i, O_i і E_i –

$M_i = (D_i + C_i + O_i + E_i)/4 \approx D_i \approx C_i \approx O_i \approx E_i$,

чи (що є тим самим), коли середнє значення сукупності оцінок D_i %, C_i %, O_i % і E_i % –

$M_{i\,\%} = (D_i\,\% + C_i\,\% + O_i\,\% + E_i\,\%)/4 \approx D_i\,\% \approx C_i\,\% \approx O_i\,\% \approx E_i\,\%$.

При цьому середньоквадратичне відхилення оцінок D_i, C_i, O_i і E_i від M_y –

$\sigma_i = \frac{1}{2}\sqrt{(D_i - M_y)^2 + (C_i - M_y)^2 + (O_i - M_y)^2 + (E_i - M_y)^2}$ наближається до нуля.

Якщо значення різниць оцінок $\left|(O_i - D_i)\right| >> \left|(E_i - C_i)\right|$ або $\left|(O_i - D_i)\right| << \left|(E_i - C_i)\right|$ – *i*-й учень переважно використовує (надає перевагу) при

навчанні тільки одному з чотирьох основних моделей навчального циклу: *КД, ВС, АО* або *АЕ.*

Якщо значення різниць оцінок $\left|(O_i - D_i)\right| = \left|(E_i - C_i)\right|$, $\forall (D_i, C_i, O_i, E_i) \neq 0$ – *і*-й учень однаково успішно може застосовувати при навчанні ті або інші дві з чотирьох основних моделей навчального циклу: *КД* і *ВС, ВС* і *АО, АО* і *АЕ* або *АЕ* і *КД*.

Чим більшого значення одночасно набувають різниці оцінок (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i), тобто, чим далі точка на другої тестовій координатній площині, що відповідає координатам (O_i _ D_i) і (E_i _ C_i), віддалена від центру, тим більш яскраво у *і*-го учня виражений той або інший навчальний стиль (в [11, с. 339, рис. 3.3.4-3] ця точка позначена N_{i+1}). Інакше кажучи, такі випадки трапляються тоді, коли відхилення від центру тестової координатної сітки $\rho_i = \sqrt{(O_i - D_i)^2 + (E_i - C_i)^2}$ наближається до свого можливого максимального значення $\rho_m = \sqrt{2}R_y$.

Усереднені оцінки основних моделей навчального циклу, які учні застосовують (можуть застосовувати) у *j*-ій навчальній групі D_{jcp}, C_{jcp}, O_{jcp} і E_{jcp}, а також відповідні середньоквадратичні відхилення σ_{Dij}, σ_{Cij}, σ_{Oij}, σ_{Eij} та σ_{jcp} від цих середніх у межах *j*-ої навчальної групи, до якої входить *і*-ий учень, дозволяють вчителю визначити педагогічні стратегії, які доцільно переважно застосовувати при роботі у *j*-ій навчальній групі, де:

$D_{jcp} = \sum_{i=1}^{Q_j} D_i / Q_j$, $C_{jcp} = \sum_{i=1}^{Q_j} C_i / Q_j$, $O_{jcp} = \sum_{i=1}^{Q_j} O_i / Q_j$, $E_{jcp} = \sum_{i=1}^{Q_j} E_i / Q_j$, $\forall i = \overline{1, Q_i}$;

Q_j – кількість учнів у *j*-ій навчальній групі;

$\sigma_{Dij} = \frac{1}{2}\sqrt{(D_{ij} - D_{jcp})^2}$, $\sigma_{Cij} = \frac{1}{2}\sqrt{(C_{ij} - C_{jcp})^2}$,

$\sigma_{Oij} = \frac{1}{2}\sqrt{(O_{ij} - O_{jcp})^2}$, $\sigma_{Eij} = \frac{1}{2}\sqrt{(E_{ij} - E_{jcp})^2}$;

$\sigma_{jcp} = \frac{1}{2}\sqrt{(D_{jcp} - M_{jcp})^2 + (C_{jcp} - M_{jcp})^2 + (O_{jcp} - M_{jcp})^2 + (E_{jcp} - M_{jcp})^2}$;

$M_{jcp} = (D_{jcp} + C_{jcp} + O_{jcp} + E_{jcp})/4$.

Вираховуючи значення оцінок D_{jcp}, C_{jcp}, O_{jcp}, E_{jcp}, σ_{Dij}, σ_{Cij}, σ_{Oij}, σ_{Eij}, σ_{jcp} та D_{pcp}, C_{pcp}, O_{pcp}, E_{pcp}, σ_{Dip}, σ_{Cip}, σ_{Oip}, σ_{Eip}, σ_{pcp}, що застосовують учні відповідно у *j*-ій і *p*-ій навчальних групах, можна порівняти ці групи щодо типу навчальних стилів, яким учні усереднено надають перевагу у кожній з цих груп.

Як ми вже зазначали вище, люди, які застосовують відповідні навчальні стилі при опануванні освіти, як правило, притримуються схожих стилів діяльності при розв'язуванні переважної більшості повсякденних проблем (побутових і професійних). Тобто стиль діяльності (а тому і навчальний стиль) є індивідуальною характеристикою людини, яка притаманна певній особистості. Це надає об'єктивні підстави накласти модель етапів навчального циклу на модель етапів розв'язування проблем, встановити співвідношення між цими моделями і на цій підставі встановити особистісну схильність

тих чи інших людей (із своїми навчальними стилями) до більш успішного розв'язування відповідних проблем і/або їх етапів (прийняття низки відповідних рішень), виконання тих або інших видів робіт, свідомому вибору або зміні характеру повсякденної діяльності, професійного профілю, кар'єри тощо. За цим же розумінням, вчитель буде досягати кращих навчальних результатів в учнів, якщо при здійсненні навчання, використанні індивідуалізованих, групових, інтерактивних та інших педагогічних технологій він буде включати в навчальну діяльність такі типи навчальних проблем (завдань), застосовувати такі методичні підходи, такі свої стилі учбової діяльності, які наближені до навчальних стилів конкретних учнів. Співвідношення моделей етапів навчального циклу та етапів розв'язування проблем наведено в [11, с. 341, рис. 3.3.4-4].

Проте навчальні стилі учнів при відповідній побудові навчальної діяльності можуть і мають розвиватися. В [27] пропонуються три підходи щодо розвитку навчальних стилів учнів. Наведемо два з них, з якими можна погодитись. Це такі шляхи:

1. Розширення спектру і масштабів спільної роботи (навчальної діяльності) з людьми (учнями), яким притаманні інші навчальні стилі (стилі діяльності), вивчення і аналіз навчальних стилів (стилів діяльності) партнерів по спільній роботі, намагання поступово наслідувати цим стилям.

2. Поступове розширенням спектру і масштабів діяльності людини (учня) у таких її видах (на таких етапах розв'язування проблем), де застосування навчального стилю, що притаманний цій людині (учню), не є найкращим (стиль діяльності людини є найменш пристосованим до розв'язування проблем певного класу або певного етапу складної проблеми). Намагайтесь бути гнучким учнем, таким, який адаптується до ситуації, що виникла, пристосовує свій навчальний стиль (стиль діяльності) до характеру розв'язуваної задачі, до специфіки етапу розв'язування складної проблеми.

В [11, с. 343, таблиця 3.3.4-2] наведені сильні і слабкі сторони учнів, яким притаманні різні навчальні стилі, а також рекомендації щодо розвитку відповідних навчальних стилів.

Для здійснення моніторингу відомостей про навчальні стилі учнів доцільно відповідні унормовані оцінки їх навчальних стилів ідентифікувати у часі та забезпечити фіксування, збирання, накопичення та аналіз значень $D_{itk,}$ $C_{itk,}$ O_{itk} і E_{itk} – оцінок i-го учня у моменти часу $t_k=t_1,t_2,...,T_н$, де k – задається нормативною часовою шкалою процедури моніторингу, $T_н$ – час, який використовується на розвиток навчальних стилів (спеціально або опосередковано).

При цьому, якщо у навчальній діяльності передбачені і коректно здійснюються педагогічні дії, що безпосередньо спрямовані і/або сприяють розвитку навчальних стилів учнів, розвиток навчальних стилів у i-го учня можна вважати позитивним, коли спостерігається, що

$$\begin{cases} \sum_{t=t_k}^{T_н} \sum_{i=1}^{Q_i} M_{it} \to max, \end{cases}$$

$$\sum_{t=t_k}^{T_н}\sum_{i=1}^{Q_i}\sigma_{it_k} \to 0\,.$$

Тобто, оцінки $D_{i,}$ $C_{i,}$ O_i і E_i, а тому і M_i з часом повинні зростати, а середньоквадратичне відхилення цих оцінок від їх середнього σ_i – неухильно зменшуватись.

На підставі емпіричних даних, що збираються у процесі моніторингу оцінок D_{itk}, C_{itk}, O_{itk} і E_{itk}, для поглиблення статистичного аналізу їх сукупностей і використання результатів цього аналізу для адресного впливу на характер навчальної діяльності певних учнів, доцільно, окрім наведених вище, вираховувати і застосовувати також інші характеристики розподілення відповідних оцінок, таких, як:

розмахи розподілення оцінок

$$R_{Di} = D_{it_k}^{\max} - D_{it_k}^{\min}, \qquad R_{Ci} = C_{it_k}^{\max} - C_{it_k}^{\min}, \qquad R_{Oi} = O_{it_k}^{\max} - O_{it_k}^{\min},$$

$$R_{Ei} = E_{it_k}^{\max} - E_{it_k}^{\min},$$

$$\forall\, i_i = \overline{1,Q_i}\,,\ t_k = t_1, t_2, \ldots, T_н;$$

- дисперсії оцінок $G_{it_k} = \sigma_{it_k}^2$, $\forall D_{itk,}\ C_{itk,}\ O_{itk,}\ E_{itk}$;
- коефіцієнти асиметрії оцінок

$$As_D = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Dit_k} \sigma_{Dit_k}} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (D_{it_k} - M_{it_k})^3,\ As_C = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Cit_k} \sigma_{Cit_k}} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (C_{it_k} - M_{it_k})^3,$$

$$As_O = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Oit_k} \sigma_{Oit_k}} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (O_{it_k} - M_{it_k})^3,\ As_E = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Eit_k} \sigma_{Eit_k}} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (E_{it_k} - M_{it_k})^3;$$

- коефіцієнти ексцесу (як міру випуклості) оцінок

$$Ex_D = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Dit_k}^2} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (D_{it_k} - M_{it_k})^4 - 3,\ Ex_C = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Cit_k}^2} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (C_{it_k} - M_{it_k})^4 - 3,$$

$$Ex_O = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Oit_k}^2} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (O_{it_k} - M_{it_k})^4 - 3,\ Ex_E = \frac{1}{Q_{it_k} G_{Eit_k}^2} \sum_{i=1}^{Q_{it_k}} (E_{it_k} - M_{it_k})^4 - 3\,.$$

Наведені вище моделі оцінок застосування учнями тих або інших навчальних стилів та статистичного аналізу отриманих результатів оцінювання дозволяють автоматизувати процес їх вирахування за допомогою комп'ютера та відповідних ІКТ.

Врахування при проектуванні і практичному використанні методичних систем навчання, зокрема у системах відкритої освіти, відомостей про навчальні стилі учнів, реалізація навчальних заходів щодо їх покращення, є необхідною умовою забезпечення індивідуалізації навчання, важливим резервом подальшого підвищення якості освіти.

Література:

1. *Биков В. Ю.* Доменно-фреймова модель педагогічної системи / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ"ХПІ", 2004. – № 3. – С. 50-69.
2. *Биков В. Ю.* До питання інформатизації вищих педагогічних навчальних закладів / В. Ю. Биков, І. Ф. Прокопенко, С. А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 4 (22). – С. 8-13.
3. *Биков В. Ю.* Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрями досліджень / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал / за ред. : І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вид. ІІ. – Вид-во : ЗАТ "ВІПОЛ", Київ-Ченстохова. – 2000. – С. 93-116.
4. *Биков В. Ю.* Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В. Ю. Биков // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна преса, 2009. – № 1 (62). – С. 29-33.
5. *Биков В. Ю.* Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. журнал / за ред. : І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вид. IV. Вид-во: Вищої Педагогічної Школи у Ченстохові. – Ченстохова, 2003. – С. 501–515.
6. *Биков В. Ю.* Ключові чинники та сучасні інструменти розвитку системи освіти // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков ; гол. ред. : В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – 2007. – № 1 (2). – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/emg.html. – Заголовок з екрана.
7. *Биков В. Ю.* Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, В. В. Гапон, М. Я. Плескач // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5 (45). – С. 3-11.
8. *Биков В. Ю.* Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць / В. Ю. Биков ; за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип. 3. – Харків : НТУ "ХПІ", 2002. – С. 73-83.
9. *Биков В. Ю.* Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ "ХПІ". – 2008, № 2. – С. 116-123.
10. *Биков В. Ю.* Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал / за ред. : І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Україно-польський журнал. Вид. IV. Вид-во: Вищої Педагогічної Школи у Ченстохові. – Ченстохова, 2004. – С. 59–79.
11. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
12. *Биков В. Ю.* Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков, І. В. Мушка ; гол. ред. : В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – 2009. – № 5(13). – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/emg.html. – Заголовок з екрана.
13. *Биков В. Ю.* Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно

орієнтовані системи начання : зб. наук. праць / Редрада. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 9 (16). – С. 9-16.

14. *Биков В. Ю.* Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного поданні і освітнього застосування / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць. Випуск 17. – Херсон : ХДУ, 2013. – С. 9-37.
15. *Биков В. Ю.* Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5 (45). – С. 20-23.
16. *Биков В. Ю.* Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України / В. Ю. Биков// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 6. – С. 3-11.
17. *Биков В. Ю.* Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія / В. Ю. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук ; за ред. В. Ю. Бикова, чл.-кор. АПН України, д. тех. наук, проф.; Ю. О. Жука, канд. пед. наук, доц. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 128 с., табл.
18. *Биков В. Ю.* ІКТ-аутсорситнг і нові функції навчальних закладів і наукових установ // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / гол. ред. : В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти НАПН України. – 2012. – Том 30, № 4 (2012). – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html. – Заголовок з екрана.
19. *Лазарєв М. І.* Формування у студентів блоку прийняття рішень в інтенсивних технологіях навчання загальноінженрних дисциплін // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць / М. І. Лазарєв ; за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип. 1 (5). – Харків : НТУ "ХПІ", 2003. – С. 459-469.
20. *Гузик М. П.* Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи / М. П. Гузик // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10 – річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. – 1. – Харків : "ОВС", 2002. – С. 393-410.
21. Ільченко В. Р. Особистісно орієнтована модель природничонаукової освіти "Довкілля" / В. Р. Ільченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : "ОВС", 2002. – С. 383-393.
22. *Лазарєв М. І.* Стратегія проектування змісту інтенсивних технологій вивчення інженерних дисциплін / М. І. Лазарєв // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць / за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Харків : НТУ "ХПІ", 2002. – С. 365-371.
23. *Олексенко В. М.* Гуманітарні та культурологічні підходи до проблем підготовки інженерів – майбутніх керівників виробництва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць / В. М. Олексенко ; за ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч. 2. – Харків : НТУ "ХПІ", 2002. – С. 108-114.
24. Baker Richard, Dixon Nancy, Kolb David A. Personal Learning Guide. – Boston : McBer & Company, 1985.
25. Bibliography of Research on Experiential Learning and the Learning-Style Inventory. – Boston : McBer & Company, 1992.

26. Jarmon Carolin. Strategies for Developing an Effective Distance Learning Experience // Teaching at a Distance / A joint publication of the League for Innovation in the Community College: Archipelago, a division of Harcourt Brace & Company. – 1999. – P. 1-14.
27. Kolb David A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development – NJ : Prentice-Hall, 1984.
28. Smith Donna, Kolb David A. User Guide for Learning Style Inventory. – Boston : McBer & Company, 1985.

SZKOLENIE DLA DOROSŁYCH STYLE KARTA: CECHY MODELU DOSTARCZANIE, ANALIZA, I POPRAWY WŁĄCZENIA PROJEKTOWANIA I DZIAŁANIA METODYCZNE SYSTEMU EDUKACJI OTWARTEJ EDUKACJI

W artykule podstawowe podejścia do stylu reprezentacji modelowego, analizy, uwagę i poprawy projektowania i funkcjonowania metodycznego badania otwartej edukacji. Celem nowoczesnej technologii ICT jest poprawa uczniów kształcenia dorosłych, dalszy rozwój wszystkich nowoczesnych systemu edukacji, w których utworzone semantyczne, technologiczne i instytucjonalne podstawy jakości kształcenia.
***Słowa kluczowe**: ICT, nauka środowiska, otwarta edukacja.*

ADULT TRAINING STYLE SHEET: FEATURES OF MODEL SUBMISSION OF ANALYSIS, AND IMPROVEMENT DUKING DESIGN AND FUNCTIONING METHODICAL SYSTEM OF EDUCATION OPEN EDUCATION

In the article the basic style model approach to presentation, analysis, consideration and improvement of the design and functioning of methodical study of open education are characterized. The aim of modern ICT is to improve adult education, the further development of all modern education systems with which content, technological and organizational basis for quality of education is formed.
***Key words**: ICT, learning environment, open education.*

УЧЕБНЫЕ СТИЛИ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрываются основные стили подхода к модельному представлению, анализу, учету и совершенствованию при проектировании и функционировании методических систем обучения открытого образования. Целью современных ИКТ является повышение эффективности обучения взрослых учащихся, дальнейшее развитие всех современных педагогических систем, с помощью которых формируется содержательный, технологический и организационный фундамент качества образования.
***Ключевые слова**: ИКТ, учебная среда, открытое образование.*

Микола Дмитриченко, Віктор Лясковський, Микола Покотілов

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Розглянуто особливості впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в науково-педагогічну та управлінську діяльність вищого навчального закладу на прикладі Національного транспортного університету. Продемонстровано функціональні схемні рішення сучасних

комп'ютерних та телекомунікаційних засобів і результати впровадження деяких програмних комплексів.

Ключові слова: *інформаційно-телекомунікаційні технології, комп'ютерні мережі, функціональні схеми, мультимедійні технології навчання, електронний каталог, бази даних, супутникові системи зв'язку, програмні комплекси.*

Виклад основного матеріалу. Інноваційний розвиток вищих навчальних закладів (ВНЗ) України в умовах сучасних ринкових відношень, бурного розвитку новітніх технологій та їх комерціалізації, інтеграції в світову систему вищої освіти потребує від ВНЗ підвищення якості підготовки кваліфікаційних кадрів, що будуть мати попит на ринку праці. Ці питання можуть бути вирішені при активному впровадженні і функціонуванні у ВНЗ сучасних інформаційних систем (рис. 1).

Рис. 1. Структурна модель результатів впровадження інформаційних систем в ВНЗ

Головною метою запропонованих заходів є впровадження принципово нового підходу до інформатизації університету, що передбачає виконання наступних складових:

Виходячи з цих умов, в Національному транспортному університеті (НТУ) активно впроваджуються та удосконалюються сучасні інформаційні системи в усі сфери діяльності університету.

Пріоритетними напрямками діяльності, на наш погляд, повинні стати:

– впровадження сучасних освітніх технологій в навчальний процес;

– впровадження трансфер-технологій;

– комерціалізація наукових університетських розробок;

– інформатизація управлінської та науково-методичної діяльності;

– інформаційні технології для розвитку дистанційного навчання;

– інформатизація діяльності міжнародних проектів;

– створення електронних баз даних та інформатизація бібліотеки.

– комплексна інтеграція університету в світову інформаційну систему;

– широка взаємодія з іншими університетами на рівні спільних освітніх програм з використанням новітніх інформаційних технологій;

– створення умов для широкого впровадження сучасних освітніх технологій в навчальний процес;

– підвищення ефективності та якості управлінської діяльності.

До основних задач комплексної інформатизації університету можна віднести:

– створення інтегрованої інформаційної системи;

– широке впровадження сучасних освітніх технологій в навчальний процес;

– ефективне використання в навчальному процесі відповідного програмного забезпечення;

– впровадження в навчальний процес сучасних мультимедійних комп'ютерних навчальних комплексів;

– розробка науково-методичного забезпечення інформатизації навчального процесу, створення електронних підручників та інформаційних баз даних;

– застосування автоматизованих програмних комплексів для забезпечення ефективного управління та отримання статистичної звітності;

– застосування сучасних інформаційно-комунікаційних комплексів у трансфер-технологіях;

– запровадження в науково-педагогічну та управлінську діяльність НТУ послуг всесвітньої мережі Internet та електронної пошти.

Впровадження інтегрованих інформаційних систем сприяє підвищенню ефективності інформаційної діяльності, більш швидкому її розвитку та вдосконаленню. Використання таких систем покращує економічні показники – відбувається розподіл праці у процесі збирання та обробки документів, покращується повнота інформування завдяки доступу кожної системи до баз даних (БД) інших систем і одноразової обробки інформації з наступним багаторазовим й багатоаспектним її використанням.

Основні цілі впровадження інтегрованих інформаційних систем:

– підвищення оперативності інформаційного обслуговування;

– багатоаспектний пошук будь-яких документів, які надійшли до системи;

– розширення комплексу інформаційних послуг;

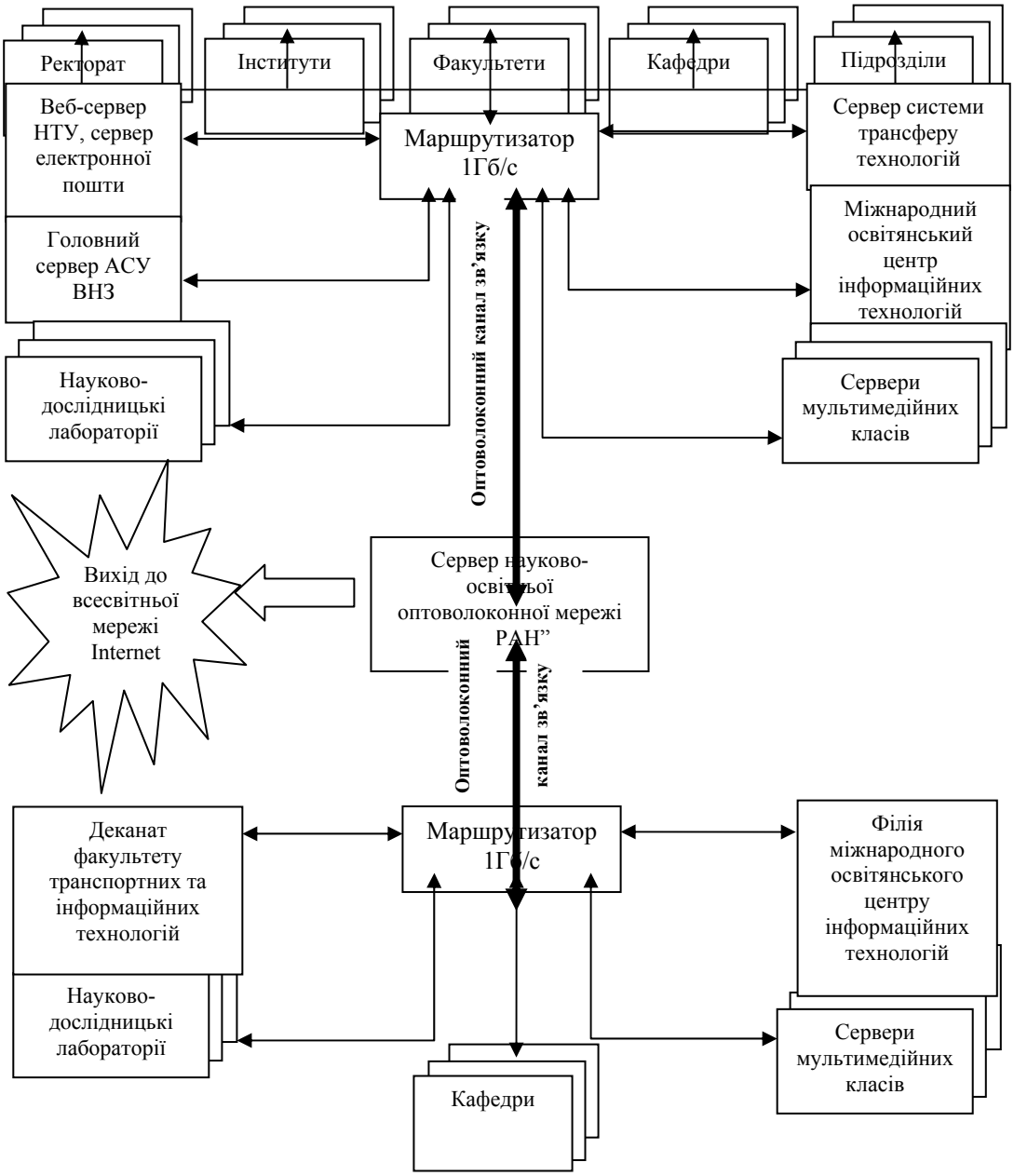


Рис. 2. Функціональна схема інтегрованого комп'ютерного комплексу ВНЗ

– застосування сучасних методів і засобів зберігання та використання інформації;

– кооперація в обробці інформації та обслуговуванні користувачів з іншими інформаційними центрами.

Використання інтегрованої інформаційної системи ВНЗ базується на розвиненій сучасній комп'ютерній базі, яка передбачає розвиток та впровадження багатофункціональної інтегрованої комп'ютерної мережі. Така комп'ютерна база повинна постійно розвиватися та удосконалюватися. Це дасть можливість всім користувачам ВНЗ мати доступ до українських та всесвітніх інформаційних ресурсів (рис. 2).

В НТУ застосування телекомунікаційних засобів зв'язку базується на новітніх технологіях, включаючи оптоволоконні канали, що об'єднують всі навчальні корпуси університету, відокремлені структурні підрозділи та гуртожитки з метою створення єдиної інформаційної інфраструктури університету (рис. 3, 4).

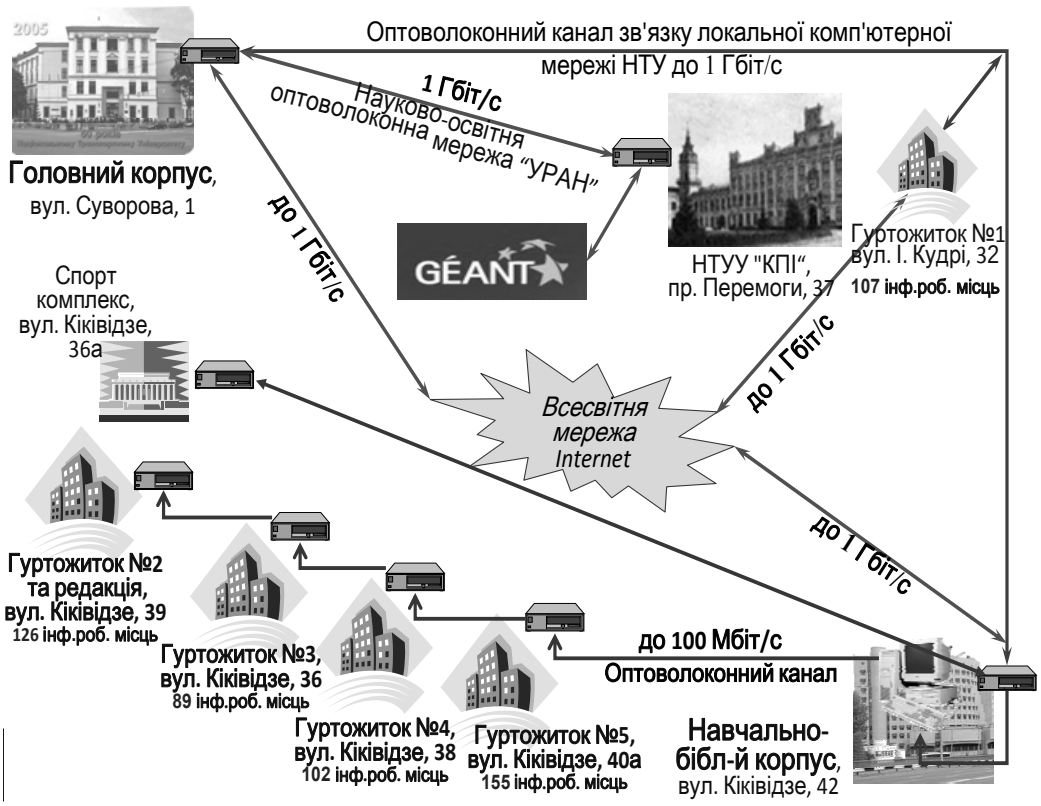


Рис. 3. Функціональна модель інтегрованої телекомунікаційної системи засобів зв'язку НТУ

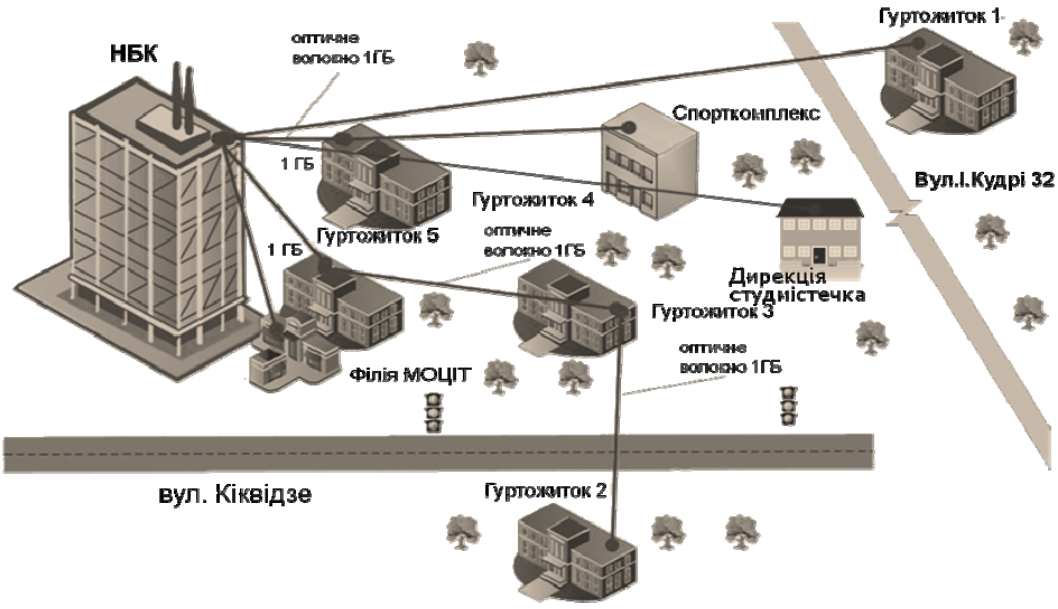


Рис. 4. Топологія телекомунікаційних ліній зв'язку НБК, студмістечка та спорткомплексу НТУ

На сучасному етапі комп'ютерна мережа НТУ буде розвиватись та удосконалюватись в єдиному інформаційному просторі з Українською науково-освітньою телекомунікаційною мережею "Уран". Така інтеграція до європейського інформаційного простору дає можливість працювати в режимі On-line з інформаційними ресурсами пан-Європейської науково-освітньої мережі GEANT 2, з різними вітчизняними та зарубіжними закладами освіти, підприємствами та міжнародними організаціями.

Крім того, така співпраця з науково-освітянською мережею "Уран" буде мати можливість доступу до бібліографічних науково-освітніх ресурсів інших користувачів мережі "Уран", участь в науково-освітніх відео-конференціях Міністерства освіти і науки України, а також проводити сеанси дистанційної освіти, в тому числі із гуртожитків (рис. 5).

Головним призначенням мережі "УРАН" є забезпечення установ, організацій та фізичних осіб в сферах освіти, науки та культури України інформаційними послугами на основі Інтернет-технологій для реалізації професійних потреб та розвитку зазначених галузей. Такі послуги передбачають, зокрема, оперативний доступ до інформації, обмін нею, її розповсюдження, накопичення та обробку для проведення наукових досліджень, дистанційного навчання, використання методів телематики, функціонування електронних бібліотек, віртуальних лабораторій, проведення телеконференцій, реалізації дистанційних методів моніторингу тощо.

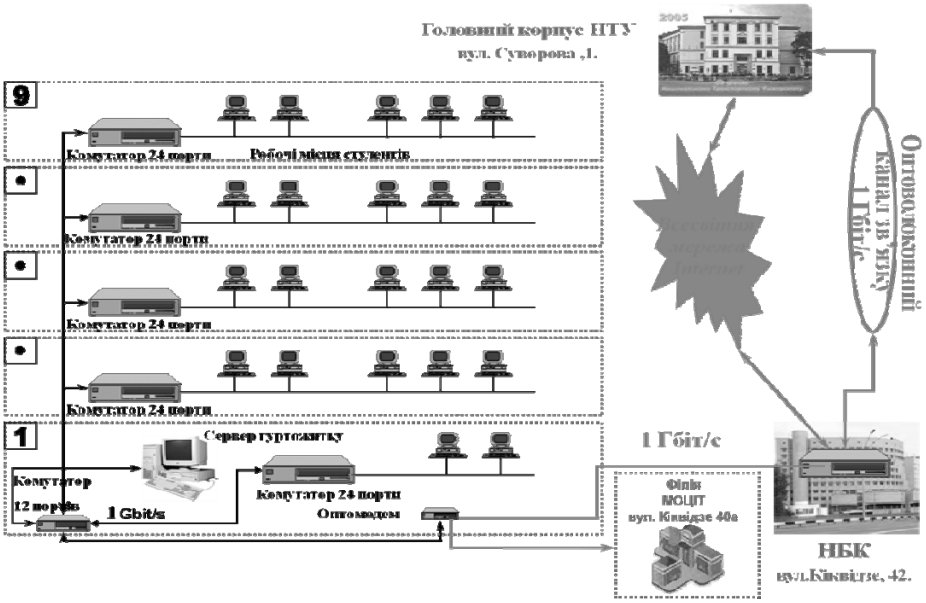


Рис. 5. Функціональна схема комп'ютерного комплексу гуртожитків НТУ

Впровадження такої інтегрованої комп'ютерної технічної бази дало можливість реалізувати сучасний інформаційно-комунікаційний комплекс автоматизованої системи управління ВНЗ (рис. 6).

Рис. 6. Структурна схема моделі функціонування сучасного інформаційно-комунікаційного комплексу автоматизованої системи управління ВНЗ в НТУ

В Національному транспортному університеті постійно впроваджуються на вдосконалюються наступні автоматизовані програмні комплекси (АПК):

“Абітурієнт” – даний програмний комплекс призначений для збору та формування інформаційної бази даних про абітурієнтів з метою забезпечення керівництва університету вихідними даними про процес роботи приймальної комісії, формування різних статистичних звітів для міністерств та відомств;

“Управління якістю навчальним процесом” – виконує обробку і накопичення інформації про якість навчання студента в університеті. Формування індивідуальних навчальних планів, заліково-екзаменаційних відомостей, наказів (зарахування, відрахування, перевід, поновлення та інші), рейтингів студентів, різних статистичних звітів встановленої форми для аналізу якості навчального процесу. Крім того реалізована можливість доступу до бази даних формування рейтингових показників студентів через web-сайт університету.

“Рейтинг науково-педагогічної діяльності співробітників університету” – охоплює практично всю науково-методичну, організаційну та управлінську діяльність університету і відповідає сучасним освітянським вимогам та умовам Болонського процесу. Дає можливість керівному складу ВНЗ проводити оперативний контроль за якісними та кількісними показниками діяльності професорсько-викладацького складу університету (загальна кількість – 85 показників).

Крім того, в НТУ розроблені і впроваджені програмні комплекси:

– “Штатний формуляр професорсько-викладацького складу”;

– “Практика студентів”;

– “Відділ кадрів (студентський сектор)”;

– “Паспортний стіл” (програмний комплекс для ведення обліку студентів, що мешкають у гуртожитках);

– “Контроль відвідування навчального процесу студентами”;

– “Автоматизація архівної справи”;

– “Електронний каталог бібліотеки та інформаційна база навчально-методичних розробок та посібників.

З метою підвищення якості освіти на сучасному рівні в науково-педагогічну діяльність впроваджені багатофункціональні мультимедійні факультетські комп’ютерні класи і спеціалізовані навчальні лабораторії, які дають можливість ефективно застосувати в науково-педагогічному процесі університету новітні програмні та технічні комплекси, що використовуються в різних галузях народного господарства України та за кордоном (рис. 7).

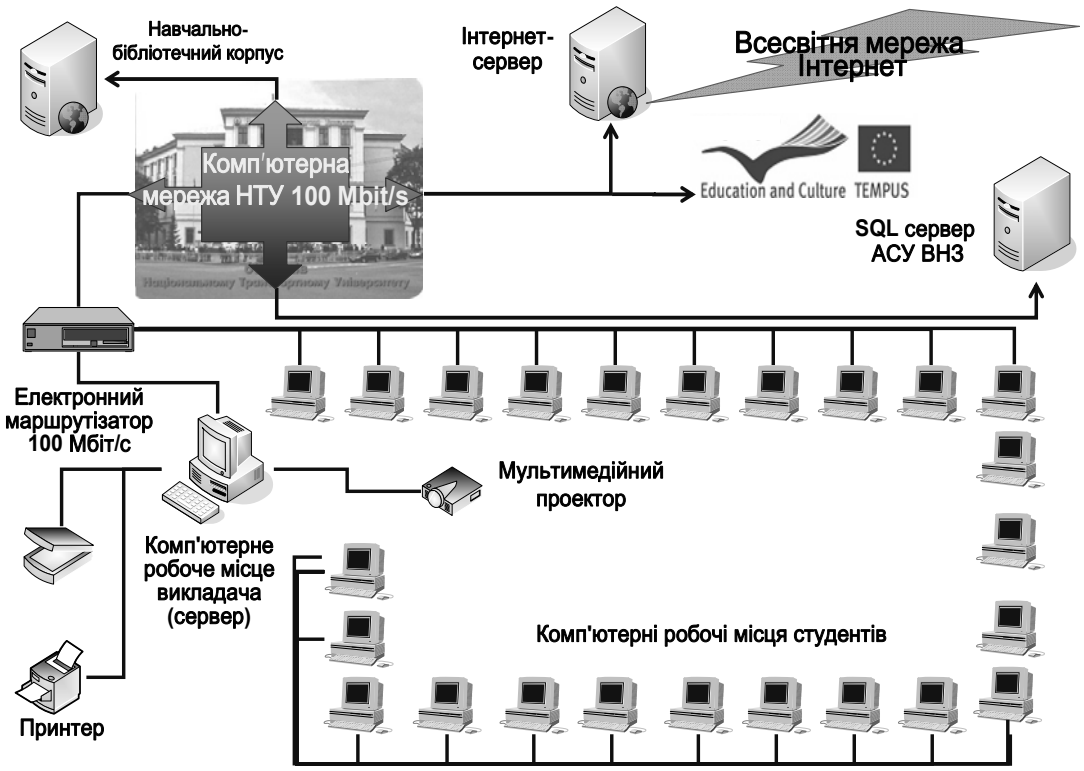


Рис. 7. Функціональна схема мультимедійного комп'ютерного класу

Прикладом створення сучасної спеціалізованої лабораторії в НТУ є лабораторія "Супутникових систем зв'язку на транспорті".

В цій системі використовується сучасна радіоелектронна апаратура, що розроблена фірмою "Скайлок – Україна", центральним інститутом навігації і управління: бортові приймачі систем ГЛОНАСС і NAVSTAR, радіо-модеми супутникових і стільникових систем зв'язку, контролери і мережа комп'ютерів.

З метою підвищення якості та ефективності проведення навчального процесу та супроводу програмно-технічних засобів навчально-бібліотечного комплексу, студмістечка, спорткомплексу та редакції університету на сучасному рівні створено філію Міжнародного освітнього центру інформаційних технологій (вул. Кіквідзе, 40а. Впроваджено в навчальний процес два сучасних мультимедійні комп'ютерні зали на 25 комп'ютерних місць у кожному, де адаптовано новітнє програмне забезпечення, включаючи і технології 3D моделювання, а також плотерна і ламінаторна. Студентам університету надано можливість самостійної роботи, у вільний від занять час, включаючи вечірні години (рис. 8).

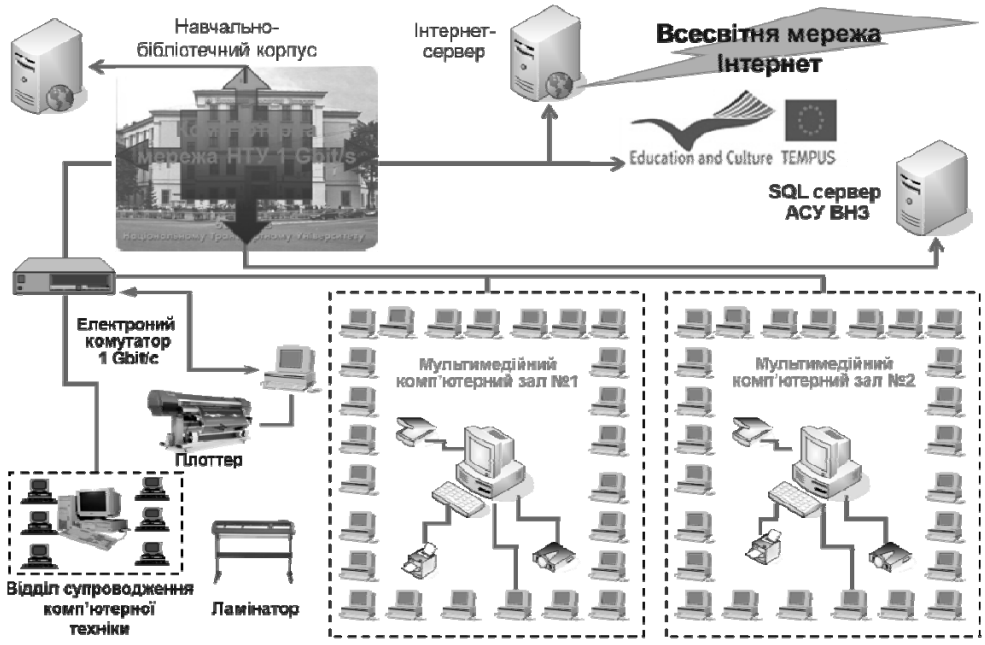


Рис. 8. Функціональна схема комп'ютерного забезпечення філії МОЦІТ НТУ

Невід'ємною важливою частиною будь-якого вищого навчального закладу є наявність сучасної бібліотеки. Існування сучасної бібліотеки сьогодні не можливе без впровадження в її діяльність інформаційних систем. Необхідність поширювати випуск наукових та інших видань не тільки в друкованій, але й електронній формі, розвивати можливості проведення контекстного пошуку безпосередньо за текстами публікацій, інформаційний пошук за рефератами, що зібрані в одному масиві – всі ці фактори призвели до активного розвитку та впровадження сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій в бібліотечну справу, зростання її ролі, в тому числі і як основного засобу навігації в електронних бібліотеках.

В роботу бібліотеки НТУ впроваджена та вдосконалюється автоматизована комплексна програма бібліотечної справи, що підключена до університетської телекомунікаційної системи з можливістю виходу в Інтернет. Вона виконує наступні основні функції:

– користування електронним каталогом;
– каталогізація видань;
– комплектування бібліотечного фонду;
– обслуговування читачів (в тому числі організацій МБА);

– застосування технологій штрих-кодування для ідентифікації документів та читачів;

– занесення електронних документів до бази даних;

– забезпечення доступу викладачів та студентів до електронного каталогу та баз даних навчально-методичних посібників із захистом авторських прав.

Перспективним напрямком діяльності будь-якого вищого навчального закладу є розвиток та впровадження системи дистанційного навчання, що дасть можливість:

– збільшити контингент студентів університету за рахунок залучення тих, хто не може навчатись у вищих навчальних закладах за традиційними формами із-за фізичних можливостей або професійної зайнятості;

– розширити сферу освітньої діяльності за рахунок впровадження широкомасштабної перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, які були б здатні працювати в нових умовах господарювання та розвитку високотехнологічного виробництва.

Для створення системи дистанційного навчання в університеті були проведені наступні заходи:

– модернізація інтегрованої інформаційної системи та створення додаткового web-сервера дистанційного навчання (рис. 9);

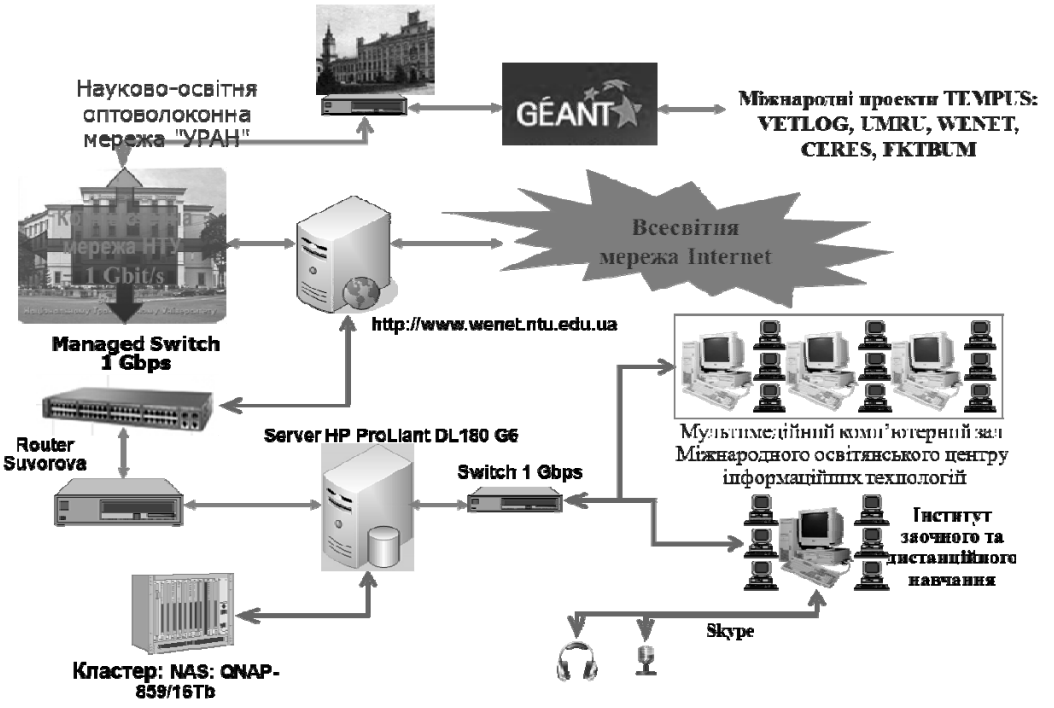


Рис. 9. Функціональна структура комп'ютерної системи для підтримки міжнародних проектів та дистанційної освіти

– створення електронних навчальних посібників;

– створення та оновлення електронних тестів;

– створення комп'ютерних класів для ТЬЮТОРІВ (тих, хто буде проводити навчання);

– впроваджено в навчальний процес платформу дистанційного навчання "Прометей";

– проведені науково-дослідні роботи з питань інформаційного забезпечення функціонування системи дистанційної освіти з використанням платформи MOODLE.

Досвід впровадження новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій було продемонстровано на сучасному високому науково-методичному, організаційному та технічному рівні в рамках проведених міжнародних конференцій, де розглядались результати виконання міжнародних проектів TEMPUS "VETLOG", TEMPUS "UMRU", TEMPUS "WENET".

Ефективний розвиток дорожньо-транспортного комплексу України неможливий без застосування енерго- та ресурсозберігаючих технологій, які в свою чергу підвищують економічну ефективність транспорту, зменшують його негативний вплив на навколишнє природне середовище, а також, що не менш важливо, забезпечують високі соціальні стандарти транспортних послуг.

З метою вирішення проблем організації процесу комерціалізації університетських розробок, науково-технічних результатів інноваційної діяльності, в 2014 році стартував пілотний проект "Створення та впровадження системи трансферу енерго- та ресурсозберігаючих технологій для розвитку дорожньо-транспортного комплексу України" (далі – Проект). Термін реалізації Проекту – 2 роки. Крім того, Проект сприятиме встановленню технологічного співробітництва між організаціями науково-освітньої сфери, компаніями і підприємствами дорожньо-транспортної галузі, створить нові можливості для поширення отриманого досвіду та розробленого інструментарію на інші ВНЗ України.

Система трансферу енерго- та ресурсозберігаючих технологій функціонально адаптована до інформаційно-комунікаційного комплексу Національного транспортного університету (НТУ). Веб-інтерфейс, база даних сайту та банк даних об'єктів інтелектуальної власності (ОІВ) знаходяться на окремому сервері системи трансферту технологій, який безпосередньо підключений до маршрутизатора, що через оптоволоконний канал напряму зв'язаний з сервером науково-освітньої оптоволоконної мережі "Уран", що надає НТУ послуги провайдера. Оператори інформаційно-комунікаційної системи (ІКС) мають змогу звертатись до сервера системи трансферу технологій (СТТ) з обох корпусів НТУ через локальну комп'ютерну мережу університету.

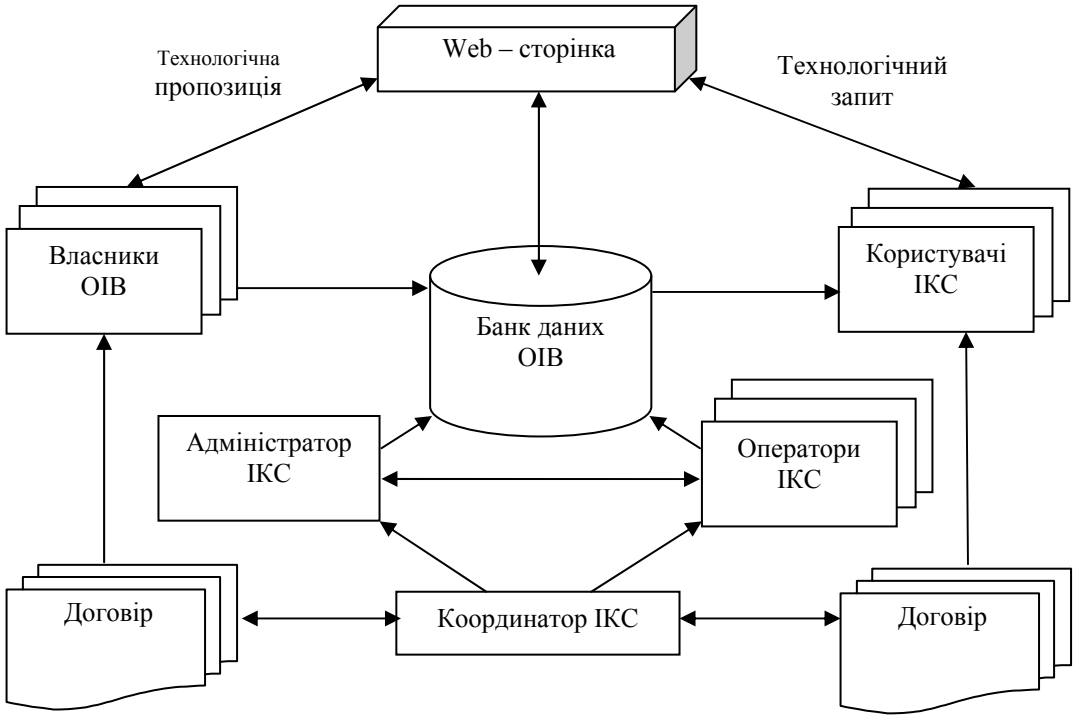


Рис. 10. Структурна модель системи трансферу технологій

Структурна модель системи, зображена на рис. 10, представляє фізичне розташування та зв'язки підсистем. Користувачі ІКС мають можливість проглядати технологічні пропозиції та запити, розміщені на сайті, а також відправляти власні. Запити створюються в тому випадку, якщо в базі даних сайту немає інформації про необхідну розробку (як і в банку даних ОІВ). Запит на розробку буде відображатись на веб-сайті в стандартизованій формі і може бути прийнятим до виконання науково-дослідною установою, яка є учасником мережі трансферту технологій. Запити можуть допомогти знайти як розробників технології, що потребує замовник, так і професіоналів, з якими можна скооперуватись для створення необхідної розробки. Якщо технологічний запит або пропозиція зацікавили когось з учасників мережі, то координатор ІКС зв'язується з обома зацікавленими сторонами і допомагає їм укласти договір на співпрацю, або на купівлю-продаж. Адміністратор ІКС слідкує за відповідністю вимогам оформлення інформації, яку оператори отримують від власників ОІВ і вносять на веб-сторінку.

Інформаційна модель представлена на рис. 11. Основними елементами є веб-сайт і база даних, в яку розробники або власники об'єктів інтелектуальної власності

відправляють в стандартизованій формі технологічні пропозиції описів розробок. Користувачі інформаційно-комунікаційної системи мають можливість проглядати технологічні пропозиції та запити, розміщені в базі даних, а також відправляти власні.

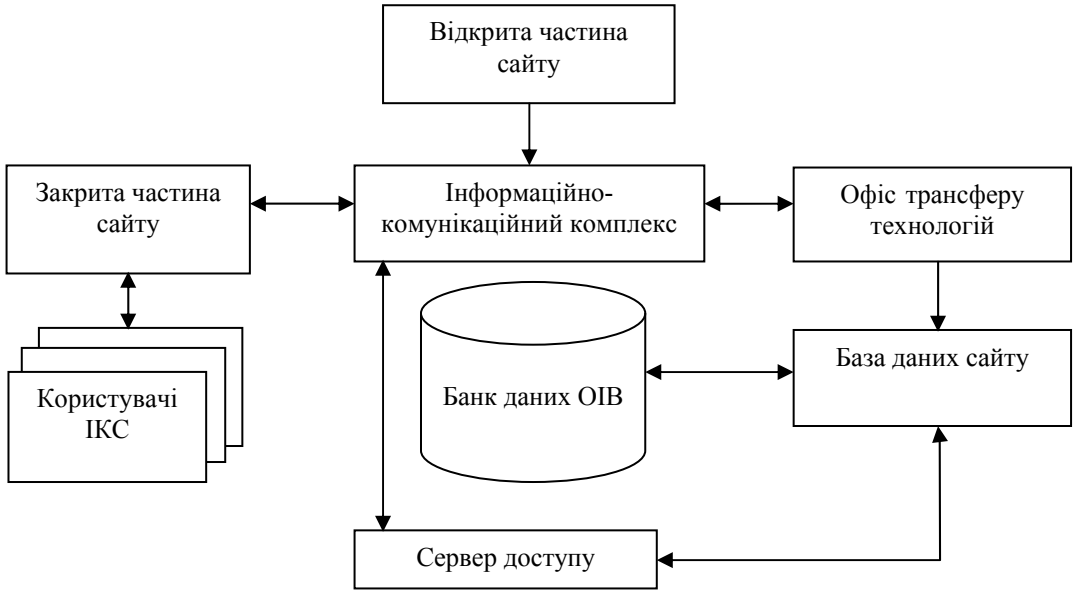


Рис. 11. Інформаційна модель системи трансферу технологій

Спеціального програмного забезпечення для клієнтів не передбачається. Для реєстрації та перегляду інформації використовуються існуючі браузери. Ця схема передбачає локалізацію банку даних в одному місці.

У перспективі, коли кількість клієнтів буде збільшуватись, банк даних ОІВ буде представляти собою децентралізований банк інформації (БІ), доступ до якого здійснюватиметься через дзеркала (резервні веб-сервери). На кожному з дзеркал буде зберігатися копія банку даних. Оновлення інформації на кожному дзеркалі буде здійснюватись синхронно з процедурою вирівнювання. Така схема СТТ дозволить швидко і одночасно опрацьовувати заявки численних клієнтів.

Інформація в базі даних власників ОІВ є конфіденційною.

База даних технологічних запитів містить інформацію, яка може представляти інтерес для власників інтелектуальної та промислової власності, які не надали технологічних пропозицій.

Актуальність цих двох баз даних вимагає формування та включення їх в ІКС вже на першому етапі створення.

Організація, яка впроваджує ІКС, домовляється з фірмами, що збираються продавати через СТТ свою інтелектуальну власність, про надання технологічної інформації. На основі цих даних створюється банк даних ОІВ, в який включається також інформація про різні послуги, що надаються ІКС.

СТТ організовує рекламу та широкий доступ до неконфіденційної інформації банку через веб-сайт, де з нею можуть ознайомитися всі бажаючі.

На сьогодні вже розроблено сайт **(urtc.ntu.edu.ua)** для підтримки цього проекту з подальшою розробкою інформаційної бази даних вирішення проблем організації процесу комерціалізації науково-технічних результатів в університетах України (рис. 12).

Рис. 12. Головна сторінка веб-сайту системи трансферу технологій

Кінцевий етап – зведення продавця та покупця для здійснення процесу купівлі-продажу об'єкта інтелектуальної власності, або укладення договору на допомогу в розробці.

Таким чином, роль СТТ полягає в посередницькій функції. Основне джерело доходу – комісійні від укладених угод.

Вихід на такий режим функціонування ІКС можливо планувати на другому етапі розвитку. Що стосується початкового варіанту, основна ціль якого – впровадження ІКС в дослідну експлуатацію, то він буде мати деякі обмеження в частині інформаційного забезпечення. На першому етапі планується включення в банк даних двох основних баз даних. Інформація, що міститься в них достатня, для того, щоб клієнт міг самостійно вийти на контакт з власником ОІВ. В такому випадку немає необхідності структуризувати інформацію за рівнями доступу. Можливо, що створення ІКС викличе пожвавлення і значний інтерес серед інноваторів та власників ОІВ і вони приймуть активну участь у наповненні двох основних баз даних, про які йшлося вище. Тоді вихід ІКС на максимальний режим функціонування буде залежати від вирішення питань організаційного та програмно-технологічного характеру.

Сучасні технології сприяють взаємній інтеграції вищої освіти, інновацій та дослідницької діяльності, дозволяє ефективно впроваджувати концепцію “трикутника знань”. Завдяки такій тріаді, університети та підприємства забезпечать свою конкурентоспроможність і будуть сприяти процесу розвитку економіки держави, в основу якого закладено генерація і трансфер знань. Спільна область перетину трьох складових є найефективнішою зоною розвитку кожної складової трикутника знань (рис. 13).

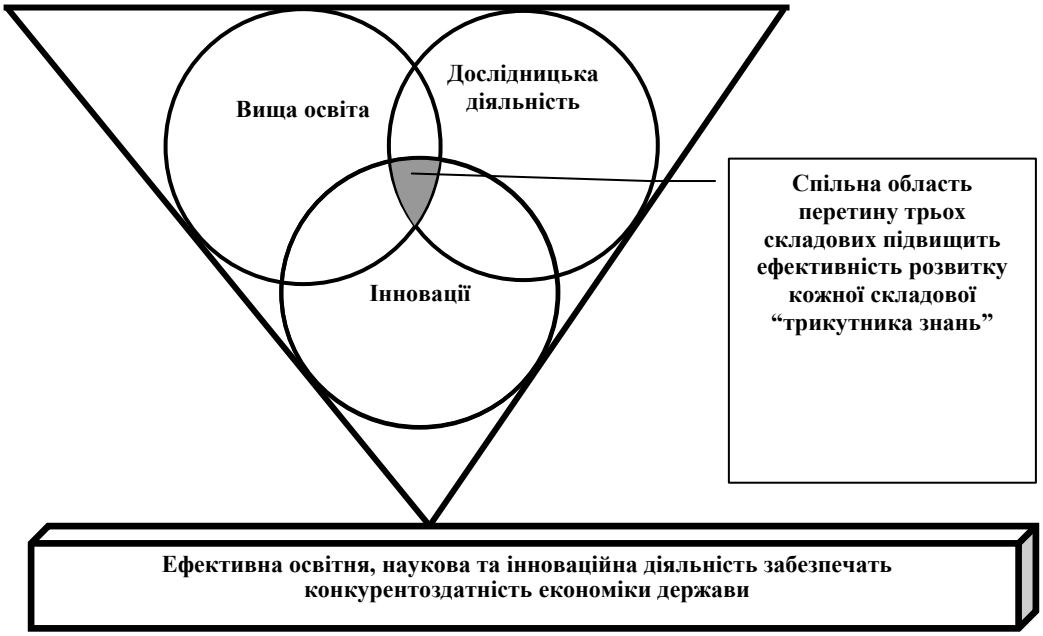


Рис. 13. Інтеграція елементів трикутника знань.

Висновки. В майбутньому планується продовжити роботи над розвитком і удосконаленням єдиної інформаційної системи на прикладі Національного транспортного університету, подальший розвиток та розширення функціональних і технічних можливостей системи дистанційного навчання, участь в нових міжнародних проектах з активним залученням до цих питань всіх кафедр і підрозділів університету.

Досвід впровадження новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій було продемонстровано на високому науково-методичному, організаційному та технічному рівні в рамках проведених міжнародних конференцій, де розглядались результати виконання міжнародних проектів TEMPUS.

Література:

1. *Дмитриченко М. Ф.* Принципи системної інформатизації управління в НТУ / М. Ф. Дмитриченко, В. П. Лясковський, В. М. Шаповал // Вісник НТУ. – 2008. – № 17. – С. 3-6.
2. *Дмитриченко М. Ф.* Показники якості освіти й освітніх послуг у процесі фундаменталізації професійної підготовки у вищих навчальних закладах/ М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, М. О. Хмелевський та ін. // Вісник НТУ. – 2009. – № 17. – С. 14-21.
3. *Лясковський В. П.* Особливості впровадження автоматизованої системи управління вищим навчальним закладом / В. П. Лясковський, Р. А. Серебряков // Вісник НТУ. – 2008. – № 17. – С. 7-9.
4. *Данчук В. Д.* Інтелектуальна обробка даних системи навчання в гібридній універсальній системі оцінювання / В. Д. Данчук, В. П. Лясковський, Ю. С. Лємешко // Вісник НТУ. – 2009. – № 19. – С. 26-31.
5. *Серебряков Р. А.* Особливості впровадження автоматизованої системи управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах / Р. А. Серебряков, В. П. Лясковський // Вісник НТУ. – 2009. – № 17. – С. 35-38.

INFORMACJE TECHNOLOGII W EDUKACJI: AKTUALNY STAN I PERSPEKTYWY ROZWOJU

Artykuł dotyczy specyfiki wdrażania ITT w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych oraz zarządzania szkolnictwa wyższego na przykładzie Narodowego Uniwersytetu Transportu. Wykazać funkcjonalne schematy nowoczesnych komputerowych i telekomunikacyjnych środków i wynikach niektórych systemów oprogramowania.

***Słowa kluczowe**: technologie informacyjne i telekomunikacyjne, sieci komputerowe, systemy funkcjonalne, multimedia technologii szkoleniowych, Katalog elektroniczny, bazy danych, systemy łączności satelitarnej, systemy oprogramowania.*

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: CURRENT STATE AND DEVELOPMENT PROSPECTS

The article deals with the peculiarities of the implementation of ICT in science teaching and management activities of higher education on the example of the National Transport University. Functional schemes of modern computer and telecommunication means and outcomes of some software systems are demonstrated.

***Key words**: information and telecommunication technologies, computer networks, functional schemes, multimedia technology training, electronic catalog, databases, satellite communication systems, software systems.*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Рассмотрены особенности внедрения информационно-телекоммуникационных технологий в научно-педагогическую и управленческую деятельность высшего учебного заведения на примере Национального транспортного университета. Продемонстрированы функциональные схемные решения современных компьютерных и телекоммуникационных средств и результаты внедрения некоторых программных комплексов.

***Ключевые слова:** информационно-телекоммуникационные технологии, компьютерные сети, функциональные схемы, мультимедийные технологии обучения, электронный каталог, базы данных, спутниковые системы связи, программные комплексы.*

Роман ГУРЕВИЧ, МАЙЯ Кадемія

ВІД ТРАДИЦІЙНОГО ДО ВСЕПРОНИКАЮЧОГО НАВЧАННЯ

Розглядаються сучасні освітні технології. Створення і використання інформаційно-освітнього середовище навчання – одна із основних умов зміни трансляції знань. Визначаються переваги і проблеми використання змішаного навчання, які необхідно передбачити для успішної ефективної реалізації навчального процесу. Впровадження всепроникаючого навчання відкриває можливість здійснювати неперервний процес самовдосконалення протягом усього життя людини.

***Ключові слова:** всепроникаюче навчання, електронне навчання, мобільне навчання, неперервна освіта, самостійне навчання, змішане навчання.*

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до підготовки фахівців. Поступове входження України в асоціацію з ЄС привело до зміни цілей та умов здійснення навчання у вищих навчальних закладах. Відповідно до цього розробляються, вдосконалюються та впроваджуються нові педагогічні технології навчання.

Модернізація української системи освіти, потребує нових вимог щодо результатів навчання, а також до підготовки висококваліфікованих працівників в усіх галузях освіти, в тому числі до педагога, його професійної мобільності. В першу чергу, це стосується готовності сучасного педагога до інноваційної діяльності, що передбачає:

– здатність до володіння новими технологіями діяльності в своїй сфері, значне збільшення рівня самостійності та прийняття рішень;

– мобільність одержаної освіти, адаптованість до нових вимог ринку праці;

– підвищення фундаментальності освіти в умовах постійного зростання наукоємних технологій, автоматизації виробничих процесів і т. ін.;

– оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями у професійній діяльності.

У зв’язку з цим швидка зміна змісту, характеру професійної діяльності на основі впровадження нових педагогічних технологій вимагає нового рівня кваліфікації педагога, основи якої закладаються у ВНЗ,

Отже, традиційна система освіти нині не здатна забезпечити досягнення нових освітніх результатів у межах традиційної системи навчання. З цією метою потрібні нові підходи, засоби та на їх основі нові педагогічні технології, що висувались в традиційну систему навчання та сприяли якісній підготовці фахівців.

У всьому світі нині спостерігаються дві тенденції, що мають суттєвий вплив на освітні системи. Перша – це прискорення зростання обсягів знань і технологій, що трансформують всі аспекти діяльності глобального співтовариства й економіки. Інша – недостатня кількість кваліфікованих викладачів у країнах, що розвиваються, оновлення знань і вмінь викладацького складу.

Ще одна проблема полягає у необхідності нових вимог у роботі і освіті в XXI столітті:

– формування вмінь пристосовуватися до життя в світі, що постійно змінюється в умовах його глобалізації;

– володіння здібностями незалежності та самостійності;

– уміння самостійно добувати знання і знати, як їх застосовувати в різних ситуаціях.

Сучасні освітні технології постійно змінюються й удосконалюються, відображаючи загальну тенденцію всесвітньої глобалізації, інформатизації та комп’ютеризації всіх сфер нашого життя. Ще наприкінці 80-х років минулого століття працівник дослідницького центру PARC компанії Xerox Марк Вейзер увів у дидактику термін ubiquitous computing, маючи на увазі під ним процес повсюдного (всепроникаючого), але при цьому непомітного органічного злиття комп’ютерів з навколишнім фізичним світом [3]. При цьому Вейзер і його однодумці з PARC були переконані, що істинні технології мають бути непомітними людям. Коли технології органічно вплетені в структуру повсякденності, то ми, користуючись ними, навіть не усвідомлюємо їх присутності.

Цей процес має саме безпосереднє відношення до навчання.

Всепроникаюче навчання – “ubiquitous computing” – термін порівняно новий, і серед фахівців поки ще немає однозначної думки з приводу визначення цього явища. Тим не менш, деякі зарубіжні вчені вважають, що суть всепроникаючого навчання можна доступно пояснити шляхом злиття двох понять – електронного і мобільного навчання [4]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що “ubiquitous computing” або “u-learning” – всепроникаюче, всеохоплююче і повсюдне електронне навчання. Воно надає можливість навчатися практично всім не тільки в спеціалізованих закладах чи вдома, а й фактично в будь-який момент, в будь-якому місці за допомогою інформаційних технологій, в тому числі через мобільні пристрої. Важливою складовою частиною всепроникаючого навчання (u-learning) є середовище навчання, в якому учні, студенти, слухачі мають доступ до необхідної інформації в будь-який час, в будь-якому місці і в будь-якій ситуації, незалежно від їх географічного розташування. Крім того, це середовище виконує ще одну важливу функцію – воно спонукає до навчання навіть у тому випадку, якщо учні та студенти, навчаючись, не відчувають самого процесу навчання або просто не усвідомлюють, що такий процес відбувається в цей час.

Відповідні зміни, що нині відбуваються в системі освіти, вимагають навичок неперервного навчання, пізнавальної діяльності, колективних форм навчання і передавання знань.

Наприкінці XX століття з'явився термін "e-learning". Це навчальний процес, в якому використовуються інтерактивні електронні засоби доставки інформації, корпоративні мережі Інтернет. Нині технології "e-learning" набувають розвитку, в тому числі віртуальні аудиторії та навчальні заклади.

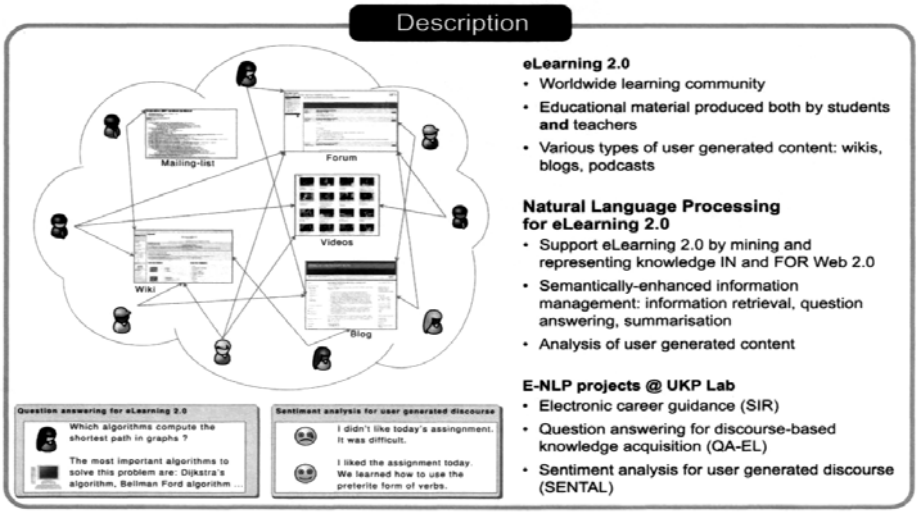
Актуальним питанням нині залишається самостійне навчання студентів, що можна здійснювати на основі використання технології "e-learning", а також неперервне підвищення кваліфікації викладацького складу. Створення середовища, в якому студенти, викладачі, інші користувачі не були б прив'язані до стаціонарного комп'ютера і могли пересуватися з ним, стало можливим завдяки появі портативних комп'ютерів.

Створення середовища електронного навчання дозволяє кардинально змінити парадигму трансляції знань. Створення моделі, що орієнтована на принцип "навчатися завжди і скрізь", створює умови для реалізації принципів особистісно-орієнтованого навчання.

E-learning – (скорочено від electronic learning) – система електронного навчання, синонім таких термінів, як: електронне навчання, дистанційне навчання, навчання з використанням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання за допомогою інформаційних електронних технологій.

Проблемою e-learning плідно займаються науковці Німеччини: Д. Бернхард (D. Bernhard), І. Гуревич (I. Gurevych), М. Крістоф (M. Christoph); українські науковці: В. Биков, А. Гуржій, В. Олійник, О. Спірін; російські вчені: М. Захарова, Д. Патаракін, Є. Полат та ін.

Досить цікавим є досвід науковців технічного університету у Дармштадті (Німеччина) із здійснення електронного навчання (e-learning 2.0) студентів цього навчального закладу, що представлений на схемі:



E-learning дозволяє вибирати:

– зручне місце і час для навчання;

– спосіб якісного засвоєння знань;

– можливості постійного контакту з викладачем;

– індивідуальний графік навчання;

– шляхи економії часу, коштів.

Проведений порівняльний аналіз e-learning з традиційною формою навчання дозволяє визначити такі переваги e-learning:

1. Значна можливість доступу – студенти, учні одержують можливість доступу через Інтернет до електронних курсів з будь-якого місця, де є вихід в глобальну інформаційну мережу.

2. Порівняно низькі ціни на одержання навчально-методичної літератури з Інтернету.

3. Можливість розроблення електронних курсів, що побудовані на модульній основі.

4. Гнучкість навчання – тривалість, послідовність вивчення навчального матеріалу, можливість самостійного вибору відповідно з власними можливостями і потребами.

5. Здійснення навчання на робочому місці, вдома тощо.

6. Можливість розвитку та самовдосконалення відповідно до вимог часу.

7. Здійснення об'єктивної оцінки знань.

Швидкий розвиток зв'язку та телекомунікацій, технологій мобільного супутникового зв'язку, розвиток Інтернет та ін. сприяло розвитку мобільних інформаційних технологій, що надають можливість одержувати знання за допомогою таких пристроїв:

– мобільні телефони;

– кишенькові персональні комп'ютери;

– ноутбуки, нетбуки;

– планшети і т. ін.

Як свідчить досвід європейських колег, мобільне навчання (m-learning) використовується для навчання учнів, студентів, підтримки та одержання різного навчального, довідкового матеріалу.

Мобільне навчання (m-learning) – це передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP і GPRS технологій [1].

Мета m-learning – зробити процес навчання гнучким, доступним і персоніфікованим. Реалізується головний принцип мобільного навчання – навчання в будь-якому місці, в зручний час. Важливим є створення середовища мобільного навчання, що вимагає інтерактивних програмно-педагогічних продуктів та їх методичного забезпечення.

Аналіз різних джерел використання m-learning свідчить, що використання мобільних пристроїв у навчальному процесі має суттєві переваги:

– учні, студенти можуть взаємодіяти один з іншим і з викладачем, а не ховатися за великим монітором;

– набагато простіше розмістити в класі кілька мобільних пристроїв, ніж кілька комп'ютерів;

– планшетні ПК та електронні книги легші та займають менше місця, ніж підручники на паперових носіях і навіть ноутбуки. Розпізнання за допомогою стилоса або сенсорного екрана є наочнішим, ніж за допомогою клавіатури і миші;

– є можливість обміну завданнями, спільна робота. Студенти та викладачі можуть не надсилати тексти за допомогою електронної пошти, вирізати, копіювати, вставляти і передавати тексти всередині самої групи, працювати один з другим, правити єдиний текст та ін.;

– мобільні пристрої можуть використовуватися в будь-якому місці і в будь-який час: вдома, в потязі, в готелі – це має суттєве значення для навчання та роботи;

– нові технічні пристрої: мобільні телефони, гаджети, ігрові пристрої і т. ін., привертають увагу учнів і студентів – молодих людей, які, можливо, вже втратили інтерес до навчання [2].

Розвиток технологій зв'язку (бездротовий Інтернет), використання планшетів зумовили зміну технологій e-learning на технології u-learning – всепроникаюче навчання. Це технології неперервного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів у всіх сферах життя суспільства. Цей термін уперше почали використовувати у Південній Кореї, де побудована унікальна система освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Цей термін відображає реальність – всепроникаюче навчання, в якому задіяні всі: учні, студенти, дорослі, слухачі, батьки. Це і зумовлює зміну технології e-learning і m-learning на технології u-learning – всепроникаючого неперервного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів і мережі Інтернет як віртуального робочого середовища, самодостатнього для навчального та пізнавального процесу в усіх сферах життя суспільства.

Створення середовища здійснення всепроникаючого навчання дозволяє студентам занурюватися в процес навчання, не відчуваючи його. Для здійснення u-learning необхідні відповідні навчальні матеріали, що можуть передаватися на мобільні пристрої.

Закордонні вчені виокремлюють основні характеристики всепроникаючого навчання:

– усталеність: учні, студенти ніколи не втрачають своєї роботи, якщо вони не бажають нею займатись. Крім того, всі навчальні матеріали записуються послідовно кожного дня;

– доступність: учні, студенти мають доступ до своїх документів і даних або відео з будь-якої точки світу. Ця інформація представляється на основі їхніх потреб. Отже, навчання в цих випадках є самостійним;

– безпосередність: скрізь, де знаходяться студенти, вони можуть одержувати будь-яку інформацію негайно. Таким чином, учні, студенти можуть вирішувати проблеми, що виникають перед ними. В іншому випадку, вони можуть записувати питання і шукати відповіді на них;

– інтерактивність: учні та студенти можуть взаємодіяти з експертами, викладачами, однолітками в синхронному або асинхронному зв'язку. Таким чином, знання стають більш доступними;

– розташування навчальної діяльності: навчання може бути вбудоване в повсякденне життя. Проблеми, що виникають, а також необхідні знання, представлені в їх природі й формі. Це допомагає учням і студентам бачити особливості проблемних ситуацій, котрі необхідно розв'язати;

– адаптивність: учні, студенти можуть одержати потрібну інформацію в будь-якому місці і в будь-який час.

Необхідно відзначити, що в упровадженні u-learning мають місце такі проблеми:

– необхідність безкоштовного Wi-Fi, тобто створення безкоштовних Wi-Fi зон;

– певні технічні складнощі: обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою та її безперервна підзарядка (бездротова).

Середовище всепроникаючого навчання є практично ідеальним для вивчення іноземної мови, оскільки надає можливість соціального простору, в якому вони можуть взаємодіяти з викладачем і носіями мови, відпрацьовувати різні мовні навички, використовуючи репрезентативні моделі, а також активно спілкуватися один з іншим.

Наведемо приклад успішного проекту реалізації принципу u-learning. Дослідники П. Торнтон і С. Хаузер у 2002-2005 рр. розробили кілька інноваційних проектів із використанням стільникових телефонів для вивчення англійської мови в японському університеті [4].

Один із них називався "Learn on the move" (LOTM), метою якого було введення нової лексики за допомогою СМС-повідомлень. Три рази на день студенти отримували повідомлення, що містили нові тлумачення для вивчення слова в різному контексті, включаючи невеличкі епізодичні історії. Результати дослідження засвідчили, що студенти, які використовували стільникові телефони, вивчили більше нових слів, ніж ті, які навчалися тільки за допомогою Інтернету або традиційних підручників. Ця технологія також стимулювала підвищення мотивації та ентузіазму студентів щодо цього предмету. Крім того, такий новаторський підхід забезпечує розвиток стійкої тенденції щодо використання іноземної мови як засобу одержання інформації. Це дозволяє студентам або учням розширювати свої знання в інших предметних галузях.

Отже, до безсумнівних переваг технології u-learning можна віднести:

– розширення освітніх можливостей студентів на основі більшої доступності навчального матеріалу та видозміни самого процесу навчання;

– формування активної, творчої позиції студентів, підвищення їх мотивації, самостійності та соціальної активності;

– індивідуалізація процесу навчання з урахуванням особистісних потреб, здібностей та вподобань кожного студента;

– інтерактивна взаємодія з усіма учасниками навчального процесу;

– безпосереднє застосування одержаних знань у природних життєвих ситуаціях.

Розвиток і впровадження u-learning залежить від рівня розвитку відповідної техніки і технологій, вписування її в наявну систему освіти. Тому ефективність u-learning, як і e-learning, у чистому вигляді залишається проблематичною. Зараз більш

використовуваною є змішана форма навчання (blended learning), що поєднує e-learning і аудиторні заняття. Це дає можливість інтегрувати e-learning в наявну систему освіти, а в перспективі – здійснення blended learning на основі u-learning.

Відзначимо те, що змішане навчання поєднує в собі переваги різних форм навчання, найкращим чином може використовуватися в інтерактивному навчальному середовищі. Мобільне навчання можна комбінувати з іншими видами навчання, забезпечуючи інтерактивність навчання студентів.

Виокремимо деякі можливі недоліки використання мобільних пристроїв для навчання:

– маленькі розміри екранів кишенькового персонального комп'ютера (КПК) обмежують кількість і тип інформації, що може бути відображена;

– обмежені можливості для збереження мобільних телефонів і КПК;

– батареї мають працювати без перебоїв, оскільки може відбутися втрата даних;

– вони можуть бути менш надійними, ніж стаціонарні комп'ютери;

– важко використовувати в роботі з графікою;

– швидке старіння пристроїв мобільного зв'язку;

– зниження пропускної здатності за умови значної кількості користувачів.

Це і вимагає від виробників мобільних пристроїв, постачальників мобільних послуг та експертів цієї індустрії постійного вдосконалення.

Реалізацію змішаного навчання як інструменту модернізації сучасної освіти бачимо в створенні нових педагогічних методик, заснованих на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу. Під час них здійснюється безпосереднє передавання знань і технологій електронного навчання. При цьому, як зазначає К. Кун, метою змішаного навчання виступає прагнення об'єднати переваги традиційного та електронного навчання, здійснення за підтримки освітніх ресурсів, таким чином, щоб виключити недоліки обох форм навчання [2].

Реалізація моделі змішаного навчання дозволить:

– розширити освітні можливості студентів за рахунок доступності та гнучкості системи освіти, врахування індивідуальних освітніх потреб студентів, а також темпу і ритму засвоєння навчального матеріалу;

– стимулювати формування суб'єктивної позиції студентів: підвищення їхньої мотивації, самостійності, соціальної активності, в тому числі, в процесі засвоєння навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок, підвищення ефективності навчального процесу в цілому;

– трансформувати стиль педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентами, що сприяє конструюванню власних знань;

– персоналізувати навчальний процес: студент самостійно визначає цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси та здібності, а викладач – помічник студента.

Значна частина сучасних студентів технічно і психологічно готові до використання мобільних пристроїв у змішаній моделі навчання. Необхідно розглядати нові можливості для підвищення ефективності навчального процесу. Розв'язання цього питання вимагає організаційних зусиль керівників системи освіти, дослідницької та методичної роботи

науковців і викладачів щодо розроблення стратегій, форм і методів здійснення змішаного навчання у вищих навчальних закладах, а також використання сучасних пристроїв у цьому процесі.

Упровадження та реалізація технології u-learning нині залежать від рівня розвитку та доступності відповідних технічних засобів навчання, програмного забезпечення. Тому ефективність використання u-learning у чистому вигляді залишається під питанням.

Тим не менш, всепроникаюче навчання разом із комп'ютеризацією в майбутньому дасть можливість здійснювати неперервний процес самоосвіти, самовдосконалення і саморозвитку особистості з використанням різних пристроїв.

Майбутнє – за всепроникаючим навчанням, що дасть можливість здійснювати неперервний процес самовдосконалення будь-якої людини з використанням найрізноманітніших пристроїв – від комп'ютерів до смартфонів, планшетних пристроїв тощо.

Література:

1. *Гуревич Р. С.* Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. члена-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. *Гуревич Р. С.* Мобільне навчання – сучасна субдисципліна педагогічної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія / Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10. – S. 459-467.
3. *Кун К.* E-learning – электронное обучение / К. Кун // Информатика и образование. – 2006. – № 10. – С. 16-18.
4. Alsheail Abdulrahman. Teaching English as a Srcond / Foreign Language in a Ubiquitous Learning Environment: A Guide for ESL/EFL Instructors. MA Project: [Electronsc recource] // Californnia State University, Chico, 2010. URL: http://csuchcodspace.calstate.edu

OD TRADYCYJNEGO DO WSZECHOBECNEGO SZKOLENIA

W artykule rozpatrują się nowoczesne edukacyjne technologie. Tworzenie i wykorzystywanie informacyjno-edukacyjnego środowiska szkolenia – jedna z podstawowych warunków zmiany wiedzy. Definiują się przewagi i kwestie wykorzystywania mieszanego szkolenia, jakie potrzebne wywróżyć dla udanego skutecznego edukacyjnego procesu. Wprowadzenie wszechobecnego szkolenia otwiera możliwość ciągłego procesu doskonalenia się przez całe życie człowieka.

Źródłowe słowa: *wszechobecne szkolenie, elektroniczne szkolenie, edukacyjna mobilność, samodzielne nauczanie, mieszane szkolenie.*

ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ВСЕПРОНИКАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ

Рассматриваются современные образовательные технологии. Создание и использование информационно-образовательной среди обучения – одно из основных условий изменения трансляции знаний. Охарактеризованы преимущества и проблемы использования смешанного обучения, необходимость их предусматривать для успешной эффективной реализации учебного процесса. Внедрение всепроникающего обучения открывает возможность осуществления непрерывного процесса самосовершенствования на протяжении всей жизни человека.

Ключевые слова: *всепроникающее обучение, электронное обучение, мобильное обучение, непрерывное обучение, самостоятельное обучение, смешанное обучение.*

FROM THE TRADITIONAL EDUCATION TO THE INTER-PENETRATING ONE

Modern education technologies have been considered in the article. Creation and use of informative and educational environment is one of the primary conditions education translations changing. The advantages and problems of the combined education are being determined, that have to be determined for successful and effective education process realization. The inter-penetrating education complementation opens a possibility to do self cultivation continual process during the whole human's life.

Key words: *inter-penetrating education, e-learning, mobile learning, continual education, self cultivation, combined education.*

Микола СТЕПАНЕНКО

ПОРТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розкрито сутність портальної технології як інноваційного засобу забезпечення неперервної педагогічної освіти. Обґрунтовано цільові орієнтири, мету й завдання створення освітньо-інформаційного порталу, досліджено історичні основи розвитку портальної технології, визначено основні загальнодидактичні принципи її впровадження. З'ясовано основні вимоги до використання портальної технології. Подано загальну характеристику змісту (контенту) інетернет-порталу, який забезпечує неперервну педагогічну освіту засобом створення єдиного освітньо-інформаційного середовища.

Ключові слова: *неперервна педагогічна освіта, інформаційні технології, портальна технологія, освітньо-інформаційний портал, інформаційні ресурси, освіта, особистість.*

Історичний поступ третього тисячоліття позначився формуванням постмодерного типу особистості, масштабними інноваційними перетвореннями в усіх сферах людського буття, об'єктивними світовими глобалізаційними процесами, поза якими неможливе глибоке пізнання новітніх викликів сучасної цивілізації й розвиток педагогічної науки. Утвердження національних інтересів в інтеграційному світі, піднесення конкурентоспроможності, міжнародного авторитету України і становлення її позитивного іміджу актуалізують потребу в постійному вдосконаленні освіти шляхом використання інформаційних технологій.

У Законах України "Про вищу освіту", "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки", "Про національну програму інформатизації", Державній програмі "Інформаційні та комунікаційні технологій в науці та освіті", Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначено основні напрями модернізації освіти й обґрунтовано нагальну потребу розроблення й упровадження нових інформаційних технологій в освітню галузь.

Актуальні питання інформатизації освіти як пріоритетного засобу формування європейського освітнього простору знайшли відображення в фундаментальних дослідженнях В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, С. Квіта, В. Кременя, І. Роберт, І. Прокопенка, О. Топузова та ін. Тенденції розвитку неперервної освіти в інформаційному суспільстві різновекторно схарактеризовано в працях О. Глузмана, М. Згуровського, В. Лугового, Х. Ортега-і-Гассет, П. Скотта та ін. Теоретичні й практичні аспекти використання інноваційних освітніх технологій розкрито в наукових студіях В. Андрущенка, В. Євдокимова, Н. Ничкало, Д. Парсонса, І. Підласого, Г. Селевка та ін.

Аналіз педагогічної теорії й освітньої практики дає підстави визначити дві науково-пошукові площини стосовно означеної проблематики. Перша площина – піднесення доступності освіти за рахунок використання інформаційних технологій. Це передбачає не лише розширення доступу до засобів інформатизації, але й забезпечення випереджувального, універсального, неперервного характеру освіти. У такому разі індикатором ефективності навчально-виховного процесу є збільшення кількості тих, хто має змогу здобути вищу освіту. Друга площина – зміна якості вищої освіти шляхом піднесення рівня самостійності навчання, опанування новітніми інформаційними технологіями, використання додаткових потужних освітніх ресурсів та управління інформаційними потоками.

Одним із ефективних шляхів удосконалення системи неперервної педагогічної освіти є створення єдиного освітньо-інформаційного простору, який би об'єднував засоби телекомунікації, мережеве середовище, інформаційне й програмне забезпечення, освітні бази даних, електронні бібліотеки, електронні навчальні видання, мультимедійні продукти, мобільно-портативні електронні пристрої й т. ін. Використання портальної технології в системі неперервної педагогічної підготовки уможливлює оперативне надання інформаційних ресурсів, якими розпоряджаються навчальні заклади, й тими, що зосереджені в глобальних комп'ютерних мережах, збирання інформації про перебіг навчально-виховного процесу, діагностування якості навчання тощо.

Важливо й те, що портальна технологія відповідає сучасним вимогам, які ставляться до інформаційних систем, може знайти безпосереднє втілення в навчально-виховному процесі. З-поміж цих вимог варто вирізнити передусім такі: 1) інтегративність (система повинна фокусувати в єдиному розподіленому інформаційному просторі завдання навчально-виховного процесу – освітні, виховальні, розвивальні, а також передбачати власне розширення з огляду на збільшення обсягів інформації та кількості користувачів системи – студентів, викладачів, науковців, учителів, менеджерів освіти тощо); 2) відкритість (сумісність з усіма сучасними стандартами, а також змога нарощування функціональності внаслідок взаємодії з програмним забезпеченням незалежних постачальників інтернет-послуг, а за необхідності – з особистими розробленнями суб'єктів неперервної педагогічної освіти; 3) мобільність (здатність працювати на апаратних платформах, операційних системах, серверах бази даних); 4) локалізація (підтримка системою національних вимог і стандартів щодо організації педагогічного процесу); 5) адаптованість (змога легкого налаштування, яке враховує особливості конкретного навчального закладу, нарощування функціонального потенціалу

системи, не виходячи за межі прийнятої попередньої концепції, розвитку й технологічної бази відповідно до специфічних потреб користувачів) [1; 2; 6].

Розроблення й упровадження портальної технології чітко програмує широке коло універсальних цільових орієнтирів, пов'язаних із розвитком системи неперервної педагогічної освіти, як-от: а) створення єдиного освітньо-інформаційного середовища з повною комп'ютеризацією аудиторій, кабінетів, лабораторій, книгозбірень, дослідницьких станцій, майстерень, підключення до місцевих, усеукраїнських і міжнародних мереж; б) формування інтегрованих автоматизованих мереж управління навчально-виховним процесом із можливостями планування, документування й контролю, наданням довідкової тематичної (політематичної, полідисциплінарної) інформації стосовно викладацької й навчальної діяльності; в) розроблення спеціалізованих (тематичних) та універсальних (політематичних, полідисциплінарних) навчально-методичних комплексів на базі нових інформаційних технологій, які забезпечують самонавчання й самоконтроль; г) реалізація ефективної методики портальної кваліметрії якості освіти на всеукраїнському та місцевому рівнях, а також упровадження різноманітних систем оцінювання знань, умінь і навичок.

Освітньо-інформаційний портал – це інноваційне поняття для педагогічної науки. Дослідники в галузі сучасних інформаційних технологій під порталом розуміють "мережевий телекомунікаційний вузол, що має швидкодійний доступ, володіє розвиненим інтерфейсом для користувачів, широким діапазоном змісту, послуг, посилань. Це інтелектуальний інструмент вибору користувачами змісту, об'єднання ресурсів засобом простого для навігації й налаштування інтерфейсу" [6, с. 48].

Поява перших інформаційних порталів датована 1994–1995 рр., коли в мережі Інтернет з'явився новий вид комерційних сайтів-проектів, пов'язаних із нагромадженням інформації (наприклад, Yahoo, Alta Vista, Lycos і т. ін.). З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і розширенням Інтернету роль таких проектів зросла, вони почали виконувати функції путівників мережею. Уперше термін "портал" використала компанія Merrill Lynch, яка розробила 1998 р. звіт про діяльність у вигляді корпоративного інформаційного порталу, що презентувався як пакет програмного забезпечення й уможливлював доступ до інформації зовнішніх та внутрішніх мереж. Подальший розвиток корпоративних інформаційних порталів стимулював перехід до мережевих баз даних, необхідність нагромадження, систематизації та поширення великих обсягів інформації, удосконалення технологій збереження й захисту ресурсів.

На переконання українських педагогів-дослідників Т. Калюжної й В. Осадчого, портал – це сайт, організований як системне багаторівневе об'єднання різних ресурсів і сервісів (пошук, новини, блоги, форуми, сховища файлів, пошта тощо) [4, 110; 5]. В. Осадчий уточнює поняття "освітній портал", трактуючи його як системне багаторівневе об'єднання різних інформаційних ресурсів та програмних комплексів, що працюють на основі єдиної бази даних і єдиних стандартів обміну інформацією. Портальна технологія розрахована на певну аудиторію користувачів, призначена для аналізу, оброблення, доставки освітньої інформації, а також надання доступу до різних сервісів на основі персоналізації за допомогою будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет [5, 13]

Наголошуючи на важливості застосування портальної технології в освіті й науці, М. Кадемія і С. Петрович витлумачують інформаційно-освітній портал як сукупність інформаційних, технологічних і адміністративно-організаційних компонентів, спрямованих на забезпечення якісного освітнього процесу на значній від викладача відстані [3]. Вони також звертають увагу на те, що сайт – це місце в мережі Інтернет, де віртуально розміщені навчально-інформаційні матеріали, а портал – сайт, який виконує роль відправної точки пошуку в таких веб-сайтах, він також містить інші корисні сервіси.

Ефективність використання портальної технології в системі неперервної педагогічної освіти не викликає анінайменшого сумніву, оскільки сучасні інернет-портали являють собою глобальні й складні мережеві інформаційно-технологічні комплекси, призначення яких – надання освітніх, довідкових, аналітичних, комунікативних та інформаційних послуг.

Мета тематичного (політематичного) освітньо-інформаційного порталу – надання конкретному користувачеві (студентові, викладачу, дослідникові, вчителю, менеджерові освіти тощо) необхідної інформації універсального змісту протягом мінімального часу й без додаткових часових витрат на перегляд несуттєвих матеріалів, перезавантаження між різними інтерфейсами тощо.

Отже, освітньо-інформаційний портал створюється для розв'язання таких завдань: а) організація єдиного освітнього простору професійно орієнтованого тематичного (політематичного) змісту на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій; б) забезпечення широкого й якісного доступу до чинних освітніх продуктів; 3) систематизація освітньо-інформаційних ресурсів, аналіз чинних джерел й вивчення потреби в галузі створення нових програмно-методичних засобів; 4) забезпечення науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій; 5) створення й упровадження інноваційних форм та методів навчально-виховної взаємодії на основі сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Наукове узагальнення досвіду розроблення й прагматизації портальної технології в системі неперервної педагогічної освіти дає підстави виокремити низку загальнодидактичних принципів, які визначають особливості функціонування освітньо-інформаційного порталу:

– гармонізація змісту й форми – дає змогу розробникові інформаційного матеріалу сконцентрувати увагу на педагогічно доцільному доборі й чіткому структуруванні змісту навчального матеріалу, на його графічному відображенні – презентації;

– відкритість стандартів – не допускає жорсткої централізації, зайвої контрольованості механізмів збору й поширення освітньої інформації в єдиному освітньо-інформаційному середовищі;

– модульний розподіл дидактичного змісту – сприяє диференціації навчальної інформації на модулі, які можуть використовуватися окремо, або інтегруватися в складніші інформаційні модулі;

– об'єктна орієнтованість – передбачає використання навчального об'єкта (незалежний інформаційний пакет, який призначений для конструювання нових,

складніших об’єктів) у різних контекстах, компактне зберігання й ефективне оброблення інформації;

– інтегративність – забезпечує перехід від предметоцентризму до усвідомлення цілісної картини світу за допомогою природних зв’язків між компонентами інформаційно-освітнього середовища, створює умови викладачам, студентам, учителям оптимально добирати освітні ресурси.

Доцільно також зауважити, що важливими сутностями портальної технології є: 1) персоналізація користувачів – портал зобов’язаний здійснювати інформаційні налаштування (зовнішній вигляд, зміст, інтерфейс додатків); 2) організація особистого місця користувача (студента, викладача, науковця, учителя, менеджера освіти тощо) – робочого середовища, яке сприятиме ліквідації навчальних та інформаційних перевантажень; 3) розподіл ресурсів – забезпечення диференціації деяких можливостей порталу на рівні доступності різним суб’єктам неперервної педагогічної освіти (студенти, викладачі, учителі, науковці); 4) моніторинг виконання освітньої діяльності – персоніфікація порталу, яка встановлюється на початку його використання й зростає в міру накопичення інформації про інтереси й схильності користувача; 5) активний доступ і відображення інформації із бази даних – здатність порталу забезпечити доступ інформації із різних джерел (канали новин, електронна пошта, навчальні сервери тощо); 6) локалізація й виявлення потрібних людей та інформації – пошукові механізми мають забезпечувати знаходження експертів, товариств, пов’язаних із певною тематикою або проблемою [7].

На основі поданих вище характеристик виокремлено такі вимоги до освітньо-інформаційного порталу: обслуговування великої кількості користувачів; розлогий спектр інформації, підтримка основних мережевих форматів, широкі можливості персоналізації, реалізація ефективних і зручних механізмів пошуку, які використовуються як джерела, різних інформаційних ресурсів, забезпечення захисту інформації із залученням програмних і фізичних способів збереження інформації, інтеграція як взаємодія суб’єктів навчальної й інформаційної діяльності з усіма додатками та інформаційними ресурсами через єдиний інтерфейс, розподіл інформації на категорії (студент, викладач, учитель, учений, менеджер освіти тощо).

Основну цінність освітньо-інформаційного порталу визначає його змістове наповнення – “контент”. Це поняття фокусує в собі все, що стосується інформації, розміщеної на порталі: курси лекцій, методичні посібники, набори слайдів, тести, підручники (скановані та електронні версії) й ін. Дидактичний контент є основною дефініцією, засобом мотивації пізнання, а тому він повинен бути впорядкованим, структурованим, інформативним, легальним, оперативно оновлюваним. Отже, педагогічно доцільний добір освітнього контенту визначає успішне функціонування портальної технології загалом. Основним етапом створення змістового наповнення порталу є структурування навчальних об’єктів. Сутність цього процесу полягає в тому, щоб виявити систему смислових зв’язків між елементами змісту й розташувати матеріал у послідовності, що відповідає цій системі зв’язків.

У загальному вигляді контент освітньо-інформаційного порталу доцільно представити за такими змістовими підрозділами: склад центрального адміністративного керівництва (структура, функції, напрями роботи окремих блоків і підрозділів), відомості

про керівництво, обов'язки, адреса, телефони, адреса електронної пошти; форум за тематичними питаннями з періодичною участю експертів і фахівців; національні та регіональні освітні програми тематичного (політематичного) спрямування; портативна база; міжнародне співробітництво; інформація про конференції, семінари, виставки, фонди, гранти, конкурси тощо; вікі-довідник; науково-пізнавальні журнали, книги й методичні посібники; база даних навчальних матеріалів відкритого й персоніфікованого доступу; новини; інформація про навчальні заклади й навчальні проекти (посилання); карта web-сайту й система пошуку; фотогалерея подій.

Представлений зміст слід зорієнтувати на конкретного користувача освітньо-інформаційного порталу: абітурієнт, студент, аспірант, учитель, викладач професійно-технічного навчального закладу або вишу, науковець, менеджер освіти та ін. Відповідно до різних категорій можуть бути представлені специфічні матеріали та послуги. Приміром, студентові варто запропонувати тематичні (політематичні) мультимедійні матеріали за всіма навчальними предметами; спілкування з викладачами в режимі on-line та засобом електронної пошти; консультації з експертами, спеціалістами певної сфери; освітні форуми; он-лайн-конференції та інтернет-читання; розклад факультативів і гуртків; методичні рекомендації до самостійної роботи; місце для збереження персональних навчальних матеріалів і документів на сервері порталу тощо.

Викладачеві (учителю) освітньо-інформаційний портал може запропонувати найновіші освітні мультимедійні матеріали, методики викладання; змогу спілкування зі своїми учнями й студентами (режим коментування, чат, електронна пошта), а також із провідними спеціалістами з питань освіти й фахівцями тієї або тієї галузі; допомогу щодо розміщення в мережі Інтернет авторських методичних рекомендацій, навчальних матеріалів, а також збереження власних документів і навчальних матеріалів на сервері; режим діагностування успішності своїх студентів (учнів), технологію вивчення їхніх пізнавальних інтересів тощо. Освітньо-інформаційний портал подарує перспективу менеджерам освіти використовувати портативну базу даних, ознайомлюватися із міжнародними новинами в освітній галузі, спілкуватися із закордонними експертами з конкретних питань через портал, відкривати власні інтернет-сторінки в межах порталу з метою створення інформаційної бази даних про результати впровадження інноваційних технологій в освітню практику.

Важливо підкреслити, що вся інформація, розміщена на освітньо-інформаційному порталі, повинна відповідати вимогам якості, достовірності, оперативності й повноти. До контенту мають входити наукові, методичні й навчальні матеріали, апробовані протягом кількох років. Слід домогтися того, щоб освітньо-інформаційний портал став важливим інструментом реалізації ідеї неперервної педагогічної освіти, суспільної експертизи освітніх ресурсів.

Успішний досвід розроблення й упровадження низки освітньо-інформаційних порталів ("Освіта UA", режим доступу: http://osvita.ua/; "Український освітній портал", режим доступу: http://www.teacher.in.ua/; "Педагогічна преса", режим доступу: http://pedpresa.com.ua/; "Академія", режим доступу: http://academia.in.ua/; "Єдина колекція цифрових освітніх ресурсів", режим доступу: http://school-collection.edu.ru/catalog/; "Освітній портал Львівщини", режим доступу: http://osvitportal.lviv.ua/ та ін.) переконує, що портальна технологія є інноваційним засобом розвитку неперервної педагогічної

освіти, позаяк максимально наближує освітні ресурси до користувачів, забезпечує інтеграцію інформаційної сутності різних навчальних закладів у єдиний інформаційно-освітній простір, організовує педагогічно доцільні суб'єкт-суб'єктні взаємини в межах інформаційно-навчальних груп, створює умови для ефективного управління навчанням та вихованням молодого покоління.

У методично-організаційному аспекті портальна технологія пропонує принципово нову концепцію створення й обміну педагогічно орієнтованою тематичною (політематичною) інформацією між мережевими клієнтами та web-серверами, що реалізує добір мінімально необхідних сервісів для обслуговування користувачів (студентів, викладачів, науковців, учнів, вчителів, аспірантів, менеджерів освіти та ін.). Крім цього, розподілена система освітньо-інформаційного порталу є ефективним засобом презентації, поширення, систематизації, структурування й уніфікації потужних інформаційних ресурсів, якими наповнений Інтернет.

Переваги використання портальної технології в системі неперервної педагогічної освіти полягають в тому, що, по-перше, освітньо-інформаційний портал надає інформаційний ресурс у загальному вигляді; по-друге, в основі портальної технології лежить ідея створення єдиної точки доступу до консолідованої інформації, отже, портал об'єднує різноманітні електронні ресурси; по-третє, застосування портальної технології передбачає інтеграцію інформаційних ресурсів із системою сервісів і служб (наприклад, із шкільною або вишівською електронною поштовою системою); по-четверте, освітньо-інформаційний портал використовує механізм рубрикації та диференціації інформації; по-п'яте, у портальній технології закладена технічна спромога децентралізованого введення розширеної інформації в загальнопортальну базу даних через web-інтерфейс.

Отже, освітньо-інформаційний портал уможливлює структурування й систематизування навчальної інформації тематичної (політематичної) або предметної (поліпредметної) спрямованості, забезпечення суб'єктам освітньо-інформаційного процесу різнорівневого доступу до навчальних матеріалів та освітніх сервісів. Структури і сервіси, що підтримуються освітнім порталом, забезпечать легке адаптування його інформаційного наповнення до практичних завдань педагогічної діяльності, урахування індивідуальних здібностей, специфічних потреб студентів і викладачів, учнів та вчителів. Використання портальної технології – одна з неодмінних умов здійснення неперервної педагогічної освіту на якісно новому рівні й забезпечення можливості залучення якомога більшої кількості каналів передачі інформації та інноваційних способів засвоєння нових знань, що загалом підвищує доступність і якість освіти в Україні.

Література:

1. *Parsons D.* Combining E-Learning and M-Learning: New Applications of Blended Educational Resources. – Information Science Reference, 2011. – 369 p.
2. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1995. – 336 с.
3. *Кадемія М.* Використання інформаційно-освітнього порталу у вищих навчальних закладах / М. Кадемія, С. Петрович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 1. – С. 141–148.

4. *Калюжна Т. М.* Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. М.Калюжна. – К., 2009. –183 с.
5. *Осадчий В. В*. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Осадчий. – К., 2005. – 21 с.
6. *Роберт И. В.* Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт, П. И. Самойленко. – М. : МГЗОИПП, 1998. – 177 с.
7. *Сластенин В. А*. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.

TECHNOLOGIA PORTALOWA JAKO INNOWACYJNY ŚRODEK ZAPEWNIENIA CIĄGŁEGO KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO

Zbadano uzasadnienie technologii portalowej jako innowacyjnego środka zapewnienia ciągłego kształcenia pedagogicznego. Uzasadniono docelowe punkty orientacyjne, cel i zadania tworzenia portalu informacyjno-edukacyjnego, zdefinowano historyczne podstawy rozwoju technologii portalnej, określono podstawowe ogólnodydaktychne zasady jej realizacji. Podstawowe wymagania do stosowania technologii portalowej. Opisano ogólną zawartość treści (kontentu) portalu ineternetowego, który zapewnia ciągłą edukację pedagogiczną środkiem stworzenia ujednolitego środowiska edukacyjno-informacyjnego.

Słowa kluczowe: *ciągła edukacja pedagogiczna, technologie informacyjne, technologia portalowa, portal edukacyjno-informacyjny, środki informacyjne, edukacja, osobowość.*

PORTAL TECHNOLOGY AS INNOVATION MEANS OF LIFE LONG PEDAGOGICAL LEARNING

The article deals with the essence of lifelong learning according to the practical experience and strategic directions which were determined, the goals and practical tasks of educational and information portal were defined, the historical background of portal technology were investigated, the main didactic principles of its implementation were figured out. The main demands were revealed on the account of specific functions of educational – information portal as for implementation of portal technology.

Key words: *lifelong pedagogical learning, information technology, educational – information portal, information resources, education, personality.*

ПОРТАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрыта сущность портальной технологии как инновационного средства обеспечения непрерывного педагогического образования. Обоснованы стратегические ориентиры, цели и задачи создания образовательно-информационного портала, исследованы исторические основы портальной технологии, определены основные общедидактические принципы ее внедрения. С учетом специфики функционирования образовательно-информационного портала раскрыты основные требования к использованию портальной технологии. Представлена общая характеристика содержания (контента) интернет-портала, который обеспечивает непрерывное педагогическое образование с помощью создания единой образовательно-информационной среды.

Ключевые слова: *непрерывное педагогическое образование, информационные технологии, портальная технология, образовательно-информационный портал, информационные ресурсы, образование, личность.*

Maria KOPSZTEJN, Danuta SZELIGIEWICZ-URBAN

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ON THE BASIS OF THE WEBQUEST

The author considers the method of WebQuest that successfully enter the market of educational services. The main objective of this method is to provide a new way of teaching that uses elements of collaborative learning based on constructivist ideas and builds the knowledge basing on the Internet.

***Keywords**: new information technologies, method of WebQuest.*

Introduction. Education is an area of activity that cannot stand still. It must adapt to the changing conditions of life and development of technologies. It cannot exist in isolation from reality and without modern information technology. This technology is not only a teaching aid, but a part of the learning process. Work of a teacher requires continuous training and tracking of any technological news[1]. A teacher should have a wide range of training methods to communicate faster with the student and to understand him better. One of the best learning tools, and at the same time the most criticized, is the Internet.

In education, the Internet is being used in a number of ways. It may be just the source of information (the search tool) supporting traditional learning, or it can be an intermediary between students and the teacher during the learning process (e.g. e-learning, where communication between parties is realized only through the Internet, and – increasingly popular – blended learning, which combines e-learning with traditional classes)[2].

Medial pedagogy refers to two aspects of the Internet, which give it a significant educational value. This refers to the types of codes used in the network – verbal, pictorial, and behavioral. It also refers to its interactivity – the Internet is a medium that enables and enforces interaction between people and objects.

WebQuest and constructivism in teaching. A method that starts to successfully enter the market of educational services is the WebQuest. It is a precursor method of work with students that applies new information technologies. The main objective of this method is to provide a new way of teaching that uses elements of collaborative learning based on constructivist ideas and builds the knowledge basing on the Internet. This model was developed in 1995 by Bernie Dodge and Tom March of San Diego State University as an informational support of traditional teaching and was published in an article entitled "Some Thoughts about Webquest"[3]. In Poland, this method is still little known.

WebQuest is a specific, highly structured and specialized project method deeply associated with the evolution of the ability to create knowledge based on network resources.

---

[1] For more on this topic: Sysło M.M.: *Szanse tkwiące w technologii informacyjnej i multimedialnej – jak je wykorzystać w edukacji szkolnej*. A paper presented at the XII National Scientific Symposium on Computer Technology in the transmission of education. Krakow, 27-28 September 2002

[2] Szafraniec M.: Edukacja interkulturowa on-line jako przykład zachowania podmiotowości w edukacji w ramach programu Socrates-Comenius. RODN PTO, Katowice 2003

[3] Dodge B.: Some Thoughts About WebQuests.

Just like any other project, it involves individual work of students, but their activity is focused on the collection, selection and evaluation of information in the network, and problem solving with the use of multimedia and the Internet.

Today, many designers and teachers consciously refer to constructivism, which advocates (greater than in the classical approach) participation of the learner in the process of acquiring knowledge.

There are two fundamental epistemological theorems of constructivism:

– knowledge is actively constructed by the learner;

– reaching the point of knowledge is an adaptive process in which the learner organizes the world experienced all around.

Therefore, the constructivist perspective of teaching emphasizes active learning, as a result of which the learner builds up his reality. Learners actively construct their own knowledge and not just acquire it from the teachers. Each unit creates its own rules and models which make up the patterns: the cognitive structures. Thanks to them, the learner adapts to the environment intellectually and organizes it. Schemas are mental constructs, and the knowledge that an entity has does not depend on them, but is a form of their mental representation.

Today, it is believed that the schemes are not only representations as defined by Jean Piaget, but are also operational: they can influence the response of the mind to a new experience. Schemas define how we perceive a new experience, as new information becomes organized for inclusion in the existing network. Constructivism (as a theory of knowledge) refers to a neurobiological theory of brain function, which says that the brain is not simply a passive recipient, but it is also an interactive and adaptive system. Information structures which belong in this system are constantly reorganized in the process of learning to be more responsive to new data.

The use of WebQuests. WebQuests give students tasks that allow them to apply problem-solving skills. They are also a great way to engage the imagination and allow students to search for information in a deliberate and controlled way. Communication, teamwork, problem solving, critical and creative thinking skills are more and more important in today's world; therefore asking students to memorize material is not the best teaching method anymore.

WebQuests allow students to explore real issues and form their own judgments. These include controversial topics such as pollution, gambling, and nuclear waste. Students must do more than just memorize information. They are automatically forced to semantically process the new information, and on the basis of the facts, to come to moral and ethical decisions.

WebQuest is one of the ways of working that allows for the effective use of ICT in the teaching process. Its goal is to teach to use the network resources effectively. This method of teaching aimed at searching, in which a large majority or all of the information is obtained in an interactive way and comes with online resources, is optionally supplemented with handheld materials and teleconferences.

It not only teaches the targeted search of information, but also its processing. Therefore it engages the processes of analysis, synthesis and evaluation in the students. WebQuest is designed to develop students' problem-solving skills and to promote teaching by solving problems. WebQuest is a team task (it teaches teamwork), but it also can be implemented as an individual assignment. By creating interesting scenarios and assigning participants defined roles, it serves as motivational tool – raising students' interest in the matter.

WebQuests are more effective in teaching than traditional methods, because they contain a lot of factors that motivate learning, including being able to turn the students into scientists, detectives, reporters, to make them participate in staged situations according to the proposed scenarios or to force them to create their own multimedia presentations posted on the websites[1].

Types of WebQuests. Generally, there are two types of WebQuests: short and long. During the implementation of short-term WebQuests students acquire and integrate knowledge and struggle – as defined by Dodge – with the meaning of thus far unknown material, trying to make sense of newly acquired information. WebQuests of this type are usually resolved in three lessons.

On the other hand, during the execution of long-term WebQuests students complement and crystallize their knowledge and perform in-depth analysis of new information. Then they must prove that they understood it by creating their own works, which can be presented either directly or via the Internet. Such type of WebQuest may take from one to several weeks (no more than one month)[2].

Good WebQuest is designed in such a way that the students work independently, allowing the teacher to support the learning process, and not only to simply have the knowledge. Teachers who are considering using WebQuests in the classroom should always thoroughly check WebQuests that are not their own, to check whether the information is relevant and links up to date. To create a WebQuest it is worth looking at the existing ones and assess what deserves attention in them, and what does not. But first of all, you need to have the courage to be creative.

Each WebQuest should be based on a formula consisting of at least a few cells with special features, conditioning the achievement of the desired teaching and educational objectives[3]. Thanks to its flexible form, one can design many interesting online courses for students and adults, as well as use it in teamwork in the classroom or even in the application of self-study, also in the non-formal education and lifelong learning .However, it requires the knowledge about constructivism as a theory of knowledge, learning, and teaching, and also appropriate teaching skills and qualifications considering the use of information technology – communication and functioning of the Internet. This will allow for effective contact with learners, arranging virtual learning situations and reliable evaluation of achievements.

Additional features of the WebQuest. WebQuest may be excellent for working with students who experience school anxiety, shyness and depression. Traditional teaching is directed at a certain level of quality and pace of work. Not every student is a part of the template. Courses available on DVDs or on the school server in the form of detailed studies following classroom topics make it possible not only to repeat material, but also to track the lesson reasoning at a rate adapted to individual needs. Children whose health condition requires daily treatments and rehabilitation can gain the knowledge at their convenience. Contact with the teacher via e-mail is an important element in this process. Most talented learners with broad

[1] For more on this topic: Lorens R.: Metoda projektu, czyli Webquest w gimnazjum.
[2] Dodge B.: Some Thoughts About WebQuests, San Diego State University.
[3] Kwiatkowska D., Lewandowska M.: Webquest: metoda pracy z uczniami.

interests, for whom the traditional lessons are too slow, and the material is not sufficient, can work with the teacher in this way.

For a group of shy students who do not have the courage at the offline classes, intermediate forms (e-mail, discussion forum) are an excellent means of overcoming their inhibitions. Among many benefits (other than economic) the main advantage here is the possibility of effective implementation of the tasks of teaching and individualized contact, a better understanding of the needs of the student, and keeping track of his progress – including the analysis of difficulties and pace of learning.

An important feature of the WebQuests is their adaptability to flexible solutions. Using WebQuests, students with disabilities and those with special needs may perform a particularly important role in the team, which will make them feel a part of the group. Simultaneously, particularly gifted students can carry out more advanced research and work above the required level.

Conclusions. Summing up the above considerations, one would like to ask if the teacher is just a "controller" in the learning process? Is the contact "master – apprentice" still important? Is WebQuest absolutely suitable for every topic? Questions and concerns are plentiful. The key, however, should be an open attitude of a teacher who not only shares the current knowledge, but inspires and supports.

It's hard to imagine that the traditional methods will one day become completely replaced. WebQuest method enables a smooth combination of traditional and ITC-based teaching. The Internet is a communication tool. With it you can talk with hundreds of people from all over the world about mathematics, physics, or analyze modernist poetry. Maybe in 10 years we will not be using paper anymore. Some time ago it was foreseen that in the twenty-first century cathode ray tube, paper and the combustion engine will disappear. So far, the paper has still the best optical properties, but it is only a matter of time before computers will take its place forever.

The space in which we operate is dominated by various types of information. It is impossible to note it all and remember, but you can learn how to choose the best parts for yourself. And in this way the WebQuest helps with getting around the modern world.

References:

1. *Braun-Gałkowska M.* Oddziaływanie Internetu na psychikę dzieci i młodzieży. A paper presented at the conference "Children and the Internet. Opportunities – threats ", 9 December 2002Column Hall of the Sejm, http://www.brpd.gov.pl/braun_galk.html
2. *Dodge B.* Some Thoughts about WebQuests. (03.01.1995) http://webquest.sdsu.edu /about_webquests.html
3. *Dodge B.* Some Thoughts about WebQuests, San Diego State University. (05.05.1997) http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
4. *Dodge B.* WebQuest taxonomy. Triton and Patterns Summer Symposium. (05.17.2002) http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html
5. *Falencka-Jasińska B.* Pracownia internetowa i co dalej. Dyrektor Szkoły, 2003.

6. *Kraut, R., Lundmark V., Patterson, M., Kiesler, S., T. Mukopadhyay, Scherlis W.* Internet Paradox. A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?" American Psychologist" 1998
7. *Kwiatkowska D., Lewandowska M.* Webquest: metoda pracy z uczniami. (05.22.2003) http://gazeta-it.pl/pl/edukacja/5059
8. *Lorens R.* Metoda projektu, czyli Webquest w gimnazjum. (24.11.2011) http://blog.2edu.pl/2011/11/metoda-projektu-edukacyjnego-czyli.html
9. *Okoń W.* Zarys dydaktyki ogólnej. PZWS Warsaw 1970
10. *Peszko P.* Idealne narzędzie dla Webquestu. (30.11.2006), http://blog.2edu.pl/2006/11/idealne-narzedzie-do-webquestu.html
11. *Peszko Q.* WebQuest!Co to jest Webquest? (29.11.2006), http://blog.2edu.pl/2006/11/webquest-co-to-jest-webquest-cz1.html
12. *Peszko P.* WebQuest dla Moodle. (02/19/2007) http://blog.2edu.pl/2007/02/webquest-dla-moodle.html
13. *Strykowski W.* Edukacyjne walory Internetu. A paper presented at the conference "Children and the Internet. Opportunities – threats", 9 December 2002Column Hall of the Sejm, http://www.brpd.gov.pl/strykowski.html
14. *Sysło M. M.* Szanse tkwiące w technologii informacyjnej i multimedialnej – jak je wykorzystać w edukacji szkolnej. A paper presented at the XII National Scientific Symposium on Computer Technology in the transmission of education. Krakow, 27-28 September 2002
15. M.: Edukacja interkulturowa on-line jako przykład zachowania podmiotowości w edukacji w ramach programu Socrates-Comenius. RODN PTO, Katowice 2003
16. *Weiser EB:* The Functions of Internet Use and Their Social and Psychological Consequences." Cyber Psychology" 2001
17. *Wilk M., Szafranies M.* Innowacyjne metody kształcenia. Podręcznik do projektu: „Belfer on-line". RODN PTO Katowice 2008
18. *Zajączkowski G.* Metodyka szkoleń eLerningowych. KANA Gliwice 2007
19. Creating A Rubric for a Grive Task, teaching materials Triton/Patterns Summer Symposium. 1999), http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ НА ОСНОВІ ВЕБ-КВЕСТУ

Розкрито поняття веб-квесту як методу мережі навчальних послуг, що є ефективним у роботі зі студентами, які зацікавлені у нових інформаційних технологіях. Проаналізовано основну мету методу веб-квесту, що полягає у забезпеченні нових шляхів у навчанні з використанням елементів навчальної співпраці, яка основана на ідеї конструктивізму і будує логіку одержаних знань, що основані на Інтернет-даних.

Ключові слова: *нові інформаційні технології, метод веб-квесту.*

NOWE TECHNOLOGIE INFORMACYJNE W NAUCZANIU OPARTE NA WEBQUESTU

W artykule rozpatrzono pojęcie WebQuestu jako metody szkolenia usługi sieciowej, wyjściowym źródłem informacji w badaniach uczestników projektu jest Internet. Uczęstniki są zainteresowani nowymi technologiami informacyjnymi. Przeanalizowano podstawową metodą WebQuestu, którego celem jest zapewnienie nowej metody nauczania z wykorzystaniem elementów współpracy akademickiej, zorientowanej na uczniowskie badania w oparciu o instrukcję umieszczoną na stronie internetowej.

Słowa kluczowe: *nowe technologie informacyjne, metoda WebQuestu*

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НА ОСНОВЕ ВЕБ-КВЕСТУ

Раскрыто понятие веб-квеста как метода сети образовательных услуг, что является эффективным в работе со студентами, которые заинтересованы в новых информационных технологиях. Проанализированы основные цели метода веб-квеста, которые заключаются в обеспечении новых путей в обучении с использованием элементов учебного сотрудничества, что основаны на идее конструктивизма и строительной логики полученных знаний, основанные на Интернет-данных.

Ключевые слова: *новые информационные технологии, метод веб-квеста.*

Наталія АВШЕНЮК

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПРОГРАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано проект "Масові відкриті он-лайн курси" (МВОК) як одне із найсучасніших досягнень у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розвитку вищої освіти та освіти дорослих в умовах глобалізації. Охарактеризовано концептуальні засади створення й функціонування МВОК, що спираються на ключові принципи двох теорій організації навчання – когнітивного біхевіоризму та коннективізму.

Ключові слова: *відкриті освітні ресурси, Масові відкриті он-лайн курси (МВОК), платформи МВОК, когнітивний біхевіоризм, коннективізм.*

Нині інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) надзвичайно широко представлені в адміністративній, науково-дослідній та навчальній роботі університетів. Обґрунтовуючи ключові тенденції вищої освіти, що насамперед полягають у прискореному розвитку он-лайнового навчання, дослідники спираються на статистичні дані американської системи вищої освіти, згідно з якими у 2014 р. більше 80 % американських студентів обрали он-лайн курси порівняно з 44 % в 2009 р., а 91 % дворічних і 60 % чотирирічних американських коледжів станом на 2011 р. вже запровадили широкомасштабне он-лайнове навчання [2, с. 24]. Піонерами у використанні он-лайнового навчання є відкриті університети: великі навчальні заклади з дистанційним навчанням, які зараховують більше ста тисяч студентів (Британський Відкритий Університет) або навіть більше мільйона (Відкритий Університет Індіри Ганді в Індії). Ці заклади протягом багатьох десятиліть у повному обсязі використовують ІКТ у своїй адміністративній, науковій та навчальній роботі, заохочуючи неформальне навчання, викладаючи навчальні матеріали у відкритий доступ за моделлю "відкритих освітніх ресурсів" (ВОР). Ректор Відкритого Університету М. Бін вважає, що однією з функцій сучасного університету є забезпечення шляху від неформальної освіти до формального навчання для всіх бажаючих, шляхом запровадження взаємодії між середньою, вищою освітою й освітою дорослих, а також створення об'єктивних умов для формування стійких систем неперервного навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців на глобальному, національному і регіональному рівнях [2, с. 24].

Утілення в життя цієї ідеї розпочалося на початку XXI ст., коли Массачусетський технологічний інститут (США) у 2001 р. вперше відкрив вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (Open Course Ware) [2, с. 166]. З того часу відкриття освітніх ресурсів розглядається як найперспективніший напрям модернізації вищої освіти. Термін "відкриті освітні ресурси" (ВОР) був сформульований у 2002 р. під час міжнародної конференції ЮНЕСКО "Вплив відкритих освітніх ресурсів на вищу освіту у країнах, що розвиваються" з подальшим уточненням як "освітні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі чи забезпечені ліцензією на вільне використання й переробку. Відкриті освітні ресурси можуть містити повноцінні курси, навчальні матеріали, окремі модулі, підручники, відео, тести, програмне забезпечення, а також будь-які інші засоби, матеріали, технології, що використовуються для забезпечення доступу до знання" [5]. На підтримку й розвиток ВОР міжнародною спільнотою було створено низку документів, основним з яких є "Паризька декларація про відкриті освітні ресурси" (2012 р.), затверджена під час Всесвітнього Конгресу ЮНЕСКО з проблем відкритих освітніх ресурсів.

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що провідна роль у формуванні ВОР належить університетам як визнаним і надійним джерелам освітніх й наукових матеріалів. Університети створюють власні відкриті освітні середовища або об'єднуються між собою компаніями й міжнародними організаціями (наприклад, Массачусетський технологічний інститут і Відкритий університет Великої Британії, YouTubeEdu, UNESCO OER Community, WikiEducator). Одним із результатів об'єднання академічних зусиль університетів стало створення у 2008 р. першого "Масового відкритого он-лайн курсу – МВОК" (Massive Open Online Course – МООС) Д. Корміером і Б. Александером з Манітобського університету (Канада) для 24 студентів університету та 2200 зареєстрованих он-лайн осіб [12]. Проте сучасних обрисів та реального масового поширення МВОК вдалося досягти Стенфордському університету у 2011 р. із запровадженням безкоштовного он-лайнового курсу з проблем штучного інтелекту викладачами П. Норвігом та С. Траном. Слухачами цього курсу зареєструвалося 160000 студентів з переважної більшості країн світу, а успішно завершили його 23000 осіб [10, с. 4]. МВОК – це одна із найновіших форм безкоштовного дистанційного навчання, що представлена інтерактивними повноцінними навчальними курсами (набір відео-лекцій й допоміжних навчальних матеріалів, іспити, оцінювання, сертифікація), які знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет для одночасної участі великої кількості осіб. МВОК розглядається експертами Спостережувального центру за транснаціональною освітою В. Лоутеном й А. Кацомітросом як одне із тектонічних зрушень в еволюції вищої освіти та її інтернаціоналізації, оскільки, на думку авторів, будучи безкоштовним, призначеним для великої кількості людей способом навчання, МВОК розвиває "рівний-рівному" підхід до здобуття освіти з гарантованим присвоєнням сертифікатів, на противагу накопиченню академічних кредитів в умовах традиційного навчального процесу [10, с. 1].

Попри поки ще нетривалу історію функціонування цього явища, його вивченню присвятили свої дослідження учені з різних країн світу, зокрема, США (Ф. Альтбах, Д. Аткінс, Е. Браун, Б. Восс, М. Уолдроп, А. Хеммонд), Європи (М. Гебель, Б. Дєндєв,

В. Лоутон, А. Катсомітрос), Росії (Т. Носкова, В. Платонов, С. Тімкін), України (В. Биков, І. Кулага, В. Кухаренко, О. Молчановський, Л. Панченко, В. Сацик). Аналіз їх робіт свідчить, що вони, переважно, стосуються економічних, соціологічних та технологічних аспектів розробки й запровадження МВОК. Сутність МВОК віддзеркалюється в його назві, де – "масові" означає, що для проведення цих курсів потрібна велика кількість учасників, тому для оптимальної роботи та генерації інформації необхідно від 30 до 50 активних учнів; "відкриті" – підтверджує те, що курси є безоплатними і будь-хто, у будь-який момент може приєднатися до них; "он-лайн" означає, що матеріали курсу та результати спільної роботи знаходяться в мережі Інтернет у відкритому для учасників доступі; "курси" – мається на увазі, що вони мають назву, відповідну структуру, правила роботи та загальні цілі, які згодом для кожного учасника можуть трансформуватися у конкретні особисті задачі. Д. Кормієр пояснив термін МВОК як "конгломерат, що складається з декількох пластів: сесій наживо, записів, комплексу дискусійних форумів, роботи з Вікіпедією й блогами, а також унікального агрегатору під назвою "Дейлі" [11].

Концепція побудови МВОК спирається на ключові принципи двох теорій організації навчання, а саме: 1) коннективізму, що уособлює принципи педагогічної інноватики в межах мережевого методу організації навчання (різноманітність підходів до навчання, ключовим з яких є його розуміння як процесу формування мережі і прийняття рішень) та 2) когнітивного біхевіоризму (навчання і пізнання розглядаються як динамічний процес в дії), на якому базується інституційно-орієнтований метод організації навчання, що характеризується короткими соціальними контактами, надмірною залежністю від змісту відео-лекції та автоматизованим способом оцінювання [2, с. 211; 6, с. 21]. З метою з'ясування глибини й масштабу впливу мережного суспільства на процеси навчання й викладання Дж. Сіменс обґрунтував коннективізм як сучасну теорію навчання в умовах епохи цифрових технологій. Теорія коннективізму заснована на ідеї про те, що знання поширюються за допомогою мережі зв'язків, а процес навчання складається з уміння створювати, перетинати і поєднувати ці мережі. Крім того, технологічні і соціальні мережі, на думку Дж. Сіменса, спроможні, навіть, "видалити стіни" у навчальних приміщеннях, нівелюючи традиційну роль викладача, яка залишається такою і в біхевіоризмі, і в когнітивізмі, і в конструктивізмі [14]. Оскільки теорія розроблена з урахуванням широкого використання ІКТ і зв'язків, вона припускає, що роль учня трансформується з простого запам'ятовування та намагання усе зрозуміти до здатності знаходити і застосовувати знання, у той час і в тому місці, де це необхідно. Водночас, спираючись на концепцію "продукування" А. Брунса [7], коннективістська теорія навчання також базується на припущенні, що продукування знання відбувається внаслідок споживання змісту. Викладач, при цьому, виконує дві функції: по-перше, додаткову допоміжну, що полягає в налагодженні співпраці між студентами з метою створення та відтворення змісту, а, по-друге, конструктивістську, для проектування взаємодії студентів з існуючими та новими знаннєвими ресурсами. Як бачимо, на відміну від традиційних педагогічних підходів, вчитель не несе одноосібної відповідальності за визначення, створення або надання змісту навчання. Прискорений розвиток ІКТ на початку XXI ст. спонукає всіх учасників навчального процесу адаптуватися до нових

форм і методів комплексного засвоєння "розподілених" знань, одним із яких і виступають коннективістські МВОК [11, с. 109].

Варто зазначити, що на теорії коннективізму базувалися перші МВОК (тому отримали назву англійською мовою "connective MOOC – cMOOC"). Від самого початку коннективістські МВОК розроблялися з метою сприяння збагаченню, поєднанню, створенню та поширенню знання між дистрибутивними групами, що одночасно взаємодіють та комунікують в режимі он-лайн. Коннективістські МВОК розробляються, скеровуються і проводяться викладачами за допомогою веб-платформ відкритих ресурсів для забезпечення мінімального втручання й контролю з їхнього боку, а відтак максимального розвитку у слухачів здатностей до самосійного наповнення мережі навчальним змістом, вміння самостійно вчитися та обирати необхідну інформацію. Можна стверджувати, що "масовість" цих курсів полягає саме у великій кількості зв'язків між учасниками навчального процесу, об'ємі згенерованого змісту та інтенсивності їхньої навчальної активності, на противагу "масовій" кількості слухачів, якою характерно відрізняється біхевіористські МВОК другого типу (xMOOC) [6, с. 21]. Іншими словами, коннективістські МВОК намагаються створити навколо кожного студента персональну навчальну мережу, засновану на постійній тісній взаємодії студентів з викладачами та між собою. А відтак успіх студента під час навчання на МВОК цього типу забезпечується насамперед уміннями добре орієнтуватися в мережі, чітко формувати персональні цілі навчання, самостійно обирати зміст навчання, адже саме розвиток особистості студента посідає центральне місце у коннективістських МВОК.

Другий тип МВОК, що базується на біхевіористських принципах здобуття знань шляхом постійного повторення й тестування, з'явився у 2011 р. у Стенфордському університеті (США) на основі курсів з ІКТ й отримав назву "xMOOC". МВОК другого типу структуровані, переважно, за форматом звичайних лекцій і розповсюджуються за допомогою приватних платформ управління навчанням, на контрактних умовах між інституціями та викладачами. Ці відкриті дистанційні курси передбачають перегляд відеолекцій, роботу з текстами, виконання завдань з автоматичною перевіркою та підсумковим тестуванням. На противагу коннективістським МВОК, біхевіористські курси характеризуються більшою масовістю (як правило, 50 000 слухачів), фокусуванням на зміст навчання та виразнішою роллю викладача, який сам визначає мету навчання, здійснює переважно контролюючу функцію, практично не спостерігаючи за навчальним процесом студентів [3]. Перевагою другого типу МВОК є їх потенційна можливість швидко пристосовуватися до постійно змінюваної кількості учасників навчання, що підкреслює місію глобального засобу відкриття доступу до освіти для наймасштабнішої аудиторії в світі [9]. У наслідок розвитку xMBOK стали домінувати над cMBOK і вся галузь у цілому почала асоціюватися з курсами другого типу. Насамперед це пов'язано з підходами до фінансування, діапазоном пропонованих курсів, обсягом залучених слухачів та профілем партнерських інституцій. Проте обидва типи МВОК демонструють суттєвий потенціал їхнього впливу на поширення вищої освіти, розширюючи можливості співпраці студентів і навчальних закладів на принципово нових засадах. Водночас педагогічні розбіжності між двома типами курсів поступово нівелюються, завдяки постійному експериментуванню викладачів та освітніх інституцій над їх розробкою.

Вивчення сучасних бібліографічних джерел щодо розробки й запровадження двох типів МВОК дає підстави стверджувати, що впродовж останніх декількох років учені й практики розгортають наукові дослідження у таких напрямах, як: 1) відхід від традиційної категоризації двох типів МВОК на користь нових її форм; 2) обґрунтовування поняття "гібридного МВОК"; 3) аналіз процесу, за допомогою якого викладачі можуть виступати посередниками у дихотомії між xMOOC і cMOOC [6, с. 21]. Іншими словами, нині відбувається відхід від осмислення бінарності xMOOC/cMOOC в напрямі визнання різноманітності їх дизайну, цілей, тематики і стилів викладання.

З технічної точки зору МВОК працюють на спеціально створених провідними університетами світу платформах, найвідомішими з яких є: Coursera (Стенфордський університет) https://www.coursera.org/, EdX (Масачусетський технологічний інститут та Гарвардський університет) https://www.edx.org/, Udacity (Стенфордський університет) https://www.udacity.com/, Khan Acadamy (Гарвардський університет) https://www.khanacademy.org/. Як свідчить проаналізований матеріал найперші й найпотужніші МВОК засновані на території країн Північної Америки. Проте протягом 2013-1214 рр. інші країни світу перехопили американську ініціативу. Зокрема, в Австралії Асоціацією відкритих університетів, що об'єднала вісім університетів країни, зорганізовано МВОК платформу Open2Study www.open2study.com. Ця платформа пропонує курси з антропології, бізнесу й фінансів, освіти й педагогіки, менеджменту й маркетингу, екології, медицини й харчування, гуманітарних наук та мистецтва, технологій. Деякі провідні австралійські університети приєднуються до зарубіжних платформ, зокрема, Мельбурнський університет першим в країні уклав угоду з Coursera, а Університет Монаш став партнером британської платформи FutureLearn [8, с. 18].

Популярність МВОК стрімко поширюється і на Європейському континенті, про що свідчить, зокрема, заключна доповідь Першого європейського саміту стейкхолдерів МВОК, який відбувся у червні 2013 р. у Лозаннській федеральній вищій політехнічній школі (Швейцарська Конфедерація). У документі, під яким підписалися представники 13 країн зазначається, що принаймні 249 європейських інституцій вищої освіти розробили і впровадили 345 курсів МВОК, і таким чином, вийшли на третє місце у світі. Станом на вересень 2013 р. європейські університети пропонували понад 60 курсів у технологічній галузі, близько 60 курсів з гуманітарних наук, по 50 курсів з природничих та соціальних наук, близько 40 курсів в галузі бізнесу й управління, по 20 курсів з математики, статистики, мистецтвознавства тощо. У Великій Британії вперше подібні курси були запропоновані Університетом Ковентрі у 2011 р. Станом на 2014 р. британськими університетами запроваджено 58 власних МВОК на різних платформах, а саме: 29 на FutureLearn, 21 на Coursera та 8 за підтримки різних соціальних медіа. Перевага надається курсам із соціальних наук (18), на другому місці знаходяться курси з гуманітарних та медичних наук (13), на природничі науки припадає 8 курсів, на комп'ютерні науки – 6. Варто зазначити, що Україна робить перші кроки у долучені до МВОК. Зокрема, у 2013 р. створено першу он-лайн платформу для безкоштовного навчання на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Проект має назву "Університет он-лайн" http://online.knu.ua/about/, в межах якого проведено перший безкоштовний курс – "Бренд менеджмент". За місяць роботи курсу сайт проекту відвідали 52550 разів слухачі з

62 країн світу, а саме: України, Росії, США, Німеччини, Канади, Великої Британії, Австрії, Польщі, Італії, Нідерландів та Китаю. В Україні курс вивчали у 163 містах і містечках, найчастіше у Києві, Харкові, Львові, Дніпропетровську та Донецьку. На початку 2014 р. на базі Bionic University в Києво-Могилянській академії МВОК-платформа Coursera відкрила один із 30 Глобальних навчальних центрів (Global Learning Hubs). Це приміщення з доступом до Інтернету, де бажаючі зможуть проходити онлайн-навчання поруч з іншими курсеріанцями. Також студенти зможуть взяти участь у вибіркових оффлайн-сесіях, на яких будуть присутні спеціальні місцеві координатори – фахівці з відповідних дисциплін. Всі центри об'єднані в глобальну мережу для розширення можливостей комунікації між студентами [1]. Сподіваємось, що ці ініціативи успішно розвиватимуться та покладуть початок популяризації МВОК в Україні.

Аналіз схем організації навчального процесу на різних платформах МВОК, показав, що всі вони мають спільні характеристики, а саме:

Студенти обирають в мережі Інтернет курси і реєструються для їх вивчення. Навчальна діяльність студента полягає у роботі під час лекцій, виконанні завдань, проходженні тестування, спілкуванні на форумах з обговорення завдань і проблем. Крім того, студенти можуть пройти підсумкову атестацію з метою отримання сертифікату.

1. Теоретичний матеріал на МВОК представлений лекціями, поділеними на частини по 10-15 хв. Кожна частина, як правило, завершується тестом, вікториною або контрольними запитаннями на перевірку розуміння опрацьованого матеріалу. Пояснення теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою графічного планшета, тобто викладач доносить навчальну інформацію голосом з одночасним представленням роз'яснювальних графіків, схем і малюнків. Додатковий теоретичний матеріал до лекцій надається в інтерактивних посиланнях на Інтернет-джерела.

2. Практикуми представлені різними типами інтерактивних завдань, а також дистанційними віртуальними лабораторіями. Для гуманітарних дисциплін організовуються он-лайн дискусії в форумах як один із варіантів завдань. Форум розглядається, насамперед, як місце, де студенти можуть ставити запитання й допомагати один одному; висловлювати свої думки щодо курсу і отримувати підтримку й заохочення; знаходити додаткову інформацію; об'єднуватися у групи для навчання на курсі, організовувати реальні зустрічі для спілкування.

3. Багато уваги приділяється співробітництву студентів, що виявляється у різний спосіб: по-перше, у вигляді форуму "питань і відповідей", по-друге, у вигляді навчальної мережі он-лайн та офф-лайн, по-третє, групового перегляду лекцій та виконання завдань. Правила співробітництва, зазвичай, представлені на сайті кожного курсу МВОК. Ключовим у розумінні співробітництва є його використання для підвищення якості освіти, а не простого отримання відповіді без розуміння суті проблеми.

4. Основні зусилля розробників курсів МВОК спрямовані на автоматизацію перевірки результатів виконаних завдань, оскільки викладач не може перевірити кількість завдань, що наближується до декількох тисяч. З метою контролю за діяльністю студентів використовується самостійне й перехресне оцінювання студентами робіт один одного. Лише підсумкове атестаційне оцінювання здійснюється викладачам в очному форматі у спеціально організованих місцях, коли необхідно видати сертифікат.

Проміжний контроль ретельно спланований в часовому режимі і вимагається його чітке виконання студентом.

Як бачимо, завдяки перевагам ІКТ, концепція МВОК сприяє інтерактивізації педагогіки, а також допомагає концептуалізувати й логічніше вибудувати навчальний матеріал. Водночас, деякі експерти вбачають у цій ідеї певні проблеми, зокрема, пов'язані з концептуальними підходами до формування знання та його розповсюдження. Так, американський вчений, професор географії Університету Вісконсін-Медісон К. Олдс зазначає: "…МВОК, безперечно, є пост-національними платформами вищої освіти. Їхні назви не мають прив'язки до певної місцевості. Засновниками американських МВОК, як-то Coursera, EdX, Udacity, є іммігранти з різних країн світу. Ці платформи, маючи міжнародну спрямованість, у багатьох своїх аспектах розроблені на основі специфічного американського контексту" [8, с. 9]. Суголосними К. Олдсу є думки американського дослідника глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти Ф. Альтбаха, який зауважує, що "…розвиток МВОК посилюватиме процес впливу академічних центрів, розташованих у країнах з розвиненою економікою, розширюючи доступ до існуючих баз знань шляхом використання новітніх технологій" [4, с. 5]. Свою позицію вчений підкріплює такими аргументами: по-перше, МВОК ініційовані американськими викладачами й науковцями; по-друге, більшість он-лайн курсів розроблено і викладається в американських університетах або інших західних країн; по-третє, провайдери цих курсів базуються у високотехнологічних країнах; по-четверте, приватні і державні компанії, що готові робити внесок у розвиток МВОК за рахунок фінансового й інтелектуального капіталу, переважно американського походження; по-п'яте, зміст більшості курсів спирається на американські підходи до освіти і американську педагогічну модель, адже перелік рекомендованої навчальної літератури, як правило, складається із праць американських, англійських, канадських учених. Усе зазначене, на переконання Ф. Альтбаха, виглядає як "добровільний неоколоніалізм" [4, с. 6], що матиме серйозні наслідки для освіти і науки країн, які розвиваються, оскільки легкий та недорогий доступ до американських МВОК може суттєво загальмувати розвиток академічної культури й он-лайн курсів, розроблених спеціально для цієї аудиторії.

У цілому, аналіз літератури за темою дослідження показав, що найбільше дискусій розвивається навколо п'яти основних проблем запровадження МВОК, а саме: 1) наявність двох різних типів МВОК; 2) роль викладача у роботі МВОК; 3) участь слухачів у МВОК; 4) розуміння та використання "масовості" МВОК; 5) відстеження межі між відкритістю МВОК та контролем за ними. Узагальнюючи проаналізований матеріал, можемо підсумувати, що впродовж першого десятиліття XXI ст. дистанційна освіта набула подальшого розвитку і завдяки технологічному прогресу в галузі ІКТ виник проект транснаціональної мобільності навчальних програм вищої освіти у вигляді "Масових відкритих он-лайн курсів" – МВОК. Ці курси інтенсивно розробляються і впроваджуються, переважно, на спеціальних освітніх платформах, створених провідними північноамериканськими університетами. Популярність та безпрецедентні можливості охоплення студентської аудиторії спонукало міжнародні організації та їхні департаменти в галузі освіти ініціювати глобальні форуми з обговорення нагальних економічних, соціальних, технологічних та психолого-педагогічних проблем, що виникли у процесі

запровадження МВОК, а також ухвалювати регулятивні документи щодо забезпечення якості надання таких освітніх послуг. Відзначається зміцнення впливу західної академічної культури в галузі освіти завдяки сприянню МВОК, оскільки наявні методологічні орієнтири, педагогічні традиції і практики різних країн, що визначають підходи до розробки навчальних програм і безпосередньо філософію освіти, не завжди відображені у освітніх форматах провайдерів МВОК. Англійська мова, на якій розроблено МВОК, будучи мовою міжнародної освітньої комунікації, також сприяє подальшому розповсюдженню методологічних й інтелектуальних підходів академічної культури англомовної частини світу, що особливо помітно у соціальних і гуманітарних науках. А, отже, поєднання належності до стійкої академічної культури і географічного розташування основних розробників МВОК у місцях її найбільшої концентрації, посприяє посиленню академічної системи США, Канади, Великої Британії, Австралії, утруднюючи розвиток потенційних альтернатив.

Література:

1. Безкоштовні он-лайн курси найкращих університетів світу [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.etwinning.com. uacontentfiles512027.pdf (дата звернення 25.06.2014). – Назва з екрану. – Мова укр.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под редакцией : Бадарча Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
3. *Кухаренко В.* Массовый открытый онлайн курс “Дистанционное обучение от А до Я” [Электронный ресурс] / В. Кухаренко. – Режим доступу : http://www.elw.ru/practice/detail/1965/ (дата звернення 25.06.2014). – Назва з екрану. – Мова рос.
4. *Altbach P.* MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? / P. Altbach // International Higher Education. – 2014. – № 75. – P. 5–7.
5. *Atkins D. E.* A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities : Report to The William and Flora Hewlett Foundation, 2007 [Електронний ресурс] / D. E. Atkins, J. S. Brown, A. L. Hammond. – Режим доступу : http://www.hewlett.org /uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf (дата звернення 14.06.2013). – Назва з екрану. – Мова англ.
6. *Bayne S.* The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view / Siân Bayne, Jen Ross. – Higher Education Academy, February 2014. – 73 p.
7. *Bruns A.* Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage / A. Bruns. – New York : Peter Lang, 2008. – 418 p.
8. *Gaebel M.* MOOCs: Massive Open Online Course. EUA Occasional papers / M. Gaebel. – European University Association, 2014. – 35 p.
9. *Knox J.* The Limitations of Access Alone: moving towards open processes in education technology / J. Knox // Open Praxis. – 2013. – № 5 (1). – P. 21 – 29.
10. *Lawton W.* MOOCs and disruptive innovation: The challenge to HE business models / William Lawton, Alex Katsomitros. – The Observatory on Borderless Higher Education, 2012. – 10 p.
11. *Levy D.* Two Types of MOOCs: An Overview / Dalit Levy // Adult Education in Israel. – 2014. – № 13. – P. 106 – 117.

12. *Mackness J.,* Mak Sui Fai J., Williams R. The Ideals and Reality of Participating in a MOOC. – Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010 / Edited by: Dirckinck-Holmfeld L., Hodgson V., Jones C., de Laat M., McConnell D., Ryberg T. – P. 266 – 274. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts /PDFs/Mackness.pdf (дата звернення 28.07.2014). – Назва з екрану. – Мова англ.
13. *Schrire S.* Interaction and Cognition in Asynchronous Computer Conferencing / S. Schrire // Instructional Science. – 2004. – № 32. – P. 475–502.
14. *Siemens G.* Connectivism: a learning theory for the digital age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. Vol. 2. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/ article01.htm (дата звернення 28.09.2013). – Назва з екрану. – Мова англ.
15. Universities UK. Massive open online courses: higher education's digital moment?. – 2013. – 36 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Pages /MOOCsHigherEducationDigitalMoment.aspx#.UkKYZYYqiSo (дата звернення 25.09.2013). – Назва з екрану. – Мова англ.

ROLA TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I KOMUNIKACYJNE W REALIZACJI PROGRAMÓW TRANSNARODOWEJ MOBILNOŚCI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W artykule przeanalizowany projekt "Masowe otwarte kursy online" (MOKO) jako jeden z najnowocześniejszych osiągnięć w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIC) w rozwoju edukacji wyższej edukacji dorosłych w kontekście globalizacji. Scharakteryzowano podstawy koncepcyjne dla tworzenia i funkcjonowania MOKO, które są oparte na dwóch podstawowych zasadach teorii uczenia się organizacji – behawioryzm poznawczy i konektywizm.

Słowa kluczowe: *otwarte zasoby edukacyjne, masowe otwarte kursy online (MOKO), behawioryzm poznawczy, konektywizm.*

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF TRANSNATIONAL MOBILITY OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS

The article analyzes the project "Massive open online courses" (MOOC) as one of the modern achievements in the area of information and communication technology (ICT) for the development of higher education and adult education in the context of globalization. Conceptual bases of creation and functioning MOOC, which are based on two key principles of the theory of learning organization – cognitive behaviorism and connectivism are characterized.

Key words: *open educational resources, Massive open online courses (MOOC), MOOC platforms, cognitive behaviorism, connectivism.*

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализирован проект "Массовые открытые он-лайн курсы" (МООК) как одно из самых современных достижений в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в развитии высшего образования и образования взрослых в условиях глобализации. Охарактеризованы концептуальные основы создания и функционирования МООК, которые опираются на ключевые принципы двух теорий организации обучения – когнитивного бихевиоризма и коннективизма.

Ключевые слова: *открытые образовательные ресурсы, Массовые открытые он-лайн курсы (МООК), платформы МООК, когнитивный бихевиоризм, коннективизм.*

Anna Klim-KLIMASZEWSKA, Ewa JAGIEŁŁO

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNEJ W SZKOLE WYŻSZEJ

Technika informacyjna, jako jedna ze zdobyczy współczesnej cywilizacji coraz częściej i głębiej wkracza w sferę życia społeczeństwa. Oferuje mu coraz lepsze i nowsze zdobycze technologiczne, mające zastosowanie w każdej dziedzinie życia. Również w procesie kształcenia i edukacji zdobycze techniki dały o sobie znać, wprowadzając wiele udogodnień informatycznych, umożliwiających szybsze zdobywanie wiedzy. Na poziomie kształcenia w szkołach wyższych dostęp do technologii informatycznych ma szczególne znaczenie, gdyż poszerza możliwości edukacyjne, przybliża światową wiedzę studentom i nauczycielom, której w inny sposób nie mogliby uzyskać.

Słowa kluczowe: *technologia informacyjna, komputer, edukacja, szkola wyższa.*

Technologia informacyjna jest rozumiana jako zespół środków, w tym komputery i związane z nimi zewnętrzne urządzenia, sieci komputerowe, oprogramowania, jak również inne technologie (np. telekomunikacja) służące pozyskiwaniu i przekazywaniu informacji. Komputer i Internet wkraczają we wszystkie ważniejsze sfery życia człowieka. Jako narzędzia wspomagające ludzki umysł, są nie tylko podstawowymi urządzeniami w procesie rozwiązywania problemów w różnych dziedzinach życia, lecz w naturalny sposób stały się łącznikiem między nimi. Dziś posiadając komputer czy telefon komórkowy mamy możliwość rozmawiać i jednocześnie widzieć się z osobami mieszkającymi w odległych zakątkach świata. Dyski CD i DVD stają się nośnikami nowej generacji podręczników multimedialnych, w których tradycyjny tekst, ilustracje i rysunki uzupełnione zostały specjalnymi technikami animacji i prezentacji, wmontowanymi komentarzami audio i video, symulacjami obliczeń i eksperymentów.

Nowe technologie informacyjne radykalnie zmieniają naturę i organizację pracy. Z jednej strony redukują liczbę miejsc pracy, a z drugiej stwarzają nowe, na wyższym poziomie, lepiej płatne, i wymagające wyższych kwalifikacji oraz nieustannego ich podwyższania. Rutynowe i powtarzające się czynności są natychmiast automatyzowane. Zmienia się organizacja korporacji, powstaje koncepcja e-business, struktura bardziej elastyczna, w której następuje decentralizacja decyzji i decentralizacja struktury, a sieć telekomunikacyjna zapewnia kontrolę i współdziałanie.

Dynamiczny rozwój technologii informacyjnej również podziałał na globalizację ekonomiczną. Kapitał, usługi i towary uzyskały wszechstronną możliwość ruchu, a obok międzynarodowego rynku kapitału utworzył się międzynarodowy rynek pracy. Dziś można mieszkać w Warszawie, a pracować w Londynie, wykonując powierzone zadania za pomocą łącza internetowego. Dlatego też powszechność i konieczność edukacji informatycznej stała się najwyższym priorytetem dla zasobów ludzkich, gdyż kształcenie społeczeństwa w tym obszarze jest środkiem łagodzącym skutki zderzenia z rewolucyjną technologią informatyczną. Ponadto ułatwia zrozumienie otaczającego świata i przystosowanie się do zmian zachodzących w pracy i codziennym życiu. Jednocześnie pozwala nadążać za transformacją, utrzymać tempo, poprawić umiejętności i odświeżyć wiedzę.

Kierując się potrzebą przygotowania świadomych odbiorców i użytkowników technologii informacyjnej, przyszłych obywateli społeczeństwa informacyjnego, w szkołach wyższych do programów nauczania włączono edukację informatyczną. Realizując zadanie stwarzania studentom warunków do nabywania umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się komputerem i technologią informacyjną, w ramach różnych zajęć dydaktycznych umożliwiono poznanie podstaw technologii informacyjnej, uwzględniono technologię informacyjną w programach różnych dziedzin nauczania jednocześnie umożliwiając studentom i nauczycielom akademickim wykorzystywania jej zgodnie z tymi programami, oraz ułatwiono wykorzystanie technologii informacyjnej jako pomocy w poznawaniu i nauczaniu różnych dziedzin nauki. Dydaktyka stała się jednym z najbardziej pożądanych obszarów wykorzystania komputera. Jego zadaniem jest nie tylko wzbogacanie, ale i urozmaicanie oraz przyspieszanie procesu dydaktycznego. Oprogramowanie komputera może rozszerzać korzystanie ze standardowych środków dydaktycznych, ułatwiać opracowywanie danych i ich graficzną prezentację. Jednym ze sposobów poznawania świata są modele, na bazie których tworzony jest opis otaczającej rzeczywistości. Technologia informatyczna pozwala nie tylko na rozpatrywanie modeli zjawisk rzeczywistych, ale i poszerzenie zagadnienia o obszar modeli abstrakcyjnych. W tym zakresie komputer może być urządzeniem do wymuszania zachowania modelu, rejestrującym i analizującym zachowanie modelu. Poza tym może sam stanowić model. Nie należy pomijać również rozrywkowego charakteru komputera. Odpowiednio dobrane oprogramowanie zabawowe może wykształcać właściwe nawyki i dostarczać informacji, bowiem zabawa również kształci. Rola komputera ujawnia się także w procesie przygotowania przez nauczyciela akademickiego materiałów pomocniczych, rejestracji i prowadzenia bieżącej statystyki osiągnięć studentów, zastępowanie nauczyciela akademickiego w procesie żmudnego kontrolowania wiedzy studentów. Poza bezpośrednim procesem dydaktycznym komputer znajduje zastosowanie przy wykonywaniu czasochłonnych czynności, usprawniając je i przyspieszając.

Kultura informatyczna budowana jest więc w codziennym działaniu całej społeczności akademickiej, zarówno wśród studentów, nauczycieli akademickich, jak i administracji.

W administracji komputer jest wykorzystany do:

– ewidencji podstawowych danych o studentach,

– dokumentowania przebiegu procesu kształcenia (oceniania, analizowania wyników testów, analizy osiągnięć, obsługi egzaminów i sprawdzianów kompetencji studentów, do rejestracji i analizy np. frekwencji czy uwag o zachowaniu i postawach),

– planowania zajęć dla poszczególnych grup,

– sporządzanie indywidualnych programów zajęć.

Dzięki danym zgromadzonym w komputerze staje się możliwe łatwe i bardzo szybkie sporządzanie różnego rodzaju zestawień dotyczących studentów. Raz wprowadzone dane mogą być wykorzystywane na wiele sposobów i do różnych celów. Jeżeli wszystkie informacje są wprowadzane na bieżąco, można otrzymać komplet informacji o studencie.

Powracając do procesu nauczenia i uczenia się wspomaganego komputerem w szkole wyższej, ze względu na specyficzne możliwości komputerowych systemów dydaktycznych, można stwierdzić, iż komputer umożliwia:

– indywidualizację nauczania,

– symulację zjawisk i procesów,

– wdrożenie uczących się do myślenia twórczego, kształcenia permanentnego i samokształcenia,

– masowe udostępnianie wiedzy w interdyscyplinarnym zakresie,

– wykształcenie u uczących się umiejętności właściwego korzystania ze źródeł informacji i odpowiednich narzędzi do ich przetwarzania,

– zrozumienie nowych możliwości, jakich dostarcza ta technologia, jej efektów działania i ograniczeń,

– automatyczną kontrolę i ocenę osiągnięć studentów.

Komputerowe wspomaganie nauczania w szkole wyższej to właśnie ta forma kształcenia, daje szansę pogłębienia możliwości prezentacji i zastąpienia nimi metod często werbalnego nauczania. Jednak wykorzystanie metod i narzędzi informatyki w treści kształcenia różnych przedmiotów wymaga spełnienia wielu warunków, m.in. odpowiedniego kształcenia nauczycieli, dużej ilości i różnorodności oprogramowania przystosowanego do zastosowań w nauczaniu różnych przedmiotów, a także swobodnego dostępu studentów do komputerów na zajęciach.

W procesie nauczania-uczenia się w szkole wyższej komputer może występować w trzech rolach: nauczyciela, narzędzia lub ucznia.

Sprowadzenie komputera do roli nauczyciela jest najstarszym i najbardziej naturalnym sposobem podejścia do roli komputera w kształceniu w szkole wyższej. Oprogramowanie dydaktyczne jest pomocne zwłaszcza w samokształceniu. Spokojne powtarzanie kolejnych prób rozwiązania problemu połączone ze wskazówkami i oceną prowadzoną przez komputer pozwala na swobodne przyswajanie informacji. Oprogramowanie tego typu może być używane w szkołach wyższych do opanowania standardów programowych. Wadą komputera w roli nauczyciela jest trudność wykonywania operacji nieznacznie nawet wybiegających poza standardowe funkcje programu. W przypadku odpowiedzi różniącej się od zmagazynowanej w zasobach komputera, ocena ogranicza są do informacji o błędnej odpowiedzi.

Usytuowanie komputera w roli narzędzia może być podstawą efektywnego wspomagania dydaktyki. Udostępnia studentom i nauczycielom akademickim drogę do realizacji nałożonych celów. Przykładami programów tego typu są programy gromadzące i przetwarzające informacje. W zależności od złożoności programu może on być prostym magazynem danych tekstowych lub złożonym programem testującym wiadomości studentów. W roli narzędzia może być wykorzystany praktycznie każdy z programów użytkowych ogólnego zastosowania, jak arkusze kalkulacyjne, edytory tekstów, bazy danych, słowniki, encyklopedie, atlasy. Innego typu programy-narzędzia, to programy testujące, dokonujące formalnej oceny odpowiedzi bez zagłębiania się w analizę jakościową. Dzięki nim nauczyciel akademicki może szybciej testować wiedzę studentów. W toku testowania uzyskuje on podsumowanie wyników i informacje o opanowaniu materiału w wybranych zakresach. Dla studenta program taki może posłużyć do sprawdzenia stopnia opanowania wybranego zakresu materiału. Kolejną grupą programów-narzędzi są programy pomagające w pamięciowym opanowaniu zestawu informacji. Po sformułowaniu przez program problemu, użytkownik ma czas na jego samodzielne rozwiązanie. Po upływie tego czasu prezentowane jest rozwiązanie, dzięki któremu

użytkownik sam ocenia poprawność własnego rozwiązania. Praktycznie każdy rodzaj oprogramowania może zostać wykorzystany w procesie kształcenia, o ile zostaną z niego wybrane pożądane elementy. Jednak szczególną rolę trzeba przypisać programom stworzonym od początku do stosowania w procesie nauczania.

Dużym powodzeniem cieszy się grupa programów dydaktycznych do nauki języków obcych oraz słowników elektronicznych. Zaletą programów do nauki języków obcych jest możliwość samodzielnego wybrania stopnia zaawansowania, wielokrotnego powtarzania partii materiału trudnych do opanowania, możliwość prowadzenia nauki w najdogodniejszym dla siebie momencie.

W trakcie nauki za pomocą pakietu zajęcia mogą być prowadzone grupowo lub studenci mogą pracować indywidualnie. Jeżeli korzysta się z pakietu w równoległej pracy z całą grupą to:

– zajęcia mogą być prowadzone równolegle z podręcznikiem w wersji drukowanej lub stanowić tylko materiał uzupełniający,

– wszyscy studenci są bezpośrednio zaangażowani w proces wykonywania interaktywnych ćwiczeń,

– wyniki pracy dostępne są dla nauczyciela i dla studentów,

– praca z komputerem uatrakcyjnia zajęcia i zwiększa motywację studentów,

– poszerzona zostaje dostępna baza materiałów dydaktycznych do pracy w grupach: ćwiczeń, filmów wideo, testów, serwisów sieciowych,

– wyniki testów weryfikowane są przez program, przez co skraca się czas ich sprawdzania przez nauczyciela akademickiego,

W zakresie indywidualnego korzystania z pakietu możliwy jest:

– indywidualny tok nauki dla studentów wybijających się lub radzących sobie słabiej,

– układ dostosowany do tempa rozwiązywana zadań przez studenta,

– indywidualny trening wymowy na podstawie wzorców,

– sposób weryfikowania wyników pracy na podstawie danych w programie lub wydruków raportów po każdym zajęciu.

Za pośrednictwem podstawowego serwisu komunikacji pomiędzy nauczycielem akademickim i studentami, nauczyciel otrzymuje od nich ćwiczenia, które nie mogą zostać sprawdzone automatycznie. Ćwiczenia wysyłane są do nauczyciela pocztą elektroniczną. W ten sam sposób są też odsyłane po sprawdzeniu na ekranie komputera. Każdy student może obejrzeć własne poprawione ćwiczenia, z komentarzem dotyczącym błędów, w oknie Serwis Nauczyciela.

Do roli narzędzia zalicza się również pakiety oprogramowania słowników oraz oprogramowania typu encyklopedycznego. W zależności od potrzeb kształcenia stosuje się encyklopedie mniej lub bardziej specjalizowane. Tak jak w przypadku oprogramowania słownikowego zaletą tego typu środka jest szybkość otrzymywania odpowiedzi. Encyklopedie multimedialne wprowadzają, oprócz tekstu i obrazu dostępnego w wydawnictwach drukowanych, także ruch i dźwięk. Dzięki temu przekaz jest pełniejszy i dodatkowo przyspiesza proces poznawania. Przygotowana w tej postaci encyklopedia stanowi niezastąpioną pomoc naukową. Specjalnie przygotowany zestaw informacji pozwala na poznawanie zagadnień z różnych dziedzin. Istnieje możliwość tworzenia przez użytkownika własnych konspektów i

prezentacji. Poprzez to encyklopedia może uzupełniać i wzbogacać referaty, prowadzone zajęcia, stając się nieocenioną pomocą również dla wykładowców. Do dodatkowych zalet multimedialnej wersji encyklopedii należy otwarta jej forma, łatwo dająca się modyfikować i poszerzać. Modernizację można przeprowadzić poprzez zwykły zakup oprogramowania aktualizującego lub za pośrednictwem Internetu poprzez bezpłatne pobranie nowych haseł i prezentacji.

Wydawnictwa multimedialne typu słownikowego i encyklopedycznego są uporządkowanymi zbiorami danych. Posiadają możliwość prowadzenia wyszukiwania informacji w sposób tradycyjny tj. przez indeks alfabetyczny, a dodatkowo można wybierać dane z grup tematycznych (historia, fizyka, artyści, naukowcy itp.) lub na bazie typu zgromadzonych danych (prezentacje filmowe, dźwiękowe, tabelaryczne). Oprócz tego możliwe jest tworzenie bardziej skomplikowanych zapytań przez narzucenie kombinacji wielu wymagań.

Trzecią przypisaną funkcją narzędzia komputerowego jest rola ucznia. Co oznacza wprowadzenie elementów narzucania maszynie zachowania pożądanego przez uczącego się, tzn. wymuszenie takiego działania komputera, jakie jest nam potrzebne. Zatem komputer występujący w roli ucznia, jest maszyną programowaną przez użytkownika. Lecz jej efektywne zaprogramowanie wymusza od uczącego się samodzielnego zapoznania się z obszernym zakresem materiału i przyswojenia wielu umiejętności praktycznych. Efektywność samokształcenia w ten sposób zależy w dużym stopniu od zaangażowania studenta i złożoności problemu, który musi zostać rozwiązany przez tworzony program.

Szczególnie atrakcyjne przy pracy z komputerem jest łączenie wszystkich trzech ról nauczyciela, narzędzia i ucznia. Polega ono na wyznaczeniu uczniom zadania bezpośrednio nie związanego z komputerem, do którego wykonania jest on koniecznie wymagany. W tej grupie można umieścić zadania do wykonywania prezentacji i opracowań na zadany temat. Działanie tego typu posiada wiele zalet. Uczy samodzielnego wyszukiwania informacji, planowania pracy, tworzenia uporządkowanych wypowiedzi, uczy obsługi urządzenia, posługiwania się oprogramowaniem. Każdy z wymienionych elementów może być realizowany na wiele sposobów, wobec czego prowadzony jest tu kompleksowy proces uczenia się i samodzielnego podejmowania decyzji. Student powinien zaplanować wszystkie swoje działania w oparciu o posiadaną wiedzę, zasoby informacji i o wiedzę, którą musi nabyć, aby zrealizować wymagany cel. Dodatkowo zapoznaje się z posiadanym sprzętem i jego obsługą. Takie zadania można realizować w oparciu o pakiety oprogramowania zawierającego specjalizowane aplikacje do tworzenia prezentacji lub inne programy, których pliki można zapisać w formacie obsługiwanym przez oprogramowanie do prezentacji. Prezentacje mogą zawierać elementy będące wynikiem działania aplikacji prawie dowolnego typu (łączenie tekstu, grafiki, dźwięku filmu, animacji), a rodzaj sprzętu technicznego, który dodatkowo można powiązać z takimi prezentacjami, obejmuje prawie wszystkie urządzenia do rejestracji i przetwarzania obrazu oraz dźwięku. Tak więc do zajęć można wprowadzić aparaty fotograficzne, kamery, skanery, magnetofony.

Aktualnie proces nauczania-uczenia się w szkołach wyższych pozwala na stosowanie komputera we wszystkich wymienionych trzech rolach. Z pewnością zastosowanie nowych technologii w szkołach wyższych nieco zmieniło rolę nauczyciela akademickiego, z osoby

podającej wiadomości w przewodnika, pomocnika w poszukiwaniu informacji i rozwiązywaniu problemów.

Rzeczywiście komputer jest pożądanym narzędziem w procesie kształcenia w szkole wyższej. Bowiem racjonalne działanie opiera się na posiadanych informacjach. Natomiast posiadanie wystarczających danych nie jest gwarancją posiadania odpowiednich informacji. Dopiero, udostępniana przez komputer, możliwość ukierunkowanego przetworzenia danych daje dostęp do wymaganych, użytecznych informacji. Ten sam mechanizm, w jaki komputer przekształca dane w informacje, może zostać wykorzystany w ułatwianiu dostępu do informacji. Maszyna może je analizować pod zadanych kątem, wybierać spośród zgromadzonych informacji najbardziej spełniające nasze kryteria. Dlatego też do zalet komputera, jako środka dydaktycznego, można zaliczyć:

– łatwość przekształcania danych w informacje,
– ułatwianie dostępu do informacji,
– automatyzacja pracy,
– diagnostyka i planowanie,
– możliwość korzystania z elektronicznej dokumentacji,
– efektywność działania.

Jako pomoc naukową w kształceniu w szkole wyższej można zaklasyfikować komputer wyposażony w łącze internetowe. Dostęp do Internetu zapewnia przede wszystkim możliwość działania w zakresie:

– korzystania z zasobów informacyjnych sieci jako źródła informacji dowolnego typu, dzięki czemu może stanowić bazę pomocy naukowych oraz jako narzędzie do udostępniania informacji o działalności szkoły wyższej,

– korzystania z możliwości komunikacyjnych, w tym do współpracy pomiędzy szkołami wyższymi (możliwość uczestniczenia w projektach międzyuczelnianych i międzynarodowych), a także do opracowywania nowych sposobów uczenia się i nauczania, wymiany planów metodycznych i materiałów dydaktycznych,

– nauczania i uczenia się przez Internet, m.in. korzystania z materiałów dydaktycznych, nauczania w trybie on-line, egzaminowania za pomocą testów dostępnych w sieci,

– pozyskiwania z sieci oprogramowania dydaktycznego i jego aktualizacji

– korzystania z praktycznie nieskończonej bazy danych, zmieniającej się dynamicznie i reagującej na zmiany w rzeczywistości.

Ze względu na rozległość zasobów możliwe jest wykorzystanie Internetu w dydaktyce każdego przedmiotu, jako elementu wspomagania procesu nauczania-uczenia się w szkole wyższej. Nauczyciel akademicki może używać go jako źródło materiałów do przygotowania zajęć (wiele serwerów zawiera przygotowane pomoce dla nauczycieli i studentów np. przykłady gotowych scenariuszy lekcji z wybranych przedmiotów, teksty, testy i zadania).

Studenci zaś mają możliwość korzystania z treści przedstawionych przez nauczyciela oraz uczenia się efektywnego korzystania z zasobów sieci, przeprowadzania selekcji znalezionych informacji i na podstawie uzyskanych danych tworzenia pełnowartościowych informacji. Mogą samodzielnie zdobywać wiedzę zgromadzoną w odległych ośrodkach, korzystać z zasobów informacyjnych umieszczonych w bazie danych i na dyskach

kompaktowych, kontaktować się ze światowymi ekspertami w danej dziedzinie wiedzy. Dzięki temu zdobędą przygotowanie do kształcenia i samokształcenia w przyszłości.

Ponadto studenci wykorzystując łącza internetowe mogą prowadzić projekty zespołowe z zakresu różnych dziedzin nauki. Nabywają wówczas takie umiejętności jak przekazywanie, przetwarzanie i posługiwanie się informacją, wykonywanie komputerowo wspieranych pomiarów i tworzenie baz danych, niezbędnych do realizacji celów nauczania.

W zależności od zastosowania Internetu w procesie wspomagania działań dydaktycznym może on być traktowany jako:

– pomoc w procesie dydaktycznym, np. w przygotowaniu zajęć, zbieraniu informacji przez nauczyciela akademickiego i studentów, doskonalenie warsztatu pracy własnej nauczyciela akademickiego, wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami szkół wyższych,

– temat nauczania, np. dostarczanie studentom informacji na temat struktury, zasad działania, usług i możliwości, sprawnego posługiwania się zasobami Internetowymi,

– środek nauczania, w tym jako medium komunikacji pomiędzy uczniami i nauczycielem.

Serwisem skutecznie wspierający proces nauczania-uczenia się w szkole wyższej wydaje się m.in. serwis WWW i poczta elektroniczna.

Usługi WWW polegają na udostępnianiu hipertekstowych witryn (stron, serwisów, portali itp.), składających się z tekstów, zdjęć, animacji, formularzy, baz danych itp. Każdy student i nauczyciel akademicki może za pomocą przeglądarki poruszać się w sieci, korzystając z jej zasobów. W zakresie dydaktyki usługa WWW umożliwia np.:

– dostęp do informacji na całym świecie, w tym szkół z różnych krajów, dzięki czemu możliwe jest nawiązanie kontaktów, zawiązywanie przyjaźni i tworzenie międzynarodowych zespołów naukowo-badawczych,

– przygotowanie interdyscyplinarnych projektów (studenci we współpracy z nauczycielami akademickimi wyszukują za pośrednictwem Internetu tematy badawcze i realizują je w oparciu o dostępny w uczelni sprzęt),

– opracowywanie i dostęp do baz danych przydatnych studentom i nauczycielom akademickim,

– integrowanie nauczycieli akademickich różnych specjalności poprzez publikowanie informacji o zrzeszeniach i stowarzyszeniach,

– integrowanie środowisk studentów niepełnosprawnych oraz ich rodzin poprzez tworzenie witryn poświęconych ich problemom,

– integrowanie środowiska absolwentów szkoły wyższej.

Ogrom światowych zasobów sieci nie pozwala na precyzyjne otrzymanie poszukiwanych danych, o ile z góry nie znamy miejsca, gdzie można je znaleźć. W związku z tym w WWW występuje szeroka grupa serwisów do wyszukiwania informacji. Są to usługi automatyczne, które najczęściej dają odpowiedź na zapytanie, gdzie w sieci występuje poszukiwany przez nas termin (lub kombinacja różnych terminów). Uzyskanie poszukiwanej informacji może być końcowym etapem działania lub może być tylko etapem do realizowania kolejnych działań, w których komputer będzie pełnił rolę narzędzia, podobnie jak przy posługiwaniu się słownikami multimedialnymi i encyklopediami.

Z kolei poczta elektroniczna pozwala na:

– przesyłanie informacji, dokumentów elektronicznych

– wzajemne kontaktowanie się uczniów i nauczycieli na płaszczyźnie zawodowej i prywatnej,

– kontakt zespołów realizujących projekty badawcze o zakresie krajowym i światowym,

– korzystanie z grup dyskusyjnych nauczycieli akademickich poszczególnych przedmiotów,

– używanie uczelnianej, zespołowej, tematycznej listy dyskusyjnej, w której poruszane byłyby problemy ważne w obszarze danej dziedziny nauki, uczelni, miasta,

– komunikację pomiędzy uczelniami i instytucjami edukacyjnymi.

Szybki rozwój Internetu oraz poprawa dostępu do jego zasobów (obejmująca praktycznie wszystkie grupy społeczne) sprawiają, że optymalnym rozwiązaniem staje się prowadzenie nauczania na odległość z wykorzystaniem Sieci.

Kształcenie na odległość (Distance Learning) jest technologią nauczania wolną od ograniczeń związanych z miejscem uczenia się oraz czasem nauczania. Techniki zdalnego interaktywnego nauczania zawierają w sobie następujące cechy:

– są zorientowane na potrzeby indywidualnego odbiorcy,

– indywidualizują tempo uczenia się,

– nie wymagają czasu podróży,

– nauczanie przebiega w przyjaznych warunkach środowiskowych,

– zapewniają wysoki poziom merytoryczny przekazywanych treści nauczania (w odniesieniu do indywidualnych potrzeb odbiorcy),

– realizują stały postęp w przyswajaniu wiedzy,

– rozwijają zainteresowania i motywację uczącego się (dzięki pomysłowości, oryginalności i atrakcyjności realizacji materiałów dydaktycznych),

– zapewniają dostęp do najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie nauczania.

Możliwości nowych technik i narzędzi kształcenia na odległość pierwsze dostrzegły Uniwersytety Otwarte, które model korespondencyjny wzbogaciły najpierw radiem i telewizją, a teraz zastępują go Internetem, komputerem i dyskiem CD. Uniwersytety tradycyjne przechodzą głębokie zmiany, wzbogacają ofertę dydaktyczną nowymi formami studiów, wprowadzają rozmaite formy kształcenia podyplomowego, absorbują nowoczesne technologie informacyjne i multimedialne uzupełniając tą drogą dobrze znaną formę kształcenia face-to-face i coraz powszechniej wprowadzają kształcenie na odległość.

Istniejące uniwersytety i szkoły wyższe wzbogacają powstające Uniwersytety Wirtualne, preferujące kształcenie na odległość przez Internet, oferujące edukację otwartą i elastyczną ze względu na czas, tempo i formę studiów, wprowadzające nowy model edukacji, wykorzystujące nowy model podręcznika elektronicznego, nowy rodzaj relacji student – wykładowca, nowe techniki egzaminowania i oceny postępów. Uniwersytet Wirtualny otwiera szeroki dostęp do wiedzy wszystkim, którzy chcą ją zdobyć, jest odpowiedzią społeczeństwa edukacyjnego na wyzwania świata technologii informacyjnej.

Podstawową formą kształcenia w Uniwersytecie Otwartym są studia zaoczne, wykorzystujące wszystkie formy kształcenia na odległość. Adresowane są przede wszystkim do:

– ludzi młodych, którzy z racji odległości, konieczności podjęcia pracy, stanu zdrowia, braku środków materialnych itp. nie mogą podjąć studiów w trybie dziennym stacjonarnym,

– ludzi dojrzałych jako forma kształcenia ustawicznego, stwarzająca możliwości poprawy kwalifikacji, uzupełnienia i odświeżenia wykształcenia, a także zmiany i zdobycia nowego zawodu, bez konieczności przerwania pracy i oderwania się od obowiązków rodzinnych,

– ludzi w wieku emerytalnym jako Uniwersytety Trzeciego Wieku stwarzające możliwości poszerzenia horyzontów, realizację odkładanych z powodu nawału obowiązków marzeń, aktywności umysłowej.

Studia z wykorzystaniem kształcenia na odległość mogą być prowadzone w następujących modelach organizacyjnych:

1. Czyste Uniwersytety Otwarte, prowadzące wyłącznie kształcenie na odległość na wszystkich 3 poziomach do studiów doktoranckich włącznie.

2. Uniwersytety dualne, prowadzące równolegle tradycyjne studia stacjonarne dzienne i studia na odległość w różnych proporcjach, wykorzystując tych samych nauczycieli akademickich. Często programy pozwalają na czasowe przenoszenie się z jednych studiów na drugie.

3. Konsorcja Uniwersytetów, prowadzące wspólnie wykłady, rejestrację studentów, egzaminy.

Technologie multimedialne i Internet mogą być wykorzystane w kształceniu na odległość w dwojaki sposób, jako:

1. Model zewnętrzny, wykorzystywany przez studentów studiujących w domu, uzupełniających wykształcenie, niepełnosprawnych, pracujących, skreślonych, zmieniających uczelnię, zmieniających zawód.

2. Model wewnętrzny, dla stacjonarnych studentów w celu studiowanie dodatkowego przedmiotu, lepsze zrozumienie i dodatkowe ćwiczenia obligatoryjnego przedmiotu, pogłębianie wiedzy danego przedmiotu, poznanie innej formy prezentacji wiedzy z danego przedmiotu.

Edukacja na odległość, obok zasobów ludzkich wymaga zaangażowania środków technicznych. Dzięki zdobyczom nauki i techniki odległość, dzieląca nauczyciela i ucznia, może być odczuwalna w mniejszym stopniu. Dla osiągnięcia pomyślnych rezultatów przekazywania wiedzy przez Internet nieodzowne jest przygotowanie odpowiedniego zaplecza określanego mianem Portalu Edukacyjnego.

Głównym celem Portalu Edukacyjnego jest stworzenie wirtualnego środowiska współpracy nauczycieli, studentów i administratorów prowadzonego nauczania. Powstaje środowisko sieciowe, w którym mogą być realizowane przejawy aktywności zbliżone do działań podejmowanych przez wszystkich, którzy uczestniczą w procesach edukacyjnych przeprowadzanych w tradycyjny sposób. Wirtualna rzeczywistość tworzona jest w celu ułatwiania przekazywania i zdobywania wiedzy. Wyznaczony w ten sposób cel może zostać osiągnięty pod warunkiem realizowania przez portal edukacyjny podstawowych funkcji:

1. Edukacyjnej

Głównym powodem korzystania z zasobów portalu edukacyjnego jest chęć zdobycia wiedzy lub umiejętności, przydatnych dla należytego funkcjonowania w otaczającym nas

świecie. W związku z tym portal edukacyjny musi udostępniać treści merytoryczne gwarantujące osiągnięcie poziomu wiedzy adekwatnego do realizowanego przedsięwzięcia dydaktycznego: kursy, studia itd. Obok oferowanych treści, niebagatelne znaczenie dla. skuteczności procesu dydaktycznego, ma sposób ich przekazywania, o który muszą zatroszczyć się, oprócz autorów kursów, również metodycy oraz informatycy dbający o techniczną stronę prowadzonej dydaktyki.

2. Informacyjno-administracyjnej

Praktycznie niemożliwe wydaje się funkcjonowanie portalu edukacyjnego bez sprawnie działającej administracji. Duża ilość kursów i przedmiotów prowadzonych równolegle, wielość osób korzystających z tych kursów, swobodna zmiana tempa studiowania, mnogość zdawanych w różnym czasie i miejscu egzaminów, umożliwienie studentom dokonywania wyborów właściwych sobie ścieżek dydaktycznych itd. – oto niektóre powody posiadania przez portal sprawnie działającego systemu informacyjnego. Głównym zadaniem tego systemu jest zbieranie informacji od nauczycieli i studentów (np. preferowane terminy konsultacji i egzaminów, listy ocen, zapisy na egzaminy i nowe przedmioty itp.), nie stanowiących elementów bezpośredniego przekazu merytorycznego.

3. Kulturalnej.

Kultura tworzona jest zwykle tam, gdzie następuje wymiana informacji pomiędzy ludźmi. Informacja ta może przyjmować różnorakie formy przekazu. Do podstawowych nośników przekazu międzyludzkiego należy zaliczyć: słowo (pisane, mówione), dźwięk i obraz. Wszystkie one z powodzeniem mogą być przesyłane przez Internet. Trudno jeszcze wprawdzie wyobrazić sobie przekazywanie wrażeń dotykowych lub zapachów przez Sieć, ale nie ma powodów, żeby z tego względu ograniczać swój ą fantazję w Internetowych kontaktach międzyludzkich.

Istotnym zadaniem portalu edukacyjnego, realizowanym na pograniczu funkcji edukacyjnej i kulturalnej, powinno być motywowanie studentów do zdobywania wiedzy. To zadanie może być realizowane poprzez podnoszenie poziomu świadomości dotyczącej potrzeby edukacji niezależnie od wieku, czy też zajmowanej pozycji społecznej.

Efektywne prowadzenie nauczania na odległość poprzez Internet, poza zapleczem ludzkim i sprzętowym, wymaga intensywnego wykorzystania narzędzi software'owych pozwalających realizować, uatrakcyjniać i systematyzować kontakty pomiędzy studentem, nauczycielem i administracją kursów.

Podstawowym serwisem oferowanym przez portal edukacyjny jest usługa WWW. Strony dostępne poprzez przeglądarkę internetową wykorzystywane są intensywnie zarówno do przekazywania wiedzy w procesie nauczania, jak również do udostępniania informacji administracyjno-organizacyjnych.

Bardzo często stosowanym rozwiązaniem jest udostępnianie studentom materiałów dydaktycznych na dyskach CR-ROM. Materiały te najczęściej mają formę dokumentów dostępnych poprzez przeglądarki stron WWW, ponadto na dyskach zwykle zamieszczane są wersje dokumentów (materiałów) do wydruku, np. pliki w formacie PDF.

Oprócz serwisu WWW przygotowywanego przez portal dla studentów, pojawia się potrzeba umożliwienia studentom tworzenia własnych serwisów web'owych. Mogą oni dzięki temu budować własne strony domowe i uczestniczyć w tworzeniu tzw. wirtualnych

akademików, czyli serwisów kontrolowanych pod względem zawartości wyłącznie przez studentów. Pozwala to na automatyczne uaktualnianie informacji w wielu obszarach serwisu WWW jednocześnie (np. danych dotyczących osób prowadzących zajęcia na kilku ścieżkach dydaktycznych).

Kolejną ważną funkcję pełnią serwery usług katalogowych. Jedną z ważniejszych usług pozwalających realizować kontakty off-line, pomiędzy osobami korzystającymi z portalu, jest poczta elektroniczna.

Innym ważnym narzędziem programowym jest serwer aplikacji. Do jego zadań należy udostępnianie aplikacji (umożliwienie zdalnego ich wykorzystania) oraz udostępnianie środowisk symulacyjnych (komercyjnych oraz tworzonych na potrzeby określonego kursu). Dzięki temu serwerowi możliwe jest również uczestniczenie studentów w eksperymentach zdalnych.

Bardzo istotnym elementem oprogramowania każdego portalu jest baza danych. Pozwala ona na gromadzenie, porządkowanie i łatwy dostęp do dużych ilości informacji. Dane te dotyczą m.in. zarejestrowanych studentów, nauczycieli prowadzących zajęcia, kursów oferowanych przez portal, rejestrowanych postępów w nauce, wnoszonych opłat, zgłoszeń przystąpienia do egzaminów, historii kontaktów administratorów szkoleń ze studentami, itd. Na efektywne wykorzystanie informacji zapisywanych w bazie pozwalają aplikacje bazodanowe. Są one zwykle tworzone dla zaspokojenia określonych potrzeb użytkowników portalu. Główną cechą tych aplikacji jest umożliwienie dostępu do odpowiednich danych, zapisanych w głównej bazie za pomocą przeglądarki stron WWW. Do najbardziej popularnych (najczęściej wykorzystywanych) aplikacji bazodanowych zaliczyć należy:

– forum dyskusyjne – dzięki niemu możliwe jest prowadzenie wymiany poglądów off-line w uporządkowany sposób. Uczestnictwo w forum odbywa się na zasadach zbliżonych do prowadzenia tradycyjnych debat. Jasno określone są prawa użytkowników listy dyskusyjnej do umieszczania tematów, odczytywania i zamieszczania odpowiedzi. Forum dyskusyjne może ponadto posiadać wiele pożytecznych funkcji takich jak powiadamianie o odpowiedzi na zamieszczony temat wyjściowy czy automatyczną konserwację forum (usuwanie nieaktualnych tematów, lub tematów spotykających się ze znikomym zainteresowaniem),

– wirtualna tablica ogłoszeń – pozwala na umieszczanie aktualnie ważnych informacji, dostępnych dla określonej grupy użytkowników,

– kalendarz sieciowy – poprzez zamieszczenie wpisu dotyczącego np. terminu konsultacji czy terminu i miejsca egzaminu, informacje rozsyłane są automatycznie do wszystkich zainteresowanych poprzez wykorzystanie listy mailingowej, pochodzącej z centralnej bazy danych,

– wyszukiwarka – dzięki tej aplikacji możliwe jest szybkie przeszukanie bazy danych i dotarcie do poszukiwanych informacji poprzez podanie szczątkowych elementów opisujących pożądane zasoby,

– wirtualna klasa – jest to najczęściej zespół aplikacji, wykorzystujących strumieniowe przesyłanie danych, pozwalających na realizację kontaktów on-line (audio oraz video) pomiędzy studentami i nauczycielem. Pozwala na maksymalne zbliżenie się do tradycyjnych form przekazywania wiedzy, niestety wymaga łączy sieciowych charakteryzujących się bardzo szybką transmisją danych.

– mapa portalu – aplikacja operująca na danych uaktualnianych automatycznie, wraz z rozbudową serwisu WWW, pozwalająca na wizualizacje struktury serwisu i ułatwiająca tym samym nawigację podczas jego przeglądania.

Bardzo często portale edukacyjne wykorzystują do dystrybucji szkoleń gotowe, komercyjne rozwiązania software'owe. Oprogramowanie tego typu łączy w sobie wiele funkcji ułatwiających prowadzenie nauczania na odległość. Najczęściej zawiera starannie przygotowane narzędzia do udostępniania szkoleń w Sieci, wspomagania kontaktów pomiędzy nauczycielem i studentami, sprawowania kontroli nad postępami w nauce, wspierania działań związanych z administrowaniem oferowanymi kursami itd. Nieodzowne również wydaje się umożliwienie studentom korzystania z biblioteki i księgarni internetowej.

We wszystkich modelach studiów na odległość zasadniczą rolę w procesie zdobywania wiedzy odgrywa samokształcenie. Jednakże zredukowanie kontaktów osobistych student – nauczyciel akademicki nie oznacza sprowadzenia roli tego ostatniego do sprawdzania prac egzaminacyjnych. Ale też oczywistym jest, że jest to rola inna, niż w stacjonarnej, tradycyjnej szkole wyższej. Pierwszy problem pojawia się przy opracowaniu podręczników multimedialnych, które nieodzowne są w kształceniu na odległość, co jest niewątpliwie zadaniem trudnym. Poza normalnym opisem, rysunkami, wyprowadzeniami, itp., autor podręcznika elektronicznego winien rozsądnie i celowo wykorzystać narzędzia multimedialne: „linki", komentarze pisane, komentarze audio i video, animacje, wizualizacje i obliczenia symulacyjne, zapewnić interaktywność materiału dydaktycznego, przygotować narzędzia do samodzielnej kontroli stopnia opanowania przez studenta materiału. Specjalny zestaw podręczników multimedialnych powinien być nagrany na dyski CD, gdyż pojemność dysku CD jest na tyle duża, aby zmieścić na nim materiał pojedynczego przedmiotu. Poza tym dodatkową zaletą, jest łatwość wielokrotnego korzystania z niego. Spełnienie tych wymagań stawia przed autorami podręczników elektronicznych kolejny warunek, a mianowicie konieczność posługiwania się współczesnymi narzędziami techniki komputerowej i oprogramowania.

Kształcenie na odległość i Uniwersytety Otwarte stają się bardzo ważnym elementem uzupełniającym w systemach edukacyjnych wielu państw. Bowiem przekształcając społeczeństwo przemysłowe w informacyjne należy oprzeć się na edukacji informatycznej nie tylko dlatego, że zmieni ona nasz punkt widzenia na otaczający nas świat i pozwoli dostrzec grożące niebezpieczeństwa, ale także dlatego, że pozwoli zbudować ten świat bez wielu zagrożeń.

Nowoczesne nauczanie na odległość to sposób nauczania wykazujący dwie cechy:

– cechę nauczania elektronicznego (e-learning). Jest to nauczanie-uczenie się wspomagane produktami technologii informatycznych i telekomunikacyjnych (ICT technology). Nauczanie takie nie ogranicza się do korzystania jedynie z Internetu, lecz rozważane są inne, bardziej tradycyjne formy elektroniczne takie jak video, telewizja, kasety audio, radio, CD-ROM czy nawet komunikacja satelitarna.

– cechę zorganizowania w sieć instytucji. Zakłada się, że w nauczanie na odległość zaangażowanych jest dwóch partnerów oraz możliwe są różne formy i zakresy tej współpracy.

Nauczanie na odległość obecnej doby to przede wszystkim korzystanie z komputera. Sukces integracji technologii komputerowej z praktyką pedagogiczną zależy w głównej mierze od postrzegania technologii jako środka zmian pedagogicznych. Technologie komputerowe

powinny stać się zestawem narzędzi poznawczych, natomiast nie powinny być traktowane jako narzędzia do zbierania, magazynowania i przesyłania informacji. Sukces technologii komputerowych w edukacji zależy nie od tego, czy te technologie pomogą uczącym się w uzyskiwaniu odpowiedzi, ale od tego, czy pomogą ukształtować umiejętność zadawania konstruktywnych pytań. Komputery określane są jako narzędzia służące do pokonania ograniczeń czasu i przestrzeni, czyli warunku obecności nauczyciela i ucznia w jednym miejscu. Obecnie mają swoich entuzjastycznych zwolenników, jak i krytyków.

Nauczanie na odległość posiada ogromny potencjał w postaci elastycznej formy, dostępności dla wielu studentów, możliwości tworzenia kursów łączonych, prowadzonych w różnych instytucjach i na różnych uniwersytetach. Dostarcza mechanizmów dydaktycznych o stopniu elastyczności i dogodności niespotykanych w tradycyjnym nauczaniu, a także powoduje mniej obaw ze strony studenta niż rzeczywisty kontakt z wykładowcą. Nauczanie przestaje być związane z miejscem, a studenci stają się uniezależnieni od miejsca przebywania – mogą być w domu, w biurze, gdziekolwiek. Możliwe jest pobieranie lekcji z wielu uniwersytetów, przez wiele instytucji. Uczelnie wyższe mają możliwość rozszerzania swoich ofert programowych o specjalności, w których samodzielnie nie dysponują odpowiednim potencjałem naukowym i dydaktycznym. Podnosi się jakość nauczania. Wynika to z rodzących się porównań i konkurencji pomiędzy nauczycielami akademickimi różnych uczelni oraz z konieczności przemyślenia programów przedmiotów tak, aby możliwe było ich nauczanie rozproszone.

Możliwe jest także zwiększenie liczby słuchaczy, nie ma ograniczeń związanych z pojemnością sal, laboratoriów. Rozszerza się również przekrój słuchaczy, mogą to być ludzie w różnym wieku, studenci zagraniczni, uczący się powoli, wybierający indywidualnie program studiów. Ponadto istnieje możliwość korzystania z kursów prowadzonych za granicą. Wyzwala to kontakty i współpracę powodującą mieszanie się i poznawanie kultur, wyzwalanie nowych światopoglądów, spojrzeń, idei. Współpraca między różnymi uniwersytetami pozwala na rozprzestrzenianie się wiedzy, doświadczeń i metod pedagogicznych. Następuje globalizacja edukacji, nauczanie bowiem nie zna granic geograficznych. Możliwa jest również współpraca z firmami komercyjnymi i kontakt (zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich) z ekspertami i wyjątkowymi osobistościami w danej dziedzinie.

Dobra organizacja nauczania na odległość generuje korzyści ekonomiczne. Polegają one na redukcji kosztów pomocy dydaktycznych i zaplecza administracyjnego, oraz obniżce się kosztów dla studentów, chociażby poprzez zminimalizowanie opłat podróży.

Istnieje przekonanie, że nauczanie na odległość poprawi wydajność i efektywność uczenia się. Ma to nastąpić dzięki łatwiejszemu dostępowi do informacji, do pomocy dydaktycznych i ekspertów, dzięki zwiększonej odpowiedzialności za nauczanie. Niebagatelne jest również nowe oblicze współpracy między studentami w ramach wirtualnego campusu.

Mimo, iż kształcenie na odległość i technologie informatyczne są niezbędnym elementem społeczeństwa edukacyjnego, to ciągle istnieje wyraźna niechęć do włączania do procesu dydaktycznego w szkole wyższej tego typu inicjatyw na szeroką skalę, a w szczególności w naszym kraju. Do problemów napotykanych w trakcie tworzenia działalności dydaktycznej na odległość należą:

– potrzeba nowych i optymalizacja istniejących modeli pedagogicznych,

– niewystarczające możliwości lub/i brak kompatybilności istniejącej infrastruktury technologicznej,

– problem praw autorskich,

– problemy kontroli jakości,

– przepływ punktów kredytowych.

Obok problemów praktycznych istnieją również przeszkody głęboko zakorzenione w światopoglądzie. Jako podstawowe zahamowania kulturowe i światopoglądowe można wyliczyć:

– niechęć do akceptowania zmian,

– obawę przed utratą autonomii i wpływu na kształtowanie programów studiów,

– ignorancję i brak znajomości potencjału metod bazujących na najnowszych technikach informatycznych,

– uprzedzenie do nauczania na odległość jako alternatywy dla edukacji face-to-face,

– opór przeciw podjęciu przez nauczycieli zmian w procesie nauczania.

Przeszkody poglądowe stanowią wyraźne zagrożenie dla dalszego rozwoju rozproszonych metod nauczania. Dlatego też niezwykle ważne jest rozwinięcie, przetestowanie i uzasadnienie metod i sposobów przezwyciężenia nie tylko przeszkód praktycznych, ale i światopoglądowych.

Typowymi metodami przezwyciężania przeszkód w organizowaniu nauczania na odległość jest opracowywanie wspólnych standardów i modeli nauczania. W ostatnich czasach pojawia się coraz więcej prac i pomysłów na ten temat. Należy jednak pamiętać, że rozwiązania te pozwalają na unikanie przeszkód praktycznych, niewiele natomiast mają wspólnego z przezwyciężaniem zahamowań.

Istotne jest zatem, aby decyzje pedagogiczne dotyczące wykorzystania technologii informatycznej były podejmowane jak najbardziej świadomie, tak, aby nauczyciele mogli wskazać swoje własne przekonania na temat natury wiedzy i określić, jak te przekonania przedkładają się na konkretne rozwiązanie technologiczne.

Bibliografia:

1. *Bednarek J.* Media w nauczaniu, Warszawa: Wyd. MIKOM, 2002.
2. *Burgerová J.* Internet vo výučbe a štýly učenia, Prešov: Kušnir, 2001.
3. *Klim-Klimaszewska A.* Innowacje pedagogiczne w szkolnictwie wyższym, w: E. Gaweł- Luty, M. Szczepańska (red.), Możliwe – niemożliwe. Jakościowy wymiar pedagogiki aktualnej, Słupsk: Wyd. PAP, 2003.
4. *Klim-Klimaszewska A.* E-learning in the process of educating at the higher education institution, w: Conference proceedings ICERI 2009. International Conference of Education, Researche and Innovation, Madrid (Spain), 16-18. November 2009, Valencia: Published by IATED Academy, 2009.
5. *Kubiak M. J.* Internet dla nauczycieli. Nauczanie na odległość, Warszawa: Wyd. MIKOM, 1997.
6. *Kubiak M. J.* Wirtualna edukacja, Warszawa: Wyd. MIKOM, 2000.
7. *Pachociński R.* Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń, Warszawa: Wyd. IBE, 1999.
8. *Retter H.* Komunikacja codzienna w pedagogice, Gdańsk: Wyd. GWP, 2005.

9. Elastyczny system studiów – wprowadzanie i problemy zarządzania informatycznego, Materiały szkoleniowe Alma-Lex, Zakopane 11-13.I.2005
10. Nauczanie przez Internet. Modele, narzędzia, doświadczenia, Materiały szkoleniowe Alma Lex, Zakopane, 2004.
11. Wydziałowy system obsługi studiów i studentów oraz praktyczne problemy wdrażania elastycznego systemu studiów, Materiały szkoleniowe Alma Lex, Zakopane 21-23.X.2002.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інформаційні технології, в якості одного з досягнень сучасної цивілізації, більш часто і більш глибоко проникає в життя суспільства. Вони пропонують кращі й нові технологічні досягнення, застосовні до кожної сфери життя. Крім того, в області освіти і технологій навчання досягнення дали про себе знати, представляючи безліч зручностей інформації, що дозволяє швидке набуття знань. На рівні вищої освіти доступ до інформаційних технологій особливо важливий, тому що це розширює освітні можливості, приносить знання для студентів і викладачів.

***Ключові слова**: інформаційні технології, комп'ютер, освіта, вища школа.*

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN HIGHER SCHOOL

Information technology, as one of the achievements of modern civilization, more than often and more deeply invades the life of society. It offers a better and newer technological achievements, applicable to every area of life. Also in the process of education, technology innovations manifested themselves, introducing many informational improvements, enabling faster acquisition of knowledge. At the level of higher education access to information technology is particularly important, because it expands educational opportunities, brings global knowledge to students and teachers, which otherwise they could not obtain.

***Key words:** information technology, computer, education, higher school.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Информационные технологии, в качестве одного из достижений современной цивилизации, более часто и более глубоко проникают в жизнь общества. Они предлагают лучшие и новые технологические достижения, применимые к любой сфере жизни. Кроме того, в области образования и технологий обучения достижения дали о себе знать, представляя множество удобств информации, что обеспечивает быстрое приобретение знаний. На уровне высшего образования доступ к информационным технологиям особенно важен, потому что это расширяет образовательные возможности, обогащает знания студентов и преподавателей.

***Ключевые слова**: информационные технологии, компьютер, образование, высшая школа.*

Олександр ШЕСТОПАЛЮК

СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Стаття присвячена розгляду становлення інформаційного суспільства в Україні наприкінці XX – на початку XXI століття. Обґрунтовується, що це є фактором розвитку інформаційного освітнього

простору. Метою інформатизації системи вищої освіти є підвищення ефективності навчання, а також спрямованість на можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ та майбутній професійній діяльності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, освітній простір, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне освітнє середовище.*

Актуальність наших досліджень зумовлена особливим станом сучасної освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молодої людини та її конкурентоспроможність на ринку праці; значним поширенням відкритих форм навчання, інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), що характеризуються впровадженням і використанням Інтернету, детермінують застосування продуктивних методів роботи з науковими, навчальними і методичними матеріалами; реалізацією концепції гуманістичної освіти, котра передбачає підготовку майбутнього фахівця, здатного до творчого, з позицій культури, підходу до освітньої і професійної діяльності; підвищенням міри суб'єктності та готовності до рефлексії викладачів, які працюють зі студентами, в цілях кращого усвідомлення сенсу, змісту й методів своєї роботи.

Нині перед кожним вищим навчальним закладом (ВНЗ) постало складне, багатофакторне завдання, пов'язане з формуванням і розвитком нового інформаційного освітнього середовища з урахуванням вимог соціальної перспективи.

Параметри інформаційного освітнього середовища ВНЗ зумовлені вимогами до фахівців, які готуються до роботи в умовах принципових змін в економіці. Крім того, інформаційне освітнє середовище набуває нових рис і в результаті впливу соціального, соціокультурного середовища, адекватного оновленій Україні.

Існування людини в сучасному просторі вимагає її компетентності в тому, що стосується інформаційного співтовариства, форматів і стандартів реалізації інформаційних програм, умінь і навичок використання інформаційного ресурсу. В процесі цього яскраво виявляються розвивальні та виховні можливості засвоєння і смислового перероблення інформації, її педагогічний зміст.

Проте, необхідно визнати, що стан технічних засобів і програмного забезпечення ВНЗ не завжди відповідають рівню, необхідному для розв'язання завдань, що стоять перед майбутніми фахівцями в умовах інформаційної цивілізації.

Усе це актуалізує проблему вдосконалення інформаційного освітнього середовища у ВНЗ, його сучасного змісту.

Проблемі формування інформаційного освітнього простору присвячено чимало досліджень у різних країнах світу (Україна, Білорусь Німеччина, Польща, Росія та ін.). Серед науковців, які опікуються цією проблемою, можна назвати В. Ю. Бикова, А. М. Гуржія. Р. С. Гуревича, М. І. Жалдака, А. В. Литвина Н. В. Морзе, О. В. Співаковського, Ю. В. Триуса, Гж. Кєдровича, О. О. Кузнєцова, В. М. Монахова, Е. С. Полат, І. В. Роберт та ін.

Багато зроблено, проте поза розглядом дослідників залишилася проблема впливу інформатизації суспільства на розвиток освітнього простору ВНЗ. Тому метою наших досліджень є розгляд формування освітнього середовища для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ в умовах інформатизації суспільства.

Актуальними під час організації навчально-виховного процесу є і питання роботи з сучасними технічними засобами навчання, включаючи комп'ютерні, мультимедійні, телекомунікаційні, використання ліцензійного програмного забезпечення. Зміна способів навчальної взаємодії між викладачами та студентами на основі ІКТ і використання в навчальному процесі гіпертекстових й інтерактивних електронних навчальних ресурсів приводять до зміни інформаційного освітнього середовища. Воно нині є багатокомпонентною системою, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал ВНЗ, функціональну інфраструктуру, що забезпечує єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів.

До цього зауважимо, якщо на початковій стадії розвитку інформаційного суспільства формувалися національні інформаційні освітні простори, то нині ми спостерігаємо їх інтеграцію в єдине світове інформаційне освітнє середовище. Найважливіша роль в цьому процесі як і у використанні цього освітнього середовища, відводиться системі вищої професійної освіти.

Однією із головних характеристик нинішнього суспільства є бурхливий розвиток ІКТ і техніки, їх активне впровадження не лише в наукову та виробничу діяльність, а й у повсякденне життя людини. Інформатизація викликана соціальними причинами і в процесі свого розвитку стала одним із домінуючих чинників суспільного розвитку. Глибокі економічні та соціально-культурні перетворення, викликані нею, дозволяють говорити про перехід сучасного суспільства від індустріальної стадії розвитку до інформаційної, котра характеризується спрямованістю на виробництво, перероблення і найбільш повне використання інформації в усіх видах людської діяльності. Це створює основу процесу інформатизації, оскільки інформація є стратегічним ресурсом суспільства, перетворюється в товарний продукт економіки.

Спроби теоретично узагальнити факти впливу на суспільство, що постійно збільшується, електронно-обчислювальної техніки привели до виникнення поняття "інформаційне суспільство" [9].

В основі концепції „інформаційного суспільства" лежать спроби проаналізувати й узагальнити соціально-економічні перетворення, що породжуються автоматизацією всіх інформаційних процесів і соціально-економічних перетворень, котрі викликаються посиленням значення інформаційної діяльності. В основі аналізу находяться вимоги, що диктуються технікою. В процесі цього стверджується, що техніка є визначальним чинником соціальних змін, змінюючи соціальну структуру, цінності й глобальні світобачення суспільства.

А. І. Ракітов зводить зміст концепції „інформаційного суспільства" до деяких положень, найбільш важливими серед яких, на наш погляд, є такі:

– у сучасному суспільстві вищою цінністю, основним товаром є інформація;

– усе більша частина населення Землі поглинається сферою інформаційної діяльності та обслуговування;

– впровадження комп'ютерів і роботів створює величезну масу „зайвих" людей, лише частина яких зможе пристосуватися до нового інформаційного суспільства на основі перепідготовки, що проводиться на базі комп'ютеризації освіти;

– радикальній зміні підлягає вся культура, система соціальних зв'язків, сімейно-побутових стосунків, організація влади і соціальна психологія;

– інформатизація суспільства сама собою безвідносна до того, в якій соціальній системі вона реалізується [7].

ІКТ поступово і невпинно проникають та інтегруються в усі сфери діяльності людини і суспільства, стають могутнім каталізатором і визначальним джерелом їх об'єктивного розвитку. Цей процес називають інформатизацією суспільства, а саме суспільство набуває ознак інформаційного [1].

За визначенням одного з дослідників інформаційного суспільства американського соціолога М. Кастельса, загальновизнаними ознаками такого суспільства є:

– можливість одержання інформації з будь-якого питання;

– наявність у державі необхідної для роботи інформаційної технології та відповідної інфраструктури, що дає змогу створювати, підтримувати і розвивати комплекс інформаційних ресурсів, котрі забезпечують динамічний поступ суспільства;

– широкий розвиток комунікаційних мереж, що зв'язують окремі регіони і континенти;

– передавання інформації в глобальних масштабах;

– забезпечення формування єдиного світового інформаційного простору [3].

Інформаційне суспільство (*information society, digitalsociety, e-society*), – зазначає В. Биков, – розглядається як етап переходу до нового перспективного стану свого соціально-економічного і науково-технічного розвитку – до суспільства знань (*knowledge society, k-society*), в якому головним джерелом існування і розвитку, основним ресурсом функціонування і рушійною силою прогресивних перетворень стануть знання, що накопичило і продовжуватиме здобувати і накопичувати людство і які будуть ефективно використовуватися практично всіма підсистемами суспільства, переважною більшістю його членів для розв'язування своїх повсякденних і перспективних завдань [1].

Отже, актуальними є розвиток ІКТ та Інтернет-технологій, телекомунікаційних засобів навчання і навчального середовища, проведення форумів з цієї тематики, формування віртуальних спільнот, зацікавлених у розвитку інформаційного освітнього середовища.

Це дає змогу зробити висновок, що формування інформаційного освітнього середовища як сегмента інформаційного простору потребує виокремлення інформаційної діяльності як важливого виду навчальної діяльності учнів (студентів).

В. Мойсеєв пропонує таке визначення інформаційно-освітнього середовища: це єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодій. Воно може включати в себе віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, структуровані навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики, в якому діють принципи нової педагогічної системи [5].

Серед публікацій вищеназваних авторів можна зустріти й таку: інформаційне освітнє середовище – середовище, що об'єднує навчальні, методичні та інформаційні ресурси з використанням сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій. Однак найбільш вдале, на нашу думку, визначення інформаційного освітнього

середовища ми зустрічаємо у В. Солдаткіна: це системно організована сукупність засобів передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів [8]. Ми під освітнім середовищем розуміємо сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, і чинників, що сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності.

З розвитком ІКТ і зростанням попиту на освітні послуги актуальним є питання створення інформаційного освітнього середовища на базі сучасних телекомунікаційних технологій, що відкриває широкі можливості для застосування новітніх педагогічних і психологічних методик.

Одним із пріоритетів побудови інформаційного суспільства є інформатизація освіти. З точки зору системного підходу цей процес можна розглядати як множину процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних потреб (організаційних, економічних, наукових, технічних, виробничих, управлінських та навчально-методичних) усіх учасників навчально-виховного процесу. В контексті запропонованого підходу інформатизація освіти розглядається як процес створення комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на базі сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки, що дозволяє використовувати у навчально-виховному та освітньо-організаційному процесах інформаційні системи, мережі, ресурси та технології [2].

Визначальним критерієм діяльності вищого навчального закладу має бути стан і якість наукових досліджень, залучення до них студентської молоді, збереження діючих та становлення нових наукових шкіл, впровадження інноваційних підходів у процес підготовки майбутніх фахівців та створення на основі даних чинників професійного інформаційного простору вищої школи. Побудова інформаційного освітнього простору – це побудова моделі організації та управління освітнім простором. Освітній простір вищої школи, згідно з М. Наяновою, – це креативне поле, що створюється між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться, та відіграє продуктивну роль у механізмі соціалізації, це частина соціокультурного середовища, в якому засвоюються цінності й вимоги даного суспільства та створюються умови для оволодіння культурою; це складний комплекс різнохарактерних умов освітнього процесу [6]. У процесі фахової підготовки студентів у вищій школі відбувається їхня повторна, професійно-орієнтована соціалізація, до механізмів якої відносять: традиційний (засвоєння соціально-статутних, професійно-орієнтованих норм та еталонів тощо), стилізований (оволодіння комплексом цінностей та норм морально-поведінкових проявлень), міжособистісний (побудова взаємодії на основі психологічних механізмів емпатії та ідентифікації), рефлексивний (формування механізму взаєморозуміння, осмислення засобів, умов, причинних детермінант того враження, що справив на інших людей). Інформаційний освітній простір вищої школи – це єдність впливів зовнішнього та внутрішнього поля для становлення фахівця, це розбудова професійного інформаційного простору. Функціональність зовнішнього поля освітнього середовища як соціокультурної реальності залежить від взаємозв'язків між його структурними складовими, їх складністю та механізмів управління ними. Внутрішнє поле професійного інформаційного простору залежить від організації освітнього процесу у вищій школі, якості та повноти ресурсного забезпечення (рис. 1), рівня розвитку його

елементів, творчої спрямованості та активності суб'єктів освітнього простору, концептуально-стратегічного забезпечення його розвитку та функціонування.

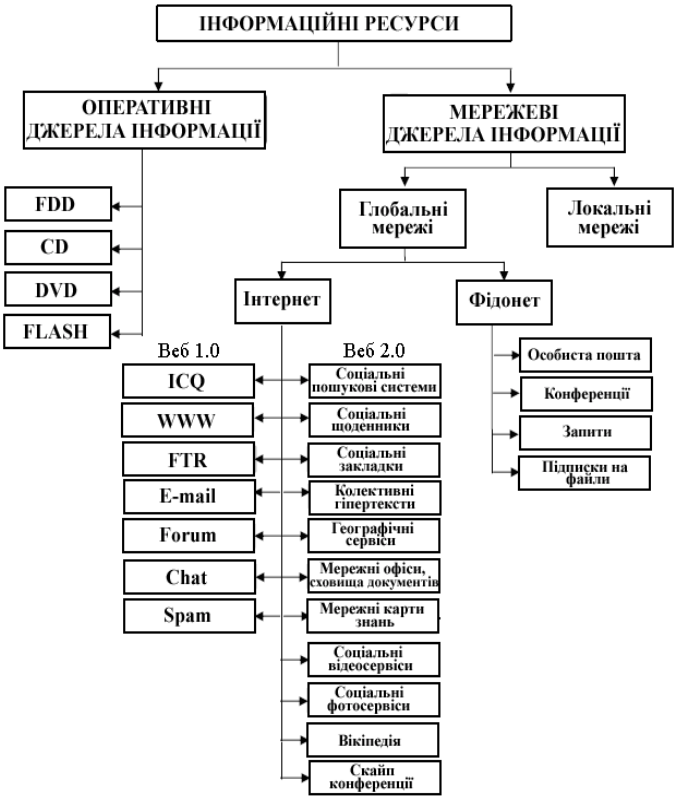


Рис. 1. Інформаційні ресурси

Широке охоплення ІКТ усіх сфер освітньої діяльності сприяє розвитку системи освіти та відповідає сучасним нормам інформатизації суспільства. Впровадження сучасних систем ІКТ в освітній простір дозволяє підвищити ефективність навчання, урізноманітнити організаційні форми, методи навчання, виховання, самостійної роботи студентів, забезпечити високий науковий рівень викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах. На жаль, у регіональних університетах, на відміну від центральних, нині відчувається дефіцит підручників, навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, а тим більше електронних підручників. Дослідження показало, що пошук шляхів і засобів підвищення якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців є актуальною проблемою педагогіки вищої школи. Отже, перед нами проблема: як зробити навчальну діяльність студента цікавою,

пошуковою, логічною, творчою, самостійною під час вивчення досить складних наук щоб самостійне опанування системою знань було для майбутнього фахівця доступним, зрозумілим, захоплюючим та мотивованим, більш усвідомленим та ефективним, не легким, але приємним та результативним [4]. Для цього треба використати певну освітню технологію.

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає в розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу [41].

Отож, коли йдеться про інформаційний простір держави, то його межі ототожнюються з її кордонами, охоплюючи національну територію, акваторію і повітряний простір. Саме в цих сферах діють засоби інформації, що інформують, тобто повідомляють, зображають, складають уявлення. З розвитком і поширенням засобів акумулювання, збереження та передання інформаційних ресурсів інформаційний простір набуває нових рис і важливішого значення у формуванні громадської думки, вихованні, врешті, лояльності чи непідтримки чинної влади. Звідси й випливає його величезне значення, особливо в суспільствах перехідного періоду, до яких належить й Україна.

Категорія "інформаційне суспільство" нова і значною мірою чітко не визначена. Тому в літературі зустрічається широке тлумачення цього поняття та порівняння його з такими визначеннями, як суспільство технотронне, суспільство знання, постіндустріальне, інтелектуальне. Інформаційне суспільство виникає в рамках існуючих індустріальних і постіндустріальних суспільств з різним ступенем інтенсивності, але відповідно до загальних закономірностей, аналіз яких дозволяє виробити рекомендації, прискорюючи процес його формування на користь особистості та господарської діяльності.

З розвитком ІКТ і зростанням попиту на освітні послуги актуальним є питання створення інформаційного освітнього середовища на базі сучасних телекомунікаційних технологій, що відкриває широкі можливості для застосування новітніх педагогічних і психологічних методик.

Інформаційне освітнє середовище має свою специфіку, структуру, що находиться в постійному розвитку відповідно до запитів учасників освітнього процесу. В зв'язку з цим підкреслюється, що створення і розвиток інформаційного освітнього середовища на основі використання ІКТ має ґрунтуватися на дотриманні загальнодидактичних принципів, а також враховувати педагогічні та психологічні особливості інформаційних комунікацій, педагогічний потенціал засобів інформатизації.

Формування інформаційного освітнього середовища має орієнтуватися на його інформаційний характер, що передбачає нові технології роботи з інформацією. Функціонування інформаційного освітнього середовища передбачає модульність. За такого підходу до організації навчання студент працює з навчальною програмою, складеною з окремих модулів, що належать до єдиного поля наочної діяльності та знаходяться у фокусі вивчення. Процес засвоєння знань в даних умовах включає мету і завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст (навчальний модуль), методи і форми

прямої, опосередкованої і самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінку й оцінку результатів засвоєння знань, умінь і навичок. Розглядається типова структура навчального модуля – автономна частина навчального матеріалу, що включає точно сформульовану навчальну мету (цільова програма); банк інформації; методичне керівництво щодо досягнення мети; практичні заняття щодо формування необхідних умінь; контрольна робота. Як інструмент структуризації інформації модуля використовується поняття "шар". Розшарування навчального матеріалу передбачає побудову чіткої системи цілей, усередині якої виділені їх категорії і послідовні рівні. Далі на основі проведеного аналізу будується модель інформаційного освітнього середовища. Створення інформаційного освітнього середовища спрямоване на:

– реалізацію умов для усвідомлення студентами особливостей майбутньої професійної діяльності;

– акцентування уваги на розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії;

– визначення рівня розвитку професійно важливих якостей у кожного студента, і побудова індивідуальних освітніх траєкторій.

В основі механізму управління навчальним процесом в інформаційному освітньому середовищі лежить прямий і зворотний зв'язок в системі „викладач – середовище – студент", на основі якої є безліч модифікацій, наприклад: „студент – середовище – студент – середовище – викладач" і т.д.

Вищесказане дозволяє, отже, зробити такі висновки:

1. Актуальність проблеми інформатизації навчального процесу зумовлена потребою інформаційного суспільства в конкурентоздатній особистості, адаптивній до умов швидкозмінного середовища, здатної освоювати нові технології з метою самоосвіти; необхідністю теоретичного осмислення проблеми управління інформатизацією освіти; практичною потребою застосування засобів ІКТ у навчально-виховному процесі.

2. Управління інформатизацією навчально-виховного процесу є цілеспрямованою діяльністю адміністрації вищого навчального закладу щодо створення умов, що забезпечують ефективне функціонування, вдосконалення і розвиток навчального процесу на основі оптимального використання засобів ІКТ.

3. Модель управління інформатизацією навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі розглядається нами як структурно-функціональна, побудована на основі закономірних і функціонально зв'язаних елементів (цілі, суб'єкти управління, змістові компоненти управління, процеси управління, функції управління), що забезпечують створення комплексу умов, спрямованих на впровадження засобів ІКТ в освітній процес і становлення на цій основі нових форм взаємодії між його учасниками.

4. Ефективність цього вимагає здійснення поетапного моніторингу розвитку інформатизації навчально-виховного процесу, що є управлінською технологією, орієнтованою на здобуття інформації про напрями, поетапні зміни, постійну оцінку і порівняння бажаної і реалізованої ситуації, і результати інформатизації навчального процесу педагогічного ВНЗ.

У той самий час підсумки нашої роботи дозволяють констатувати, що можливості вдосконалення розвитку інформатизації освітнього процесу далеко не вичерпані. Є низка питань, що вимагають глибшого і серйознішого вивчення. Такими, на нашу думку, є аспекти, що визначають прогноз та стратегічні питання управління процесом інформатизації в умовах зовнішнього середовища інформаційного суспільства, що постійно формується і змінюється, а також розвиток ІКТ і поява нових інформаційних технологій.

Література:

1. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. *Жук Ю. О.* Системні особливості освітнього середовища як об'єкта інформатизації / Ю. О. Жук // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 2. – С. 35-38.
3. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. поднауч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
4. *Литвин А. В.* Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища / А. В. Литвин // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Зб. наук. пр. – Ч. 1 / за редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – С. 86-90.
5. *Моисеев В. Б.* Комплексный поход к формированию информационно-образовательной среды высшего ученого заведения / В. Б. Моисеев // Проблемы инженерного образования. – 2005. – № 2. – С. 57-60.
6. *Наянова М. В.* Непрерывное образование: методология, теория, практика. Образовательный проект в Самарском муниципальном университете Наяновой / М. В. Наянова. – М. : Знание, 2005. – 108 с.
7. *Ракитов А. И.* Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – М. : Политиздат, 1991. – 85 с.
8. *Солдаткин В. И.* Информационно-образовательная среда открытого образования [Электронный ресурс] /В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев// Центр информационно-методической поддержки образования. 9.10.2006. – Режим доступа : http://cimes.univer.omsk.su /associations/IOS/.
9. *Hyde M.* Intercultural competence in English language education / M. Hyde // Modern English Teacher. – Vol. 7. – 1998. – № 2. – P. 7-11.

STAWANIE SIĘ SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO NA UKRAINIE JAKO CZYNNIK ROZWOJU ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO

Artykuł zadedykowany rozpatruje formacja informacyjnego społeczeństwa w Ukrainie w końcu XX – na początku XXI wieku. Uzasadnia się, że to jest faktorem rozwoju informacyjnego edukacyjnego obszaru. Celem informatyzacji systemu wysokiej edukacji jest podwyżka skutecznego naucza, nauczania dzięki rozbudowie objętośći informacji ta poprawy metod jej aplikowania, a także skierowania na możliwość wykorzystania informacyjno-komunikacyjnych technologii w procesie edukacyjnym wyższyh szkól i fachowej czynności zawodników wysokiej edukacji.

Słowa kluczowe: *informacyjne społeczeństwo, edukacyjny obszar, informacyjny-komunikacyjne technologie, informacyjne edukacyjne środowisko.*

FORMATION OF INFORMATION SOCIETY IN UKRAINE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the overview of the informative society formation in Ukraine in the end of the XX – at the beginning of the XXI century. It has been grounded that this is a factor of informative educational development. The purpose of higher education system informatization is the improvement of education and possibility to apply informative-communicative technologies in educational process of higher educational establishments and future professional activity of the students.

***Key words**: informative society, educational range, informative-communicative technologies, informative education environment.*

СТАНОВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В УКРАИНЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена рассмотрению становления информационного общества в Украине в конце XX – начале XXI столетия. Обосновывается, что это является фактором развития информационного образовательного пространства. Целью информатизации системы высшего образования является повышение эффективности обучения, а также направленность на возможность использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе ВУЗа и будущей профессиональной деятельности соискателей высшего образования.

***Ключевые слова:** информационное общество, образовательное пространство, информационно-коммуникационные технологии, информационная образовательная среда.*

Iwona KLONOWSKA

MEDIA W EDUKACJI MŁODZIEŻY – BLASKI I CIENIE WIRTUALNEJ WSPÓŁCZESNOŚCI

Wykorzystanie mediów – od czasu ich powstania i rozpowszechnienia, ma ogromne znaczenie dla społeczeństwa. W każdym kraju media stanowią filar kontaktów państwa ze społeczeństwem, są zarazem ważnym przekazem treści edukacyjnych i wychowawczych, zwłaszcza w edukacji młodzieży. Ważne jest aby, informacje przekazywane przez media stanowiły źródło pozyskiwania rzetelnej wiedzy i dobrego wychowania. Siła mediów w edukacji polega na wykorzystywaniu ich w sposób właściwy i uprawniony, w oddziaływaniu na młodzież.

***Słowa kluczowe:** media, edukacja, społeczeństwo, więzi społeczne*

Współczesność w której żyjemy, stawia przed dzisiejszym społeczeństwem wiele wyzwań. Niewątpliwa rola mediów elektronicznych w edukacji młodego pokolenia jest ogromna. Ich klasyczne ujęcie, z jakim mieli do czynienia nasi rodzice (telewizja, kino, radio), odchodzi dziś do lamusa, wypierane przez świat wirtualny w wielu jego odsłonach.

Ta różnorodność mediów może być szansą ale i zagrożeniem dla młodych odbiorców. Potwierdzeniem takiego stanowiska są słowa K. Wanat, która twierdzi, że " wielką szansą ale i zagrożeniem w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży jest sieć Internet. Przekaz

internetowy jest w pełni niekontrolowany. Coraz częściej w Internecie pojawiają się wzory niejednoznacznie moralne, a nawet negatywne."[1]

Należy jednak pamiętać, że współczesne media mają ogromny potencjał, który właściwie wykorzystywany może wesprzeć proces edukacji, zaś niewłaściwie może przynieść ogromne szkody w obszarze społeczno-emocjonalnym użytkowników.

Myśląc o pozytywach mediów elektronicznych, mam na myśli miedzy innymi: dostępność literatury w bibliotekach on-line, możliwość pozyskiwania audiobooków, pozycji niedostępnych w bibliotekach klasycznych, szybkiego wyszukiwania pożądanych informacji, zakupów, ale także wymiana doświadczeń między uczestnikami korzystającymi z Internetu, czy korzystanie ze stron edukacyjnych i interaktywnych. Inną grupą produktów oferowanych przez media elektroniczne są te które dotyczą relacji i więzi społecznych, jak chociażby portale, Internet, skape, gry komputerowe, fora dyskusyjne, blogi czy filmy nagrywane przez uczestników tej rzeczywistości. Ocena tego obszaru istnienia mediów elektronicznych nie jest już tak jednoznaczna i oczywista i pozostawia wiele wątpliwości i obaw, zwłaszcza jeśli chodzi o korzystanie z tych form kontaktu przez młodych ludzi.

Niewątpliwie treści zamieszczane w mediach elektronicznych są w części negatywne, często niezgodne z prawem, a nawet upokarzające występujące tam osoby, jak również treści o podłożu destrukcyjnym. Na przeciwległym biegunie znajdują się argumenty, że ta szczególna forma kontaktu poprzez swoją dostępność i powszechność, daje możliwość wymiany myśli, poznawania ciekawych ludzi i swoistego życia ponad barierami chociażby geograficznymi.

"Mądre" korzystanie z tej części oferty świata wirtualnego przez młodych ludzi uzależnione będzie od ich wiedzy, (często uzyskanej w szkole na lekcjach informatyki i lekcjach wychowawczych między innymi dotyczące informacji na jakie strony nie powinni wchodzić i jakich wzorców nie powielać), jego motywacji (czego szuka w Internecie) czy właściwych postaw społecznych i emocjonalnych w jego rodzinie (nie będzie próbował w Internecie kompensować istniejących deficytów w tej sferze).

Niniejszy tekst będzie koncentrował się na obszarze zagrożeń jakie niosą ze sobą współczesne media, obecne zarówno w życiu jak i edukacji młodzieży, których pozytywne przeznaczenie może przy niewłaściwym ich wykorzystaniu nieść negatywne skutki dla jednostki.

Czym jest przestrzeń „cyber". W literaturze znaleźć dwa wymiennie stosowane pojęcia „cyberprzestrzeń" i „wirtualna rzeczywistość", choć nie są one tożsame, gdyż pierwsze z nich zawiera w sobie drugie. M. Casstells zwraca uwagę, że realna rzeczywistość jest "schwytana i zanurzona w wirtualnej rzeczywistości". Cyberprzestrzeń jak twierdzi J. Bednarek to "przeróżne wirtualne światy, w których człowiek tak chętnie się zanurza. To taka odskocznia od rzeczywistości, od problemów codzienności, tu człowiek nie jest niczym skrępowany, może dowolnie kształtować swoją tożsamość, puścić wodze wyobraźni albo uwolnić prawdę o sobie".[2]

---

[1] Wanat K. Rola środków masowego przekazu w edukacji dzieci i młodzieży / Warszawa, 2001.

[2] Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*. PWN, Warszawa, 2006.

Słowa J. Bednarka znajdują swoje potwierdzenie w badaniach prowadzonych przez E. Browna i P. Cairns, którzy opisali trzy podstawowe poziomy immersji (swoistego wtopienia się w rzeczywistość wirtualną i oderwania od świata realnego, jakim ulegają np.: użytkownicy gier komputerowych.

Wspomniane zjawisko immersji, charakteryzowane jest poprzez trzy poziomy zjawiska. Poziom pierwszy to wstępne zaangażowanie (na tym etapie gracz musi zdobyć podstawowe umiejętności, które pozwalają uczestniczyć w grze). Na kolejnym drugim, etapie „gra absorbuje już całą uwagę gracza. (to etap w którym grający zaczyna z jednej strony rozumieć grę z drugiej zaś strony obniża to jego poziom świadomości, z wyłączeniem świadomości wirtualnej, i samoświadomości. Trzeci poziom, na szczęście, dotyczy niewielkiej liczby, a związany jest z całkowitą immersją – czyli oderwaniem od realności i skupieniu uwagi na grze. [1]

Na podobne zagrożenia zwracają uwagę B. Reeves i C. Nass, którzy przedstawiają wyniki swych badań dotyczące reagowania ludzi na media. Piszą oni „ Ludzkie reakcje pokazują, że media są czymś więcej niż tylko narzędziami. Media mogą wtargnąć w naszą przestrzeń osobistą, mogą posiadać osobowość, która pasuje do naszej, mogą być członkami zespołu i uaktywniać stereotypy związane z płcią. Media mogą wywoływać reakcje emocjonalne, wymagać koncentracji uwagi, zagrażać nam, wpływać na pamięć i zmieniać pojęcia tego, co naturalne”[2] Jeśli to mogą media- to pomyślmy, jakim zagrożeniem mogą być dla tych, u których kształtuje się dopiero psychika i osobowość! Młodzi ludzie nie są przygotowani do selektywnej recepcji mass mediów, by stanowiły one wartość wzbogacającą. Dzieci są szczególnie podatne na medialne oddziaływania, nie potrafią bowiem samodzielnie, w sposób trafny i mądry wybierać, wartościować i oceniać przekazywanych im informacji. Dzieciństwo i okres dojrzewania nacechowany jest rozchwianiem emocjonalnym, brakiem stałego systemu wartości i norm, buntem i negacją świata, brakiem umiejętności krytycznego przyjmowania informacji, opinii, zauważania granic między dobrem a złem, prawdą i fałszem. [3]

Autorzy tych wniosków twierdzą, że zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością następuje automatycznie, gdyż, funkcjonowanie mózgu ludzkiego, nie jest wyposażone w mechanizm pozwalającego rozróżniać świat medialny od rzeczywistego. Autorzy podkreślają, że człowiek nie jest ewolucyjnie przystosowany do XX-wiecznych technologii, gdyż przez całe tysiąclecia funkcjonował w świecie rzeczywistym, jedynym jaki istniał i który rozumiał. W tym realnym świecie postrzegany przedmiot czy osoba, naprawdę istniały, a relacje zachodzące między ludźmi miały szanse zaistnienia tylko w realnym kontakcie z drugim człowiekiem. Stąd, jak twierdzą B. Reeves i C. Nass, prezentacje medialne mogą wywoływać wrażenie rzeczywistości, jeśli nie są poddane świadomej kontroli umysłu, co jest szczególnie trudne u młodych jeszcze nie ukształtowanych jednostek podatnych na sugestie i kreacje otaczającego świata.

Rola mass mediów w kształtowaniu młodego człowieka. Media to rzecz jasna nie tylko Internet ale szereg różnego rodzaju środków masowego przekazu wpływających na

---

[1] Branicki W.**,** *Tożsamość a wirtualność.* Kraków, 2009.
[2] Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*. Kraków Podgórze, 2000.
[3] Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*. Kraków Podgórze, 2000.

odbiorcę. S. Dylak twierdzi, że „środki masowego przekazu decydują (w pewnym sensie) o edukacji odbiorcy, od której w głównej mierze zależy poznanie i postrzeganie przez człowieka samego siebie, drugiej osoby, jak i świata w którym żyje. To media stanowią główne źródło informacji o otaczającym świecie, kreują obraz współczesnej kultury, wytyczają zakres kontaktów z nią, kształtują upodobania i postawy."[1] J. Skrzypczak przywołując watykańską instrukcję „Aetatis nova", „mówi że potęga środków masowego przekazu jest tak wielka, że wpływają one nie tylko na to jak ludzie myślą (także ci młodzi) ale także o czym myślą."[2]

Środki masowego przekazu nazywane często „czwartą władzą" właśnie ze względu na wielki wpływ na społeczeństwo. Współczesny świat kształtowany jest w znacznej mierze przez środki masowego przekazu, do których zalicza się dziś nie tylko trzy klasyczne media, tj.: prasę, radio, telewizję, ale także: wydawnictwa; kinematografię; przemysł fonograficzny i audiowizualny; rynek reklamy czy wspomniane wcześniej **media elektroniczne**.[3]

Szereg opublikowanych badań wskazuje, że media są nie tylko narzędziem informacji ale także, a może przede wszystkim narzędziem kreowania rzeczywistości (mody, poglądów, wartości i oczekiwań). M. Walczak twierdzi, że media poprzez swój ogromny i niezaprzeczalny wpływ przyczyniają się do przemian pozytywnych jak i licznych zagrożeń społecznych.[4]

O efekcie oddziaływania mass mediów na odbiorcę (w tym młodego) decydują m. in. tzw. czynniki pośredniczące, do których można zaliczyć:

– cechy osobowe odbiorcy,
– postawy odbiorcy wobec mass mediów,
– oddziaływanie grupy odniesienia,
– przeżywane interakcje,
– kulturę,
– wychowanie
– czas.

Wpływ mass mediów na jednostkę i społeczeństwo może mieć charakter bezpośredni, kumulatywny i podświadomy. Wpływ bezpośredni to sfera doznań intelektualnych i emocjonalnych, powstających po odbiorze publikowanych treści (śmiech, lęk, radość, smutek). Reakcje te następują w trakcie i bezpośrednio po odbiorze określonych treści, mają wpływ względnie nietrwały.[5]

Wpływ bezpośredni to sfera doznań intelektualnych i emocjonalnych, powstających po odbiorze publikowanych treści (śmiech, lęk, radość, smutek). Reakcje te następują w trakcie i bezpośrednio po odbiorze określonych treści, mają wpływ względnie nietrwały. Wpływ kumulatywny działa na zasadzie mechanizmów drążenia. Każdy program (również tekst)

---

[1] Dylak S., *Edukacja medialna w szkole. Media a edukacja.* Poznań, 1997.
[2] Skrzypczak J., *Popularna encyklopedia mass mediów.* Poznań, 1999.
[3] Dylak S., Edukacja medialna w szkole. Media a edukacja. Poznań, 1997.
[4] Walczak M., Media w edukacji współczesnego człowieka. Cz.1. "Poradnik Bibliotekarza", 2003, nr 1.
[5] J. Koblewska, Środki masowego oddziaływania. Wyd. Instytut. Wydaw. Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa, 1972.

wywiera mały wpływ, który kumuluje się pod wpływem poprzednich informacji i powoduje w psychice odbiorcy wyraźne zmiany.

Zbliżony do wpływu kumulatywnego jest wpływ podświadomy. Polega on na swoistej „penetracji psychiki" przez treści publikowane w mass mediach, umieszczane w filmach, reklamach czy Internecie. Nieuświadomione przez jednostkę zmiany, dają o sobie znać w różnych życiowych sytuacjach, np. W chwili dokonywania wyborów, w sytuacjach odczuwanych jako zagrożenie jednostki, w sposobach rozwiązywania pojawiających się problemów, czy w sytuacjach odbieranych jako konfliktowe.

Duchowny Bp A. Lepa zwraca uwagę na „cztery kierunki zmian w osobowości jednostki, które ulegają zmianie pod wpływem mass mediów, a mianowicie:

- niektóre z dotychczasowych postaw i opinii przestają istnieć,
- utworzenie się zupełnie nowych postaw i opinii,
- wzmocnienie istniejących już postaw i ugruntowanie opinii,
- osłabienie dotychczasowych postaw i podważenie opinii".[1]

Edukacja poprzez media – szanse. K. Nowak-Woźna[2] twierdzi, że „edukacja przez Internet stała się faktem. Powstają wirtualne szkoły, uniwersytety i ośrodki szkolące w różnym zakresie działalności. Tradycyjne i renomowane uczelnie również idą z duchem czasu." Autorka zwraca uwagę na szereg możliwości jakie stwarzają media w obszarze edukacji, na wszystkich jej poziomach.

Przez Internet uczniowie mogą (studenci) mają dostęp do pomocy dydaktycznych, potrzebnych materiałów, między innymi w edukacji. Znakiem współczesnych czasów jest studiowanie przez Internet, coraz popularniejsze nauczanie e-lerningowe, czyli na odległość. Stwarza ono możliwość kontaktu nie tylko z kadrą profesorską, ale i z innymi studiującymi. „Studenci wysyłają maile, mają możliwość dyskusji na czacie, forum, a nawet zaliczać kolokwia. Daje on możliwość nauczania z zastosowaniem atrakcyjnych i różnorodnych metod." Nie sposób jednak, przywołując za autorką, nie wskazać także na negatywne strony tego novum, istotnych z punktu widzenia budowania relacji międzyludzkich, ich jakości i samego procesu wychowawczego, który jest szczególnie istotny zwłaszcza u młodszych uczestników mediów elektronicznych. „Przeciwnicy edukacji przez Internet podkreślają, że jest to bardzo negatywne zjawisko, ponieważ doprowadza do zatarcia i tak już słabych relacji między nauczycielem, a uczniem i eliminuje przez to aspekty wychowawcze, bez których dydaktyka jest nie pełna."[3]

Niewątpliwie nauka na odległość, dostępność materiałów, kontakt z innymi ludźmi, możliwość komunikowania się w czasie rzeczywistym chociażby przez „skape" (wzbogaconego o obraz odbiorcy) to niewątpliwie kamienie milowe rozwoju także w obszarze edukacji poprzez media elektroniczne[4].

---

[1] A. Lepa, *Pedagogika mass mediów.* "Nauczyciel i Szkoła 1", Kraków, 1998, s. 116.
[2] Edukacja przez Internet, *źródło: Edustacja.pl.*
[3] Edukacja przez Internet, *źródło: Edustacja.pl.*
[4] Coraz więcej uczelni ma w swojej ofercie formę kształcenia przez Internet. W 2002 r. Powstał Polski Uniwersytet Wirtualny, powołane przez młode osoby, Stowarzyszenie Edukacja przez Internet. Celem tej organizacji jest propagowanie edukacji na odległość, za pośrednictwem Internetu. Integruje ona środowisko działające w obszarze e-learningu oraz

M. Łobacz zwraca uwagę na szanse płynące z istnienia mediów elektronicznych umiejscawiając je w opisanych **pięciu funkcjach mediów,** istotnych ze względu na aspekt wychowawczy: **funkcja informacyjna** – realizuje potrzebę i prawo człowieka do bycia informowanym. Media dają możliwość uczestnictwa w wydarzeniach rozgrywających się na całym świecie, są źródłem wiedzy, inspirują i kształtują ludzkie postępowanie na płaszczyźnie indywidualnej, rodzinnej i społecznej.[1]

funkcja wychowawcza – media niewątpliwie rozszerzają pole poznawcze przez udostępnienie rozległej rzeczywistości, rozwijając tym samym procesy percepcyjne, intelektualne i wykonawcze.[2] Media pozwalają ponadto na szybką aktualizację wiedzy (także szkolnej), która w dzisiejszych czasach szybko traci swą aktualność.

funkcja rozrywkowa – koncentruje się na zabawianiu widza, lecz także na przekonywaniu odbiorcy, że zabawa nie jest celem życia i nie może przesłaniać pracy oraz obowiązków. Ważne, aby programy tego rodzaju zaszczepiały u młodych odbiorców, optymizm oraz zaufanie do ludzi. Rozrywka sprzyja silnym wzruszeniom, dostarcza emocji, wywołując tym samym pragnienie naśladowania bohaterów. Ważna jest tutaj rola fantazji, która sprzyja zaspokojeniu marzeń, które trudno jest zrealizować w świecie rzeczywistym.[3]

funkcja integracyjna – polega na zespalaniu całej społeczności odbierającej te same treści bez względu na wiek, zawód, wykształcenie, pochodzenie społeczne czy narodowe. Media mogą integrować rodzinę już w momencie dokonywania wyboru określonych programów. Rodzinne planowanie spędzenia czasu przez telewizorem czy komputerem sprzyja poznawaniu wzajemnych zainteresowań, jednoczy i chroni przed samotnością.[4]

funkcja opiniotwórcza – to propagowanie przez media godnych naśladowania wzorów postępowania – niestety często wypaczona i służąca manipulacji.[5]

Wpływ mediów na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych młodzieży – zagrożenia. Kompetencje społeczne – termin używany zamiennie z terminem „zdolności społeczne" M. Argyle, odróżnia kompetencje społeczne (wyrażające się w życiu osobistym i zawodowym) od umiejętności społecznych. Przez kompetencje społeczne rozumie się konkretne umiejętności, które pozwalają radzić sobie w różnych sytuacjach społecznych, dostosowując zachowanie do sytuacji.[6]

Czasy współczesne borykają się z problemem zaniku i dewaluacji ogólnie obowiązujących standardów społecznych wyznaczających kierunek pożądanych zachowań.

---

wspiera inicjatywy sprzyjające lepszemu wykorzystaniu Internetu i nowych technologii do celów edukacyjnych. Stowarzyszenie jest wspierane przez Komisję Europejską.

[1] Łobacz M., *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze.* Maternus Media, Kraków, 2007.

[2] Kołodziejska D., *Telewizja wpływa na rozwój dziecka.* „Edukacja i Dialog", 2002, nr 136.

[3] Fleming E., *Środki audiowizualne w nauczaniu.* Warszawa 1965. Fleming E., *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu.* Wyd. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1965.

[4] Nowicka E., Uniwersytet Zielonogórski, publikacja elektroniczna edunet.amu.edu.pl/mae2012/40_Nowicka_ 2012.pdf – dostęp 01.12.2014 r.) 2014 r

[5] M. Łobacz, *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze.* Maternus Media, Kraków, 2007. Klonowska I., *Wpływ mediów na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych.* E-Conferences .eu. (konferencja przez Internet, publikacja wydana na nośniku elektronicznym, Warszawa, 2015.

[6] Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN,Warszawa, 2002.

Media w znacznej mierze stawiają nie na wartości uniwersalne jak wygląd, słownictwo, zachowanie tylko na łamanie barier, przełamywanie standardów i inność którą postrzega się jako coś atrakcyjnego. Media elektroniczne mają dziś znacznie większy udział w dotarciu do umysłów młodych ludzi niż szkoła utożsamiana z archaizmem i odrealnieniem.

Wszystkie media elektroniczne są dziś swoistym wychowawcą i mentorem współczesnej młodzieży, wypełniając im nie tylko czas. Badania pokazują, że dzieci 5-12 letnie poświęcają na oglądanie telewizji 3 do 4 godzin. W USA uczniowie szkół podstawowych więcej czasu spędzają w domu przed telewizorem niż na lekcjach.

W Polsce natomiast czas, który dzieci i młodzież poświęcają na oglądanie telewizji wynosi średnio 3,5 godziny dziennie.[1]

"Preferowane przez media wzorce zachowań charakteryzują się nadmiernym eksponowaniem wartości zabawy, rozrywki, nieograniczonej wolności, łatwego sukcesu, tworzeniem swoistego kultu młodości – nawet osoby starsze akceptowane są tylko wtedy, gdy prezentują zachowania "pro-młodzieżowe" Jednocześnie unikają one tematów, które pozwoliłyby na odniesienie się do problemów egzystencjalnych związanych z przemijaniem, samorealizacją, byciem z innymi. Prowadzi to do zafałszowania obrazu świata, pomija najistotniejsze problemy, rodząc wizję odrealnioną, w której nie ma miejsca na trud, cierpienie, przemijanie, śmierć. Problem i niebezpieczeństwo wynikające z niewłaściwego korzystania z mediów polega na tym, iż rzeczywistość kreowana przez media nie tylko nie pomaga człowiekowi w przezwyciężaniu (...) [dychotomii egzystencjalnych], ale poprzez zamazywanie i przemilczanie czyni je jeszcze trudniejszymi do przeżycia"[2]

Media wpływają na kreowanie fałszywego obrazu siebie i otoczenia. Poznajemy świat za pośrednictwem docierających do nas informacji, kreowanych przez media. W przypadku przekazu wiadomości ta manipulacja jest tym bardziej niebezpieczna, że często nie bywa uświadomiona "Dążenie do zwiększenia oglądalności programów skłania do prezentowania scen przemocy, tragicznych wydarzeń, konfliktów, co w konsekwencji może prowadzić do zmian w społecznym postrzeganiu świata. Działa tu zasada skąpca poznawczego – rozpoznaję to, co znam, a media jawią mi świat pełen przemocy, więc widzę świat negatywnie, zaczynając postrzegać ludzi jako złych i agresywnych. Szczególnie niebezpieczne jest to w przypadku dzieci – prowadzone obserwacje wskazują, że efektem mogą być stany lękowe, koszmary nocne, strach przed ludźmi, nadmierne pobudzenie".[3]

Nastolatki a Internet – badanie pilotażowe (świadomość Internetu). Wpływ mediów elektronicznych na młodego człowieka jest bezsporny. W literaturze można odnaleźć wiele badań poświęconych zagadnieniu, koncentrujących się na interesujących autorów kontekście. Autorka artykułu wraz z J. Osieckim I B. Walczakiem w 2013 r, przeprowadzili badanie pilotażowe w wybranych szkołach gimnazjalnych i średnich na Mazowszu. Celem badania było poznanie stanu wiedzy nastolatków na temat zagrożeń w Internecie, a także tego, jak zmienia

[1] Izdebska J., Dziecko w rodzinie u progu XX wieku. Od malowideł I wieku. Niepokoje i nadzieje. Warszawa, 2000.
[2] Kwiek S., Faktyczne i wyimaginowane zagrożenia wynikające ze stosowania mediów. [w] red. Strykowski W., Media a edukacja. Warszawa, 1997.
[3] Izdebska J., Dziecko w rodzinie u progu XX wieku. Od malowideł I wieku. Niepokoje i nadzieje. Warszawa 2000.

się wraz z wiekiem użytkowników świadomość dotycząca istniejących niebezpieczeństw. Badanie prowadziła wspomniana grupa z PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w partnerstwie z Naukową i Akademicką Siecią Komputerową (NASK). W badaniu uczestniczyli uczniowie z gimnazjów oraz szkół średnich. Badanie przeprowadzono w siedmiu szkołach na terenie województwa mazowieckiego. Wyniki uplasowały się następująco:

Użytkownicy Internetu rozwijają swoje umiejętności dotyczące korzystania z Internetu, ale nie zwiększają swojej świadomości. Niebezpieczne jest to, iż stają się sprawnymi internetowo użytkownikami, ale nadal nie legitymują się znajomością reguł obowiązujących w otaczającym ich świecie cyfrowym a co szczególnie niepokojące nie mają świadomości znajdujących się tam niebezpieczeństw. Na ten zatrważający wniosek złożyły się następujące wyniki badań:

– przeszło 80,4 procent badanych można nazwać zaawansowanymi użytkownikami Internetu, z sieci korzystają minimum dwie godziny dziennie (od 2 do3 godzin dziennie – 41,3 procent, a powyżej trzech godzin dziennie – 39,1 procent badanych).

– "przygodę" z Internetem zaczynali mając średnio 8 lat;

– większość z badanych można określić jako „komputerowych samouków". Aż 41,4 procent;

– 25,3 procent stwierdziło, że pierwszymi nauczycielami korzystania z sieci było starsze rodzeństwo, natomiast dla 15,1 rodzice.

Badanie zwraca uwagę na deklarowany przez badanych niski i niedopasowany do realiów jest program nauki informatyki w szkołach. Tylko 3,8 proc respondentów twierdzi, że korzystać z sieci nauczyło się w szkole. Ten wynik pokazuje jak wiele jest jeszcze do zrobienia w obszarze edukacji przez media.

Podobnie zatrważającym wynikiem jest ten mówiący o niskiej świadomości i zainteresowaniu rodziców, którzy nie wiedzą co ich dzieci robą „w Internecie".

"Aż 79,6 proce badanych deklaruje, że ich rodzice nie interesują się tym jak ich pociechy korzystają z komputera. Tylko 20,4 respondentów rozmawia z rodzicami o takich sprawach jakie strony przeglądają, itp. Co ciekawe takie rozmowy dwukrotnie częściej prowadzone są z dziewczynkami niż z chłopcami."[1]

Kolejnym obszarem wskazującym na brak świadomości zagrożeń są spotkania do których dochodzi w świecie realnym, a swój początek mają w Internecie. Są to spotkania z osobami starszymi. „Twierdząco odpowiedziała 1/3 badanych (30,1 procent). Mniej więcej tyle samo zaprzeczyło (34,4). Kiedy dochodzi do takich spotkań na pewno wie o nich zaledwie (30,9 procent rodziców danej osoby."[2] Podobne deficyty w obszarze informacyjnym dotyczą przekonania badanych o możliwości zachowania anonimowości w Internecie. Co ciekawe takie przekonanie deklarowały także osoby starsze. (54,3).

Wprawdzie, aż 75,6 procent badanych zdaje sobie sprawę z faktu, że umieszczane w sieci wpisy czy zdjęcia mogą za kilka lat zostać znalezione przez kogoś, kto będzie szukał

[1] Raport z badania pilotażowego wykonanego przez Pedagogium reprezentowanego przez dr. I. Klonowską, mgr J. Osieckim i dr B. Walczaka oraz Naukową i Akademicką Sieć Komputerową (NASK).

[2] Tamże.

informacji o danej osobie, ale tylko 51,2 procent badanych z grupy korzystających z serwisów społecznościowych, takich jak Facebook (93 procent ogółu badanych) ustawia swój profil, aby był widoczny tylko dla ich znajomych. A zatem dbając o zachowanie prywatności.[1]

Podsumowanie. Proces szybkiego i dynamicznego rozwój mediów niewątpliwie pociąga za sobą walory wychowawcze i poznawcze, służące socjalizacji. Jednak bezkrytyczne i nie podlegające kontroli przyswajanie treści medialnych prowadzi do zakłóceń w stosunkach rodzinnych, upośledzenia życia towarzyskiego, a także fascynacji strachem i przemocą.[2]

МЕДІА У ВИХОВАННІ МОЛОДІ – СВІТЛО І ТІНІ ВІРТУАЛЬНОЇ СУЧАСНОСТІ

Використання засобів масової інформації – з моменту їх створення і поширення, має велике значення для суспільства. У кожній країні, засоби масової інформації є опорою держави контактів з громадськістю, важливим освітнім повідомлення, щодо змісту освіти, особливо в галузі освіти молоді . Засоби масової інформації є джерелом ґрунтовних знань і хороших манер. Сила засобів масової інформації в освіті використовується, у відповідних дозволених випадках, як вплив на молодь.

Ключові слова: *засоби масової інформації, освіта, суспільство, соціальні зв'язки.*

MEDIA IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE – LIGHTS AND SHADOWS OF VIRTUAL CONTEMPORANEITY

Use of media from the time of their creation and dissemination, is of great importance for society. In each country, the media are the pillar of the state's contacts with the public, they are also an important transfer of educational and educative content, especially in the education of young people. It is significant that the information provided by the media was the source for reliable knowledge and propriety. The power of media in education is the use of them in an appropriate and authorized way, in influencing youth.

Key words: *media, education, society, social bonds.*

МЕДИА В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ – СВЕТ И ТЕНИ ВИРТУАЛЬНОЙ СОВРЕМЕННОСТИ

Использование средств массовой информации – с момента их создания и распространения, имеет большое значение для общества. В каждой стране, средства массовой информации является опорой государства контактов с общественностью, важным образовательным сообщение о содержании образования, особенно в области образования молодежи. Средства массовой информации являются источником фундаментальных знаний и хороших манер. Сила средств массовой информации в образовании используется в соответствующих разрешенных случаях, как влияние на молодежь.

Ключевые слова: *средства массовой информации, образование, общество, социальные связи.*

[1] Tamże.

[2] Łobacz M., *Telewizja. Szanse i zagrożenia wychowawcze*. Maternus Media, Kraków, 2007.

Гліб Головченко

МЕДІА-ОСВІТА США І КАНАДИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Розглядається досвід різних країн щодо формування передумов для розвитку інформаційного суспільства. Аналізуються негативні результати впровадження "тоталітарної" моделі на етапі переходу до демократичного відкритого громадянського суспільства та роль освіти у цьому процесі. Викладено основні підходи до впровадження медіа-освіти на прикладі США і Канади з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку цих країн.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, інформаційна діяльність, відкрите громадянське суспільство, демократія, медіа-освіта, дидактичний інформаційний простір (ДІП), Коледж преси та телебачення.*

Лідери "Великої двадцятки" на зустрічі у Сеулі (12 листопада 2010 р.) поставили завдання щодо формування так званих "модернізаційних альянсів". Цим було визначено перспективні напрями інноваційного співробітництва, що у свою чергу передбачає і зумовлює всебічний розвиток і застосування найсучасніших ІКТ. На сучасному етапі цивілізаційного розвитку інформаційно-комунікаційні технології дають можливість:

– більш ефективно вирішувати економічні, господарські та соціальні проблеми;

– значно продуктивніше реалізовувати науково-технічний потенціал;

– покращити умови для ліквідації міжрегіональних (міждержавних) розривів у сфері знань, освоєння нових підходів та технологій у сфері ІКТ і таким чином матеріалізувати об'єктивно назрілі тенденції щодо формування глобального інформаційного суспільства.

Виникла потреба у розробці та практичному здійсненні державної стратегії щодо формування дієвої інституційної системи, яка матиме за мету створення високопродуктивного інформаційного середовища, у тому числі здійснюватиме реальну підтримку економіки інформаційного ринку. Ринок економічної інформації є атрибутивним компонентом сучасної економіки, носієм такої ексклюзивної ознаки як прозюмеризм. Йдеться про стирання відмінностей між вільним і робочим часом, оскільки продукуюча (і навіть виробнича) діяльність набуває суто творчого характеру та змісту, і водночас – ознак максимальної інтелектуалізації головної продуктивної сили суспільства – інформації. Активні та підприємливі суб'єкти виробничих відносин є найбільш зацікавленими власниками та носіями широкого спектра інформації.

Процес еманації інформації породжує генерацію знань, які перманентно працюють на те, щоб відкривати й подавати навколишній світ у новому баченні. "Інформація у певних контекстах, особливо коли йдеться про цільове використання новітніх корисних відомостей, якими володіють люди, визначається як знання, подані у певній формі [1].

Будь-яка інформація – це розмаїта сукупність відповідним чином інтерпретованих даних, які завдяки цьому набувають конкретного змісту. Заявлені знання стають продуктом використання. Зазначена діалектична взаємозумовленість і єдність інформації та наукових знань формують унікальний цивілізаційний ресурс, завдяки якому все більш вживаними стають поняття "економіка знань" [2], "невагома економіка", "капітал, втілений у знаннях" [3], "мережева економіка" [4], "інформаційна парадигма економіки".

А це у свою чергу є наочним і переконливим підтвердженням своєчасності й необхідності застосування у ринковому суспільстві категорії “ринок інформацій” або “інформаційний ринок”.

Концептуальні інформаційні дослідження таких країн як США та Канада переконливо засвідчують, що справжній цивілізаційний прорив можливий лише за умови виведення України на сталу траєкторію “економіки знань”. Це пов’язано з включенням природного та людського капіталу в інноваційну модель із забезпеченням пріоритету екології над економікою, із визначенням соціальних та екологічних стандартів і їх суворим дотриманням. Важливим інструментом досягнення цієї мети є медіа-освіта. Впровадження медіа-грамотності шляхом широкої медіа-просвіти – це завдання для всіх, хто дбає про майбутнє нашої країни та суспільства. За оцінками фахівців вся інформаційно-комунікаційна сфера відіграє позитивну роль у національному господарстві України, але вона складає лише 6 % ВВП [5].

Ця проблема складається з необхідності розвитку:

– інформаційної інфраструктури – комп’ютерної та іншої сучасної техніки та мереж;

– організаційне кадрове забезпечення інформаційної галузі;

– інформаційна або медіа-освіченість суспільства;

– деіндустріалізація економіки та країни в цілому.

Медіа-освіченість передбачає високий рівень знань про медіа-процеси усього суспільства. Рівень розвитку суспільних відносин повинен узгоджуватися із загальними цивілізаційними цінностями, розвитком демократії як необхідної форми управління державою. Ми пройшли швидкий, але досить ефективний шлях використання нового обладнання, нових технологій.

Низькій рівень підготовленості кадрів до використання таких технологій включає три складові:

– низький рівень фахівців інформаційних технологій та інженерного забезпечення;

– низький рівень фахівців, які створюють контент інформаційної галузі;

– низький рівень споживачів, що обмежує розвиток інформаційного ринку з точки зору економіки.

Організаційно-кадрове забезпечення функціонування ринку економічної інформації, як і всього інформаційного ринку, передбачає спеціальну підготовку фахівців. Адже в основі виконання функцій лежать математичні розрахунки, розробка та застосування складних комп’ютерних моделей, обґрунтування впливу сучасних маркетингових стратегій у сфері інформаційного бізнесу, вибір найоптимальніших сценаріїв і шляхів фінансово-економічних маневрів тощо. Кількість фахівців у цій сфері ще досить обмежена.

Вітчизняний промисловий капітал почасти виступає антиінноватором і жодним чином не націлює національну економіку на перехід на інноваційні рейки. Запорукою досягнення передових макроекономічних позицій та необхідного впливу в міждержавних господарських відносинах “є не швидкість бігу по протореній доріжці, а скоріше вихід з дистанції і прокладання нових стежинок, що прискорюють рух нової економіки” [6].

В Україні не розділені сфери “економіка – довкілля (екологія) – людина”, вони існують не просто ізольовано, а іноді і в жорсткому інформаційному антагонізмі.

Національне господарство України за інерцією живе за рахунок майбутніх поколінь. Тому інформаційне роз'яснення небезпеки інерції звичного функціонування є злободенним завданням.

Переважна більшість вітчизняних фахівців завдяки своєму військово-інженерному минулому розуміють інформаційне суспільство виключно як сукупність комп'ютерів, мереж, тобто матеріальних активів. Але інформаційне суспільство – це нова парадигма, яка базується на цінностях, принципах, та особистості, як головної продукуючої одиниці.

Білл Гейтс у своїй книзі "Бізнес зі швидкістю думки" зазначав, що всю механічну роботу людство довірить машинам, але думати, виробляти інтелектуальні продукти, продукувати нові знання зможе тільки людина. Тема медіа освіти повинна включати три складові:

– педагогічну;
– економічну;
– медіальну.

Педагогічна складова – це підготовка фахівців для всіх ланок освіти, які були б адаптовані та визнавали пріоритет інформаційного суспільства. Про це неодноразово зазначали Н. Ничкало, О. Щербак [7].

Проблематика трансформації пострадянських суспільств до сучасних світових вимог розглядаються дослідниками з урахуванням досвіду Прибалтійських країн, які не тільки пройшли шлях змін, але і результативно набули членства у НАТО та Європейському Союзі [8].

Роль і місце педагогіки в інформаційному суспільстві, постіндустріальних країнах обґрунтовував О. Новіков [9]. Він пропонує зміну парадигми всієї системи освіти в умовах нової епохи. У плюралістичному суспільстві необхідно самостійно напрацювати досвід оцінок та запобіжників від неетичної поведінки. Особливо це важливо у етиці комунікаційній. Дослідження Скайдрите Ласмане [10] доводять необхідність розвитку громадянського суспільства.

Важливою є проблема адаптації системи освіти до виховання демократичного мислення. Дослідженням цієї проблеми займається Занда Рубене [11]. Країни Балтії увійшли до Європейського Союзу у 2004 році. Для життя суспільства це дуже короткий термін, і переважна більшість були не тільки спостерігачами змін та перебудови, але і приймали безпосередню участь та втілювали перебудову у життя. Тому для широких теоретичних узагальнень ще не прийшов час.

На пострадянському просторі, де тема "відкритого суспільства" стала актуальною лише у 90-х роках XX століття, демократичні ідеї почали сприйматись позитивно: у 1999 році лише третина населення Латвії була задоволена тим, як у країні функціонує демократія і при цьому 90 % мешканців Латвії вважали демократію найкращою політичною системою [12].

Але за даними моніторингу демократії у Латвії у 2005-2007 році забезпечення громадянських та політичних прав, а також демократичне функціонування засобів масової інформації у суспільстві оцінювались лише задовільно.

Поняття "європейські цінності" в різних пострадянських країнах визначається по-різному:

– Європа як символ благополуччя – акцент робиться на цінностях суспільства споживання;

– Європа, як простір християнської культури та цивілізації – формування християнського та визнання його цінностей у пострадянському суспільстві, наприклад, 18,5 % населення Латвії вважають себе атеїстами і тільки 42 % вважають себе християнами;

– Європа як філософський ідеал/модель/стандарт – автономна, вільна, критично мисляча особистість, як базова цінність, відповідно до сприйняття людини Імануїлом Кантом ;

– Європа як демократія – політична участь кожної людини і терпимість як цінності і важливі засоби функціонування суспільства.

У Європейському Союзі постає актуальне питання про необхідність соціального діалогу в освіті, що знаходить своє вираження у комунікації, підтримці та розвитку людських відносин, терпимості та солідарності. Проблема забезпечення ефективної комунікації – це є зацікавленість не тільки науковців, але кожної людини, яка живе у сучасному суспільстві. Ця проблема стала особливо важливою у останні десятиріччя. Широко обговорюється необхідність оцінки радикальних змін, які необхідні у контексті глобалізації, що вимагають формування певних особистих якостей, які забезпечують готовність знайти своє місце у динамічному й різноманітному соціокультурному середовищі.

Дж. Дьюї зазначав, що школа – важлива структура суспільства, яка здатна виявити творчий потенціал дитини, розвинути її навички критичного мислення, надати можливість взяти участь у соціальному житті та навчитись демократії [14]. Освіта є тим соціальним інститутом, у якому люди вчаться реалізовувати свої соціальні ініціативи, набувають навичок участі у громадянському суспільстві, що є важливою передумовою формування відкритого демократичного суспільства [15].

Науковцями Коледжу преси та телебачення м. Миколаєва була розроблена унікальна педагогічна технологія, яка дозволяє не тільки вирішувати проблему якісної підготовки фахівців з інформаційної діяльності, але й сприяє підвищенню комунікативних якостей людини. Технологія здатна подолати пострадянські залишкові негативні наслідки знижених комунікаційних навичок [16]. У співпраці з Національною спілкою журналістів України було розроблено концепцію впровадження шкільних медіа: газет, телебачення, радіо та Інтернету для пришвидшення комунікативних властивостей та підвищення медіа грамотності [17].

Впровадження результатів дослідження у навчальний процес здійснювалось у контексті основних напрямів науково-дослідної роботи Національної академії педагогічних наук України. Для успішного впровадження комунікативних технологій здійснено ретроспективний аналіз від античності до інформаційного суспільства, а також враховано польський досвід. Використано досвід польської медіальної педагогіки – над концептуальною розробкою якої працюють професори Веліслава Османська-Фурманек та Марек Фурманек [18].

Американський публіцист, економіст, педагог Пітер Друкер [19] зазначає, що педагоги визнають необхідність радикальних змін, зумовлених як політичними, так і економічними засадами. Освіта, як соціально-політична та економічна основа

суспільства, змінює роль та структуру знань. Знання знаходяться у постійному розвитку, тому школи, університети мають постійно змінюватись та розвиватись.

Медіа-освіта дала можливість знайти шлях до зміни класичної освіти. І світовими лідерами в цьому питанні стали США та Канада. Можливість адаптації суспільства до нових викликів інформаційного суспільства за допомогою медіа-освіти визначив канадський вчений Мак-Клюен [20]. Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Вважається, що термін "медіа-грамотність" було утворено від термінів "критичне бачення" та "візуальна грамотність". Також використовуються такі терміни, як "технологічна грамотність", "інформаційна грамотність", "комп'ютерна грамотність" тощо. Д. Консидайн [21]. вказує на те, що у США терміни "медіа-грамотність" та "медіа-освіта" використовуються паралельно, причому перший – відоміший широкій публіці. Під терміном же "медіа-освіта" часто розуміють набуття учнями знань про медіа. Але значна частина вчених дотримуються думки, що медіа-грамотність – це частина медіа-освіти. К. Ворсноп вважає, що медіа-грамотність – це результат медіа-освіти, вивчення медіа. Чим більше ви вивчаєте медіа (за допомогою медіа), тим більше ви медіа-грамотні, тобто медіа-грамотність – це здатність до експериментування, інтерпретації/аналізу та створення медіа-текстів [25, 39; цит. за: 2]. Інші вчені вважають, що медіа-грамотність має на меті активну та грамотну людину, яка набула розвиненої здатності до сприйняття, створення, аналізу, оцінки медіа-текстів, до розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа у сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, які використовуються медіа; життя такої людини у суспільстві та світі пов'язане з громадянською відповідальністю. Р. Кьюбі вважає, що медіа-грамотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах.

Основні історичні етапи розвитку медіа-освіти в США можна в цілому представити таким чином:

1) початковий розвиток медіа-освіти (60-ті-70-ті роки XX століття);

2) формування основних базових моделей медіа-освіти (80-ті рр. XX ст.);

3) сучасний етап мультимедійної медіа-освіти (90-ті роки XX століття – початок XXI століття) [22].

"Якщо технологія І. Гутенберга відтворила стародавній світ і скинула його на коліна Ренесансу, – писав М. Мак-Клюен, – то електричні технології відтворили первісний і архаїчний світи, минуле і сьогодення, приватне і корпоративне і кинули їх на поріг Заходу для обробки".

На необхідності вивчення досвіду Республіки Польща та впровадження медіа-освіти в України зазначає академік Ничкало Н. Г. [23]. Досвід Польщі буде найбільш корисним з погляду на впровадження медіа-освіти у пострадянському освітньому просторі.

Література:

1. *Жарінова А. Г.* Інформація, знання і креативність як основні ресурси інтелектуального капіталу / А. Г. Жарінова // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 10. – С. 7
2. *Базилевич В. Д.* Інтелектуальна власність: підручник / В. Д. Базилевич. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2008. – 431 с.
3. *Ковальчук Т.* Актуалітети політики розвитку / Т. Ковальчук, В. Черняк, В. Шевчук. – С. 34.
4. *Кастельс М.* Информаціонная епоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУВШЭ, 2000. – С. 57.
5. *Ковальчук Т. Т.* Сучасний інформаційний ринок (концептуально-пізнавальний контекст) /Т. Т. Ковальчук, І. Ю. Марко, Є. І. Марко. – К. : Знання, 2011. – 255 с. – (Сучасна економічна наука).
6. *Иноземцев В. Л.* Постамериканский мир: мечта дилетантов и непростая реальность / В. Л. Иноземцев // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – № 3. – С. 11.
7. *Щербак О. І.* Професійно-падгогічна освіта: теорія і практика : монографія / О. І. Щербак / за ред.. Н. Г. Ничкало. – К. : Наук. Світ, 2010. – 279 с. – Бібліогр.: с. 221-245. – С. 160-170.
8. *Andris Spruds.* The Economic presence of Russia and Belarus in the Baltic states: risc and opportunitits/ Andris Spruds. – Riga. – 2012. – С.320.
9. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с. – С. 42.
10. *Lasmane Skaidriete*. Komunikacijas Etika / Lasmane Skaidriete. – Riga : LU, 2012. – 304 с.
11. *Занда Рубене*. Учиться демократії / Занда Рубене. – Рига : Нордик, 2012. – 158 с. – С. 9.
12. *Catlaks G.* Politika un tiesibas / G. Catlaks. – Riga : Zvaigzne ABC, 2003.
13. *Rubene Z.* Sapere aude! Critical Thinking in University Studies in Latvia. Monograph / Z. Rubene. – Riga : LU Akademiskas Apgads, 2004.
14. *Dewey J.* Demokraite und Erziehung / J. Dewey. – Weinheim, Basel : Belz Taschenbuch, 2000. – 210 с.
15. *Дьюи Д.* Педагогика и психология мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997.
16. *Головченко Г. О.* Дидактичний інформаційний простір як нова педагогічна технологія : навчальний посібник / Г. О. Головченко. – Миколаїв : Тетра, 2004. – 36 с.
17. *Головченко Г. О.* Шкільні газети та інформаційне суспільство: навч. посіб. / Г. О. Головченко. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 206 с.
18. *Ничкало Н. Г.* Педагогіка праці і професійна педагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття : зб. наук. праць. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 740 с. – С. 142-153.
19. *Друкер П. Ф.* Эпоха розрыва: Ориентиры для меняющегося общества / П. Ф. Друкер. – М. : Вильямс, 2007. – 305 с.
20. *Mcclure C. R.* Network literacy: A role for libraries? Information Technology and libraries, (1994). – 15-125 с.
21. *Considine D.* Media Education in United States of America // Educating for Media and the Digital Age. Country Reports / Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO. – 1999. – P. 125-128.
22. *Головченко Г.* Вільна преса – вільна країна / Г. Головченко. – Миколаїв : Вид-во “Тетра”, 2007. – 63 с.

23. *Ничкало Н. Г.* Проблеми майстерності в діяльності наукових шкіл: історико педагогічний аспект і перспектива / Н. Г. Ничкало // Філософія педагогічної майстерності : зб. наукових праць. – К. : ДОВ, 2008. – 380 с.

MEDIA EDUKACJI STANÓW ZJEDNOCZONYCH I KANADY: ANALIZA PORÓWNAWCZA

Uważamy doświadczenia różnych krajów na tworzenie warunków dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Analizowane negatywne wyniki "totalitarne" model przejścia do otwarcia demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego i roli edukacji w tym procesie. Podstawowe podejścia do realizacji edukacji medialnej na przykładzie stanów ziednoczonych i Kanada pozwala na rozwój społeczno-gospodarczy tych krajów.

Słowa kluczowe: *społeczeństwo informacyjne, działania informacyjne, otwarte społeczeństwo obywatelskie, demokracja, edukacja medialna, kosmiczne informacje dydaktyczne (DIP) College prasowe i telewizyjne.*

MEDIA EDUCATION OF THE USA AND CANADA: COMPARATIVE ANALYSIS

We consider the experience of different countries on the formation of preconditions for the development of the information society. It is analyzed the negative outcomes of "totalitarian" model of transition to open democratic civil society and the role of education in this process. The basic approaches to the implementation of media education by the example of the US and Canada allowing the socio-economic development of these countries are suggested.

Key words*: information society, information activities, an open civil society, democracy, media education, didactic information space (DIP) College Press and TV.*

МЕДИА-ОБРАЗОВАНИЕ США И КАНАДЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Рассматривается опыт разных стран по формированию предпосылок для развития информационного общества. Анализируются негативные результаты внедрения "тоталитарной" модели на этапе перехода к демократически открытого гражданского общества и роль образования в этом процессе. Изложены основные подходы к внедрению медиа-образования на примере США и Канады с учетом особенностей социально-экономического развития этих стран.

Ключевые слова: *информационное общество, информационная деятельность, открытое гражданское общество, демократия, медиаобразование, дидактический информационное пространство (ДИП), Колледж прессы и телевидения.*

Тетяна Іванова

КОМУНІКАЦІЯ "SCREEN-TO-SCREEN": ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ, ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ

Розкрито психологічні особливості сучасного виду комунікації, так званої комунікації "screen-screen", яку ще називають екранною або електронною комунікацією. Показана специфіка сприйняття інформації та отримання знань за допомогою соціальних мереж і комп'ютерних технологій. Аналізуються згубні наслідки захопленням електронної комунікації, яка змінює не тільки процес навчання, але й психологічні характеристики самої особистості сучасної людини.

Ключові слова: *комунікації, педагогіка, психологія, управління.*

Досить багато і правомірно обговорюються можливості та позитивні сторони цифрової журналістики, але зупинимося на форматі SWOT-аналізу, його специфіки та деяких наслідках, наприклад, захоплення комунікацією “screen-to-screen”, що може призвести до суттєвого зменшення живого спілкування.

Ще задовго до появи Інтернету, Ванневар Буш у своєму есе “Як ми можемо думати?” сформулював ідею певного розширювача пам’яті, тобто глобальної машини для пошуку та обробки інформації. І ось уже в XXI столітті, незважаючи на те, що машина так і не була створена, пророцтво Буша було реалізовано з появою Всесвітньої Мережі, яку ще інакше називають ерою Web 2.0. або “Четвертою хвилею” за аналогією з “Третьою хвилею Е. Тоффлера, слідом за появою писемності і винаходом друкарства.

Що ж ми маємо на сьогоднішній день? Кілька цифр... На теперішній час, за даними Міжнародного Союзу Електрозв’язку, налічується майже три мільярди чоловік – користувачів Інтернету. До слова зауважу, що все населення Землі на 01.01.2014 становить сім з гаком мільярдів людей, з них майже 94 % європейців регулярно використовують Інтернет. Поширення Інтернету в країнах Європи та США на сьогоднішній день досягає 75 %.

Дослідники Інтернету жартома кажуть, що якщо це показати графічно за допомогою лазерних дисків, то з їх кількості, можна було б скласти драбинку, на відстань з Землі до Марса і назад.

Якщо ж говорити про саме поняття комунікації Web 2.0 або “screen-to-screen”, то ґрунтуючись на дослідженні американського видавця Тіма О’Рейлі, ми його трактуємо як комунікацію, яка характеризується віртуалізацією соціального простору, а її метою є не стільки обмін інформацією, скільки спілкування, соціалізація людей в нових групах, так зване “проживання” в “новому тілі” електронно-віртуальної організації.

Ще раз підкреслю, що не применшуючи переваг і позитивних моментів комунікації “screen-to-screen”, а саме, того, що це:

– і засіб глобалізації інформації з можливістю обміну досвідом;

– і колосальний крок вперед у розвитку наукових досягнень;

– і потужний засіб соціалізації людини, що знаходиться в Мережі, що дає можливість об’єднатися заради проведення спільних дій, суспільно-соціальних проектів.

Все-таки дозволю собі, з точки зору психології, проаналізувати специфічність цього формату комунікації.

Пропоную цей феномен простежити за трьома базовими критеріями сприйняття інформації та її переробки в мозку людини. Давайте коротко їх проаналізуємо.

Отже, перший критерій – сприйняття інформації.

1. Традиційно, в процесі комунікації “face-to-face” сприйняття інформації відбувається при залученні 5 базових відчуттів, таких, як: зір, слух, дотик, нюх і навіть смак. Психологи стверджують, що, чим повніше задіяні ці п’ять почуттів, тим більш змістовно сприймається інформація. Комунікація ж у форматі “screen-to-screen”, або, як її ще називають інакше, екранна комунікація, базується в основному на зоровому світосприйнятті, бо, за результатами соціологічних досліджень від 70 до 90 % інформації в Мережі, ми отримуємо за допомогою друкарських текстів, статей або письмового

спілкування і лише тільки до 30 % інформації займають аудіокниги, відеоігри, перегляд фільмів чи музика. Таким чином, основний канал отримання інформації в Мережі – це зоровий.

Які наслідки такого явища?

По-перше, у нас поки не вироблені алгоритми отримання якісного знання за допомогою візуального сприйняття, тому, як абсолютно правильно зауважив соціолог і військовий історик Сергій Переслєгін, що протягом 2000 років людство отримувало знання за допомогою слова, особистісного переконання, але ніяк не візуально.

І в зв'язку з цим, слід зазначити, що розвинені країни Європи та США до питань фундаментального навчання за допомогою саме зорового каналу тільки починають підходити. Так, наприклад, у США, відразу ж після трагедії 11 вересня був створений, так званий, Інститут креативних технологій, де почали використовувати досвід Голівуду у військовій справі. За допомогою фільмів, відеоігор почали намагатися грамотно і дидактично правильно навчати стратегічний персонал. Як результат, там був створений навчальний фільм, де американські військові сидять біля багаття, співають пісні під гітару, і, невимушено спілкуючись між собою, діляться своїм досвідом один з одним.

Отже, була зроблена спроба, за допомогою зорового каналу, але, задіюючи й інші органи чуття, більш ємко передати інформаційний та практичний досвід, який так необхідний для американських військових.

По-друге, повторюся, що комунікацію "screen-to-screen" інакше ще називають екранною комунікацією, а це означає, що через "занурення" людини у світ екранів відбувається фізіологічний перехід в "поверхневий регістр мислення зором", завдяки якому віртуальна реальність легко стає "об'єктивною дійсністю" наших днів.

Людина екранного мислення, вважають психологи, більш поверхнево сприймає інформацію. Не вникаючи в її зміст, вона з готовністю дає їй оцінку: причому швидко, категорично і, часом, не толерантно. З одного боку, виявилося, що вони скоріше бачать рух малих об'єктів. З іншого – вони гірше помічають те, що знаходиться перед ними. Їх мозок не дозволяє швидко помічати великий рух. Це намагаються пояснити тим, що відбувається блокування подразників, що, в свою чергу, дозволяє мозку працювати більш ефективно.

Мало кого зараз дивує, що в переговорній кімнаті, за столиком в кафе або на семінарі, часом важко заволодіти увагою співрозмовника, який ховається за екраном ноутбука, планшета або смартфона. До слова, для цього явища є навіть спеціальна назва – "фаббінг", яка утворена від англійських слів "phone" – телефон і "subbing" – ігнорування співрозмовника.

Про це ж говорить і журналіст Карл Дженсен, який ввів поняття "Junk Food News" (аналог фаст-фуду). Він підкреслює, що інформаційний фаст-фуд призводить до втоми мозку. Мозок "об'їдається" інформацією. Відомий піарник Джек Траут у своїй роботі "Диференціюйся або вмирай", також говорить про те, що мозок людини нагадує губку, просякнуту водою. І в такій ситуації, щоб полегшити свою долю, він починає брати тільки найлегше, яскраве і ненапружуюче. А все, що вимагає роздумів – ігнорує.

Це можна простежити навіть за кількістю лайків на ту чи іншу інформацію. Пости про котиків, жалісливі сльозоточиві історії зберуть набагато більше лайків, ніж,

наприклад, серйозні аналітичні статті або Hard news навіть в одному сегменті певної цільової аудиторії. Ці аспекти детально досліджував Г. Почепцов [1]. Зокрема, він зауважував, що Інтернет створив надшвидкісні потоки інформації. Людина ж як біологічна істота не змінює своїх параметрів входу / виходу інформації. Коли потоки різко прискорилися, великим за обсягам текстам довелося поступитися місцем текстам коротким. І це вплинуло не тільки на обсяги, а й на утримання. Ми стали людьми як коротких текстів, так і простих змістів.

Швидкісна передача інформації припала до смаку молодому поколінню, зробивши книги важкими і нудними. Але книги, будучи обробленою інформацією, несуть щось інше, ніж може нести Інтернет. До речі, тому вони й стали важкими для інформаційних споживачів нового покоління.

Можна згадати резонансну статтю Ніколаса Карра в журналі Atlantic, за якою послідувала і книга, "Чи робить Інтернет нас дурнішими" [2].

Можна шукати різні варіанти відповідей, але є погляд на ці проблеми і з зовсім іншого боку, а саме, рівень IQ, вимір якого ведеться в усьому світі. Відповідно до феномену, названого на ім'я першовідкривача "ефектом Флінна" [3], IQ росте зі швидкістю 3 % на десятиліття з тих пір, як ці вимірювання проводяться. Це пояснюють хорошим харчуванням, кращою середньою освітою і подібними факторами поліпшення рівня життя в світі (див., наприклад, [4] і [5]). Проте виникла проблема: в "гарних" країнах типу Британії, Норвегії, Данії, де рівень IQ знижується (див. [6] і [7]).

Другий критерій – оцінка інформації. Відомо, що з часів стародавніх греків оцінка інформації відбувається за допомогою трьох критеріїв: логосу, етосу і емоцій. Однак, блікова, електронна інформація, якої дуже багато, і на яку потрібно швидко реагувати, не дає нам можливості діяти в цьому контекстному трикутнику. Це призводить до того, що комуніканти "screen-to-screen", як правило, задіюють лише одну її сторону: імпульсивно-емоційну на шкоду логіці та етиці.

На основі цього явища французькі медіапсихологи ввели особливе поняття, що отримало назву ВКС, тобто віртуальна колективна свідомість, яке призводить до безособових і хаотичних масових дій людей, які комунікують в Інтернеті. Як один з таких прикладів французькі дослідники наводять безлідерську революцію в Тунісі, приводом до початку якої став акт самоспалення продавця магазину. Спочатку ця інформація була вкинута в соціальні мережі, викликавши обурення мас, а потім сталося те, що сталося.

Взагалі, фахівцям, які маніпулюють свідомістю у форматі Web 2.0 давно відомо, що завантаження в мережу будь-якої резонансної інформації, як наприклад: вбивство беззахисної жінки, дитини або благородного "чоловіка" обов'язково приверне увагу електронної аудиторії і призведе до стихійних масових протестів.

Історія пам'ятає 1989 рік, оксамитову революцію у Празі, приводом до якої також стало, нібито, вбивство студента на ім'я Шмідт. І лише через деякий час "New York Times" публікує статтю під назвою "Вбивство, якого не було".

Отже, знеособлена цільова аудиторія охоче зустрічає знеособлені фейкові меседжі. Навіть за її реакцією на одну і ту ж подію можна визначити, ХТО або ЩО стоїть за тим чи іншим постом.

У звичайному інформаційному пості ми помічаємо закономірну картину: після розміщення статусу рівень уваги і активність аудиторії зростає, а потім увага, закономірно, зменшується. У маніпульованому ж меседжі все відбувається дещо по-іншому. Графік уваги набуває циклічного характеру. Це свідчить про те, що хтось підігріває інтерес аудиторії, постійно вкидаючи нові меседжі в коментарі, що публікуються.

Третій критерій, за допомогою якого обробляється інформація у мозку – це повторна перевірка.

Вона базується на концепції відомого психолога А. Меграбяна, згідно з якою людина, тільки на 7 % довіряє словам, на 35 % вона оцінює інформацію, спостерігаючи за мімікою, і на 55 % перевіряє інформацію по жестах, зовнішньому вигляду, внутрішньому стану співрозмовника і навіть за його запахом, згадайте роман П. Зюскінда "Парфумер".

Що ж відбувається в електронній комунікації? Ми маємо справу тільки з друковано-письмовим словом, яке втім також девальвувалося, перетворившись на своєрідний друкований символ. Причому, передане нам слово ми отримали завдяки віртуальній реальності, за якою може бути заховане ЩО і ХТО завгодно, бо багато комунікантів в Мережі позиціонують себе під різними "ніками" і навіть різними соціальними ролями. До речі, на сьогоднішній день в США вже створено таке програмне забезпечення, яке дає можливість одній людині розміщувати інформацію в Мережі одночасно під 8 ніками.

Відповідно, такій комунікації, як кажуть психологи, притаманна так звана легка соціальність: особлива форма відносин між людьми, яка ні до чого не зобов'язує і не має жодних наслідків. Ілюзорна свобода комунікації "screen-to screen" дозволяє нам також досить вольяжно відноситься і до зворотного зв'язку. Захотів – увійшов в комунікацію, захотів – вийшов або відповів на поставлене запитання годин десь через п'ять, хоча у твого співрозмовника на екрані айфона чітко висвітилося: коли доставлено його повідомлення і коли прочитано.

Німецький дослідник комунікації Web 2.0 Ян Шмідт, навіть, пише про так званий Нетікет – правила поведінки комунікантів у Мережі [8], націлюючи нас на те, що свобода комунікацій в Інтернеті є ілюзорною, і незважаючи ні на що, основних правил етикету живої комунікації – слід дотримуватися. Бо відсутність комунікації – каже закон – на жаль, теж комунікація!

Зауважу, що "screen-to screen" найчастіше характеризують як неповну комунікацію, вільну від зобов'язань, іноді нещиру, або, як кажуть, ця комунікація – "наодинці з усіма".

До речі, зовсім недавній факт, коли в ізраїльську армію почала приходити сучасна молодь, то військові психологи помітили, що їм чужі такі почуття, як взаємодопомога, щира дружба, командний дух, які так необхідні для військових.

Американські дослідники наводять дані про те, що з 100 % молоді близько 60 % дійсно намагаються знайомитися і заводити контакти один з одним в реальному житті, але ось підтримують такі контакти тривалий час лише 15 %. Інші ж знову "тікають" у свою "віртуальну черепашку" "screen-to-screen", немов людина-амфібія. Коли їй кажуть, хіба ці частинки інформації, якими люди обмінюються, не є запорукою майбутньої

великої розмови, вона відповідає: ні. І пояснює це тим, що люди не вчаться пізнавати один одного, вони не розуміють один одного в результаті.

Шеррі Теркл робить досить оптимістичний висновок: "Технологія робить заявку на перегляд людських стосунків – як ми дбаємо один про одного, як ми дбаємо про себе – але це також дає нам можливість підтвердити наші цінності і нашу спрямованість". Однак підзаголовок її книги "Самотні разом" не демонструє такого оптимізму [9, с. 10].

На основі досліджень, фахівці роблять висновок про те, що управляти масовою свідомістю у віртуальному просторі набагато легше, ніж в реальному, що, власне і відбувається.

Аналізуючи мотиви повільного звернення людей до соціальної мережі, психологи вказують такі:

– розчарування в живому спілкуванні, самотність;

– незадоволеність реальною соціальною ідентичністю і бажання змінити або позбутися її;

– можливість реалізації таких якостей особистості, які з тих чи інших причин є недосяжними в реальному житті.

Інтернет – тільки для задоволень, а в "Вконтакті" і "Однокласники" – сублімація відносин з піднесенням свого "Я".

Отже, перед нами благодатна аудиторія для навіювання, переконання і маніпулювання.

Тому виходить досить дивна картина. Здавалося б, завдяки Інтернет-технологіям стало більше можливостей для отримання й аналізу інформації. Але парадокс наших днів полягає в тому, що чим більше такої інформації, тим менше структурованих і системних знань.

З екранів ми отримуємо лише велику кількість слабопов'язаних між собою фактів. Відсутня логіка, втрачається причинно-наслідковий зв'язок. Створюються оптимальні умови для запуску в дію технологій керованого хаосу.

Якщо висловитися алегорично, то справді ми навчилися бачити приголомшливо правильну і акуратну структуру "листя", але за нею ми не в змозі побачити хитросплетіння і шелест гілок, ми не можемо відчути красу лісу, спів птахів, те, як сонце сходить над вершинами дерев!

І наостанок, трохи про менеджмент або коротко відповідь на питання, що робити, щоб послабити вплив електронної комунікації? У американських військових навіть є такий термін – "менеджмент сприйняття електронної інформації". Одним з таких способів, на їхню думку, є, як не дивно, читання класичної літератури і повноцінне спілкування.

Відомий американський соціолог Ніл Гейман у своєму виступі "Чому наше майбутнє залежить від читання?" [11] розповідав, що проектувальники приватних в'язниць в Америці знайшли простий спосіб визначення потреби в тюремних місцях через 15 років. Вони застосовують простий алгоритм до числа сьогоднішніх 10-11-річних дітей, які не читають, оскільки не знаходять в цьому задоволення, щоб отримати кількість майбутніх ув'язнених.

У своєму іншому прикладі, він розповів про китайців, які довго не могли зрозуміти, чому вони добре працюють з чужими проектами, але погано придумують їх самі. Щоб розібратися вони послали делегацію в США, в такі відомі кампанії, як Apple, Microsoft, Google, щоб опитати їх топ-менеджмент. У результаті виявилося, що всі вони, будучи дітьми, читали наукову фантастику, слухали класичну музику і дуже багато часу проводили, спілкуючись з живою природою. До речі, ще Ейнштейн говорив про те, що "Місячна соната" Бетховена сприяла створенню його теорії відносності більше, ніж десять Гаусів.

Комітет у справах громадських об'єднань і релігійних організацій Держдуми спільно з Російським книжковим союзом озвучив плани щодо "патріотизації літератури". На думку законодавців, зі шкільної програми потрібно прибрати "заморочені" твори і "складні думки" Федора Достоєвського, Льва Толстого і Михайла Булгакова, замінивши їх новими книгами про простих людей, які безкоштовно працюють на благо батьківщини. Т & Р зв'язалися з експертами в галузі викладання літератури, щоб з'ясувати, чому корисно вивчати класиків і чим може обернутися їх відсутність в обов'язковій програмі. "Прибрати класику і замінити її одноденками – це означає зробити ще один крок до духовного зубожіння наших дітей", – вважає заслужений вчитель Росії, викладач літератури, літературознавець Лев Соболєв [12].

Ще одним засобом, як кажуть "незалипання" в комунікацію "screen-to screen" є наша медіаграмотність і критичне мислення до наслідків захоплення такого роду комунікацією. Як кажуть, якщо хочеш позбавиться від привида, назви його по імені, він і зникне.

І тоді можна повірити, що настане той день, коли ми, ігноруючи Інтернет, вийдемо зі своїх будинків, будемо один одного торкатись руками, дивитися один одному в очі і навіть намагатися один з одним розмовляти!

Цього ж пристрасно жадає і герой Ештона Катчера у фільмі "Любов більше, ніж секс", який говорить своїй коханій: "Якщо ти сумуєш за мною, то пришлеш мені смс, імейл або напишеш в фейсбук, але якщо тобі і справді мене не вистачає, ти просто до мене прийдеш".

Література:

1. Почепцов Г. Трансформации человечества под влиянием интернета // http://osvita.mediasapiens.ua /trends/1411978127/transformatsii_chelovechestva_pod_vliyaniem_interneta/
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.theatlantic.com/magazine/archive /2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/Flynn_effect
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.fourmilab.ch/documents/IQ/1950-2050/
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.crisismagazine.com/2015/rising-iqs-decline-faith
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uhaweb.hartford.edu/BRBAKER/
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.prospectmagazine.co.uk/science-and-technology/intelligence-quotient-james-flynn

8. *Шмідт Я.* Нова мережа: Ознаки, практики і наслідки веб 2.0: Посібник для вузів / Я. Шмідт ; пр. з нім. В. Климченко ; за заг. ред. В. Іванова. – Київ: Центр Вільної Преси, 2013. – 284 с.
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together/transcript?language=en
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/trends/1411978127/transformatsii_chelovechestva_pod_vliyaniem_interneta/
11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vodb.ru/include/fckeditor/data/users/admin/File/geiman.pdf
12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://special.theoryandpractice.ru/literatura

KOMUNIKACJA "SCREEN-TO-SCREEN": PEDAGOGICZNY ASPEKT, PSYCHOLOGIA ADMINISTRACJI

Artykuł ukazuje psychologiczne cechy nowoczesnego typu komunikacji, tzw komunikacji "screen-screen", który jest również nazywany monitoray lub komunikacji elektronicznej. Specyfika percepcji informacji i uczenia się za pomocą technologii komputerowych i sieci społecznych. Analizowana komunikacja elektroniczna szkodliwa, która zmienia nie tylko proces uczenia się, ale także psychologiczne cechy osobowości współczesnego człowieka.

Słowa kluczowe: *komunikacja, edukacja, psychologia, zarządzanie.*

COMMUNICATION "SCREEN-TO-SCREEN": PEDAGOGICAL ASPECT, MANAGEMENT PSYCHOLOGY

The article reveals the psychological characteristics of a modern type of communication, the so-called communication "screen-screen", which is also called a screen or electronic communication. The specificity of the perception of information and learning with the help of social networking and computer technologies is shown. Obsession with electronic communication, which changes not only the learning process, but also the psychological characteristics of the personality of modern man is analyzed.

Key words:*communication, education, psychology, management.*

КОММУНИКАЦИЯ "SCREEN-TO-SCREEN": ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ, ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Раскрыто психологические особенности современного вида коммуникации, так называемой коммуникации "screen-screen", которую еще называют экранной или электронной коммуникацией. Показана специфика восприятия информации и получения знаний при помощи социальных сетей и компьютерных технологий. Анализируются пагубные последствия увлечения электронной коммуникации, которая изменяет не только процесс обучения, но и психологические характеристики самой личности современного человека.

Ключевые слова: *коммуникация, педагогика, психология, управление.*

Леся МАКАРЕНКО

АКСІОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Обґрунтовано значення інформатизації освіти з урахуванням сучасних тенденцій модернізації освітньої системи в Україні у добу глобалізації освітнього світового простору.

Педагогічна діяльність розглядається як спосіб соціокультурної практики особистості, яка реалізує завдання збереження національних традицій, адаптації та регуляції процесу професійного становлення майбутнього вчителя. Модернізація освітньої системи в Україні детермінується тенденціями європейської інтеграції, яку можна розглядати істотним важелем успіху не лише економічної та політичної трансформації суспільства, а й стратегічних змін освітньої політики України.

***Ключові слова**: освіта, модернізація професійної підготовки, педагогічна діяльність, освітня система, інформатизація.*

Початок XXI століття позначився інформаційною революцією, яка зорієнтувала культурні процеси на пошук коеволюційних контекстів проблеми цілісності людини та її системної єдності із середовищем, взаємодії й віднайдення консенсусу у вирішенні питань виживання. У нових умовах розширення людиною власних меж, її експансії в культуру викликає глобальну потребу педагогічного забезпечення опанування інформаційних засобів діалогу зі світом і собою.

Розвиток суспільства і людини пов'язаний зі зміною типів культури і освіти. Освіта як соціокультурне явище і як чинник розвитку особистості відкриває людині культуру і збагачує її, забезпечуючи спадкоємність поколінь та індивідуальний розвиток людини. Педагог-філософ С. Гессен писав, що завдання будь-якої освіти – долучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства, перетворення "природної" людини на культурну [6, с. 36]. Сьогодні людство усвідомило ту обставину, що його майбутнє залежить від того, чи зможе людина "стати іншою за своїми інтересами, потребами, ціннісними установками". Для вирішення цих завдань принципове значення має освіта, орієнтири і пріоритети якої змінюються.

Освіта – складне, багатогранне поняття, що відображає різні аспекти нелінійної взаємодії особистості, що формується, з суспільством у просторі культури (взаємозв'язок, взаємовплив компонентів єдиної системи "суспільство – культура – освіта – особистість"). Освіту через її культуровідповідність об'єднує власне навчання і виховання (самовиховання) як інтерналізація тих соціокультурних цінностей суспільства, які поділяють його члени. "Цінності освіти – це ідеали, обернені в етичні орієнтири виховання і навчання: істина, добро, особистість, корисність, свобода, любов, творчість. Цінності диктуються відчуттями і приймаються свідомістю", – підкреслюють Є. Бондаревська та С. Кульневич [4].

Концепцію інформатизації сфери освіти в Україні відображено в різних державних програмах – Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006−2010 роки"; Державна програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки, затверджена "Постановою Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р.

№ 1016"; Державна цільова науково-технічна програма "Образний комп'ютер" (схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 08.11.2000 № 1652 та затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 58); Державна цільова науково-технічна програма "Впровадження і застосування грід-технологій на 2009–2013 роки", "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки", "Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір"; Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та в інших нормативних документах [7-14], спрямованих на подолання відставання України від розвинених країн Заходу в становленні інформаційного суспільства, де представлено систему взаємопов'язаних цілей, завдань, напрямів, методів і засобів інформатизації освіти в Україні (за останні десять років змінилося декілька концепцій інформатизації освіти, але всі вони не внесли до реформування освіти цілісних структурних змін, а мали переважно фрагментарний характер). Аналіз різних концепцій інформатизації освіти дав змогу виділити її основні напрями, значущість яких посилюється розвитком процесу інформатизації суспільства.

Перший напрям визначається тенденцією розширення сфери використання інформаційно-комунікаційних технологій, застосування яких стає нормою у всіх сферах людської діяльності, що зумовлює становлення навчальних дисциплін, які забезпечують підготовку студентів у галузі інформатики та інформаційних технологій – формування у них цілісної інформаційної культури.

Другий – пов'язаний з філософським переосмисленням ролі інформації в розвитку природи і суспільства, зростанням розуміння загальнонаукового значення системно-інформаційного, еволюційно-синергетичного підходів як фундаментальних методів наукового пізнання. Інформатика перетворюється із суто технічної дисципліни про методи і засоби обробки інформації за допомогою комп'ютера на фундаментальну науку про інформацію та інформаційні процеси не тільки в технічних системах, але й в природі і суспільстві, що передбачає гуманітарний, світоглядний погляд на інформатику, визначення її як метапредмета в змісті освіти.

Третій – обумовлений інтеграцією інформаційних технологій у навчання як нового інструмента інформаційно-педагогічної діяльності, що забезпечує можливості реалізації міждисциплінарного підходу в освіті, зближення природничо-наукового і гуманітарного знання, фундаменталізації освіти і відновлення її цілісності.

Четвертий – пов'язаний з глибоким впливом на мету і зміст освіти процесів інформатизації суспільства, що приводять до все більшої зміни способу життя людини, – необхідно виробити якісно нову модель підготовки членів інформаційного суспільства, для яких здатність до людських комунікацій, активне оволодіння науковою картиною світу, швидка і гнучка зміна своїх функцій у праці, толерантність, відповідальна цивільна позиція і розвинена планетарна свідомість стануть життєвими домінантами.

Для цього суспільству потрібен сучасний педагог, який володіє цілісною інформаційною культурою – інтеграційною якістю, що забезпечує його діяльність в інформаційному середовищі в процесі вирішення як загальнокультурних, так і освітніх завдань, спрямованих на навчання, розвиток і виховання нових членів інформаційного суспільства. На думку В. Андрущенка, вітчизняна педагогічна дійсність актуалізує проблему творчо-еволюційної динаміки педагогічної професії, яка спрямовує безперервну

педагогічну освіту на інформаційне, особистісне забезпечення функціонування об'єктивно і суб'єктивно ефективних педагогічних засобів професійної підготовки майбутніх учителів [1]

Ця проблема достатньо складна і неоднозначна: її поняттєвий базис знаходиться на перетині дослідницьких полів філософії, психології, педагогіки, інформатики, соціології та інших наук. У зв'язку з цим визначальними для нашого дослідження є праці про інформаційну культуру, що характеризуються поглибленням *філософсько-світоглядних* (В. Андрущенко, Б. Гершунський, М. Кастельс, В. Лутай, А. Суханов, Е. Семенюк, О. Петров, А. Урсул, Ю. Шрейдер та ін.) [2], *культурологічних* (А. Арнольдов, М. Вохришева, Н. Гендіна, О. Гречихіна, Л. Коган, К. Колин, В. Сластьонін, І. Соколова, М. Чванова та ін.) [3] та *інформаційно-технологічних* (В. Биков, О. Білоус, Ю. Богачков, А. Гуржій, В. Вембер, М. Жалдак, А. Єршов, Ю. Жук, А. Коломієць, М. Коляда, Л. Макаренко, Н. Морзе, Е. Машбиць, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, О. Спірін, С. Яшанов та ін.) [5] підходів до вивчення цього феномена. У них розглядаються проблеми вдосконалення інформаційної підготовки в навчальних закладах різного рівня акредитації, проблеми оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних, програмно-технологічних розробок, орієнтованих на реалізацію дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються в процесі викладання навчальних дисциплін.

Спираючись на роботи цих дослідників, проаналізуємо особливість цільового, змістового і процесуального компонентів освіти в умовах її інформатизації.

Таким чином, при визначенні мети і змісту освіти необхідним є пошук оптимального поєднання традиційних підходів, що вже склалися, і впровадження нових інформаційних компонентів, спрямованих на формування досвіду життєдіяльності особистості на інформаційній основі, що зумовлює затребуваність особистості в інформаційному суспільстві (рис. 1).

Інформатизація освіти спричиняє зміни в її процесуальній складовій. Незважаючи на окремі концептуальні відмінності в деяких питаннях у сфері інформатизації освіти, дослідники [5] одностайні в тому, що інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес сприятиме індивідуалізації, диференціації, інтенсифікації освіти і, як наслідок, його оптимізації і вдосконаленню.

Потенціал інформаційних технологій незамінний як підтримка ситуації розвитку особистості студента: його здібностей до альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку вирішення як навчальних, так і практичних завдань, прогнозувати результати реалізації ухвалених рішень на основі моделювання об'єктів, що вивчаються, явищ, процесів, взаємозв'язків між ними.

Застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення не лише дисциплін інформатичного циклу, але й гуманітарної та соціально-економічної, професійної та практичної підготовки, орієнтованих на майбутню спеціальність, підвищує ефективність навчального процесу в плані оволодіння умінням самостійного здобуття і представлення знань, оволодіння загальними методами пізнання і стратегією засвоєння навчального матеріалу, самостійного вибору режиму навчальної діяльності, організаційних форм і методів навчання. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі дають змогу переадресовувати допомогу педагога переважно на вирішення студентами творчих, дослідницьких і проблемних завдань.

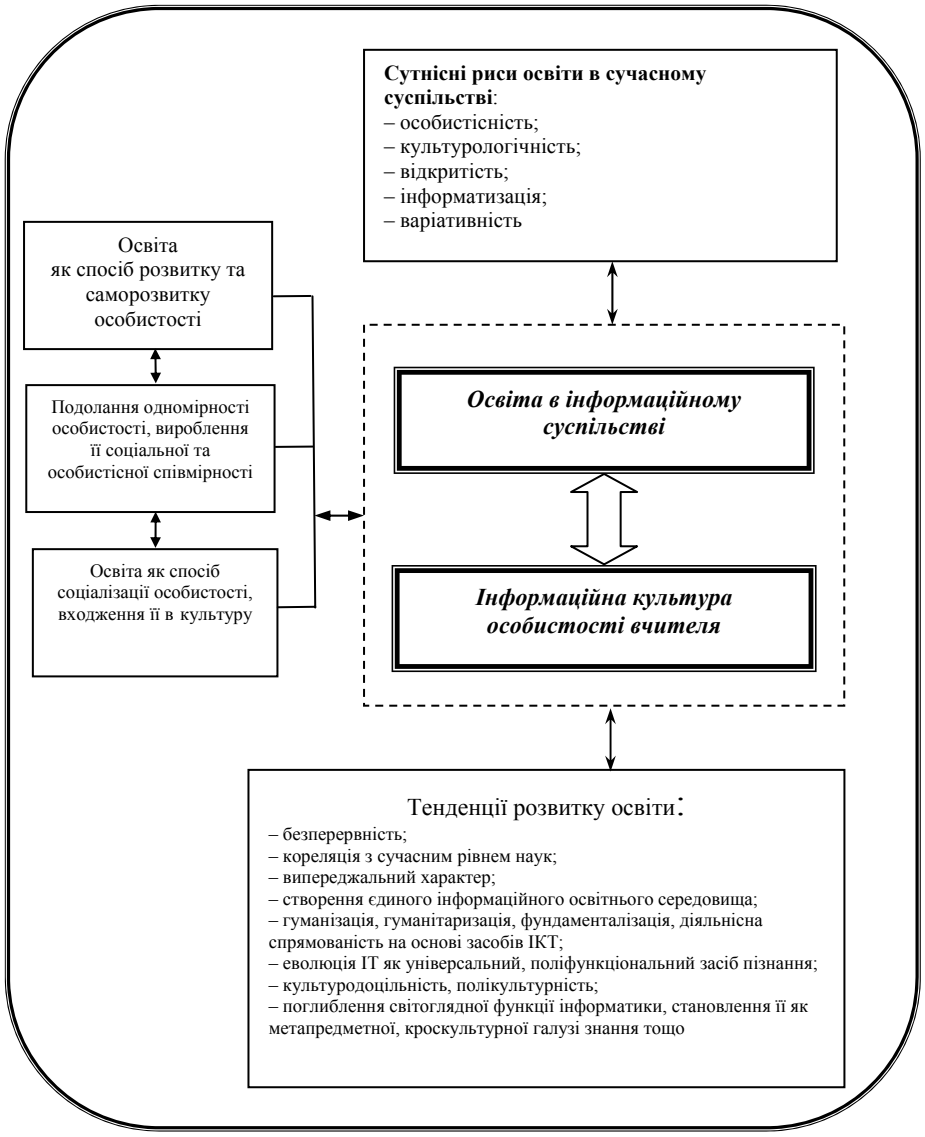


Рис. 1. Взаємозв'язок освіти в інформаційному суспільстві та інформаційної культури особистості вчителя

Можливості інтеграції інформаційних технологій в освіту дають змогу говорити про нову якість інформаційно-педагогічної діяльності, яка виявляється в дидактичних і психолого-педагогічних можливостях [3; 5], а саме:

Поліпшення організаційних умов навчального процесу:

– підвищення ефективності навчання шляхом упровадження нових механізмів наочності, інтерактивності навчального процесу;

– використання варіативних джерел навчальної інформації;

– ущільнення навчальної інформації за рахунок можливості її згортання і розгортання в часі і просторі (гіпертекст);

– оптимізація темпу роботи студентів: рівнева диференціація, індивідуалізація навчання, вибір індивідуальної освітньої траєкторії;

– ефективна реалізація міжпредметних зв'язків;

– оптимізація інформаційно-педагогічної діяльності педагога на основі інформатизації його окремих функцій.

Поліпшення психолого-педагогічних умов навчальної діяльності:

– створення у студента стійкого інтересу і позитивного мотиву через природний інтерес до нового інструмента пізнання – комп'ютера;

– гуманне ставлення до студента, забезпечення його позитивного емоційного стану, відсутність страху в момент незнання;

– створення сприятливих умов для формування загальної культури мислення, комунікативної культури, розвитку інформаційної культури студента;

– включення механізму розвитку у студентів дослідницьких, творчих якостей;

– розвиток якостей рефлексії, самореалізації, самопізнання.

Спираючись на теоретичні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, визначимо тенденції розвитку освіти в інформаційному суспільстві, а це – безперервність; кореляція її із сучасним рівнем наук; освіта, що має випереджальний характер; створення інформаційного освітнього середовища; гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, діяльнісна спрямованість освіти на основі засобів інформаційно-комунікаційних технологій; еволюція інформаційних технологій як універсальний, поліфункціональний засіб пізнання; культуродоцільність, полікультурність освіти; поглиблення світоглядної функції інформатики, становлення її як метапредметної, кроскультурної галузі знання тощо.

Розглянемо визначені тенденції розвитку освіти та її сутнісні характеристики детальніше.

Безперервність – необхідність і доступність освіти не тільки на початку життєвого шляху людини, але й упродовж всього життя, що зумовлено стрімким зростанням обсягів знань, інформаційних потоків, вдосконаленням технологій у всіх сферах діяльності суспільства і людини; забезпечення організаційної і змістової єдності, спадкоємності і взаємозв'язку всіх ланок освіти, спільно і скоординовано вирішуваного завдання із соціалізації особистості і такого, що задовольняє її прагнення до самоосвіти, саморозвитку.

Кореляція з сучасним рівнем наукових знань про світ і людину з реаліями сучасної культури тобто вбудовування освіти в культуру, науку і прогресивні технології.

Посилення прогностичної спрямованості освіти – здатність у своєму сучасному розвитку "передбачати" і випереджати, тобто задовольняти потреби прийдешніх поколінь; перехід від концепції підтримуючої освіти до концепції освіти, що носить випереджальний характер.

Створення єдиного інформаційного освітнього простору країни та інтеграція його в світовий інформаційний освітній простір, зокрема вирішення проблем управління складною системою освіти, що передбачає багатоцільову діяльність; інтеграція і координація інформаційних потоків, підвищення оперативності та ефективності управління як окремими освітніми установами, так і всією системою національної освіти загалом; становлення світового мережевого мультикультурного освітнього простору; подолання соціальної нерівності під час здобуття якісної освіти. Створення інформаційного освітнього середовища, в основі якого лежать інформаційно-комунікаційні технології, зокрема дистанційна освіта, що дає змогу здобувати якісну освіту у будь-який час, у будь-якому місці, впродовж всього життя.

Гуманізація освіти – зміщення акценту на інтереси і роль особистості учня і педагога; становлення суб'єкт–суб'єктних відносин; створення оптимальних умов різнобічного розвитку особистості в новому інформаційному освітньому середовищі.

Гуманітаризація освіти – формування у особистості власне людської форми ставлення до навколишнього середовища і самої себе, своєї власної діяльності в ньому; зміна акцентів і пріоритетів – відмова від технократизму, що протистоїть гуманітаризації, традиційному порівнянню гуманітарних і природничо-наукових дисциплін; створення ситуацій для ухвалення людиноорієнтованих рішень; подолання відриву унікалій від універсальності, взаємодія підсвідомого і свідомого, образного і поняттєвого, універсального і унікального; здійснення внутрішнього діалогу людини між її лівою і правою півкулями мозку.

Фундаменталізація освіти – перетворення освіти на справжній фундамент матеріальної, духовної, теоретичної і практичної діяльності людей; поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової, загальнопрофесійної підготовки учнів, що дає їм змогу побачити взаємозв'язок предметів і явищ, створити власну цілісну картину світу; взаємодоповнення, тобто компліментарність раціонально-логічного і емоційно-образного мислення; розкриття основ і джерел різного знання і досвіду; вивчення і формування цілісних уявлень про основні закони природи, суспільства і їх подальший розвиток, а також природу і призначення самої людини.

Діяльнісна спрямованість – продуктивність в освіті; можливість створення власного сьогодення затребуваних навчальних проектів і продуктів на основі інформаційних технологій, які стають основними інструментами подальшої практичної інформаційно-професійної діяльності людини, що реально діють; моделювання різних діяльнісних процесів, явищ і об'єктів; трансформація відомого гасла "Школа – це підготовка до життя" в гасло "Школа – це саме життя" на основі доступу до будь-яких знань, думок, співпраці не тільки з учителем, іншими школярами, а й вченими, фахівцями в різних галузях знань та ін.; посилення усвідомленості, вмотивованості та особистісної значущості освіти, затребуваність в інформаційному товаристві інтеграційної діяльності людини.

Пріоритетність креативності в діяльності – передача репродуктивних функцій в діяльності системам обробки інформації, інформаційним технологіям; розширення проектної діяльності в освіті.

Цілісність освіти – єдність, нерозривність, взаємозв'язок природничо-наукової і гуманітарної освіти, реалізація міждисциплінарних зв'язків у рамках окремих галузей знання, формування цілісного системного бачення світу в контексті міждисциплінарного діалогу "двох культур", що сприяє становленню цілісної особистості; забезпечення функціонального зв'язку гуманітаризації, фундаменталізації і діяльнісної спрямованості освіти.

Еволюція інформаційних технологій в освіті як універсального, поліфункціонального засобу пізнання – системотвірний, синтетичний характер інформаційних технологій в освіті, що забезпечує ефективну підтримку її цілісності.

Етична домінанта як смислотвірний стрижень освіти – обумовленість зростанням ролі особистості в інформаційному суспільстві; виховання людини у дусі миру, взаєморозуміння, другодомінантності, толерантності і відповідальності, громадянина світу, що володіє макромисленням, глобальною етикою, високою мірою відповідальності за долю своєї країни і людства в цілому; знаходження особою правильного поєднання свободи, відповідальності і самообмеження як основних регуляторів власної діяльності; формування соціально відповідальної, критично мислячої особистості з чіткими ціннісними орієнтирами.

Відкритість освіти – здатність до саморозвитку, що передбачає новий підхід до визначення цілей і результатів освіти, взаємодії вчителя та учнів, до особистості студента і педагога, змісту освіти: по-перше, вибір особистістю своєї індивідуальної освітньої траєкторії впродовж всього життя за допомогою нових джерел знань, таких як ЗМІ, мережі тощо, і докорінної зміни технології отримання знань на основі таких важливих дидактичних властивостей комп'ютера, як індивідуалізація і диференціація навчального процесу при збереженні його цілісності; по-друге, зміна ролі педагога в інформаційних умовах, головною компетенцією якого стає роль помічника, консультанта, навігатора як у світі знань, так і у формуванні у студента цілісної якості бути Особистістю; по-третє, еволюція гасла освіти від "учити знанням" через "учити вчитися" – до актуального для інформаційного суспільства "учити оптимального вибору індивідуального освітнього маршруту" учня і способів його проходження, тобто "навігація в освіті", а може бути і ще ширше – вибору способу життя, сфери саморозвитку.

Орієнтація освіти на саморозвиток особистості – опора на особистісне знання, суб'єктний досвід, індивідуальну зацікавленість, особистісно-творчу роботу; розвиток самостійності і незалежності особистості у відкритій освіті; підтримка проявів самозвеличення – самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Особистісна орієнтація освіти – формування різнобічно розвиненої особистості, що разом з оволодінням знаннями, уміннями і навичками передбачає формування переконань, світогляду, ідеалів, прагнень, інтересів, здібностей, звичок, уваги, волі, відчуттів тощо; посилення ефективності особистісно-розвиваючого потенціалу освіти за допомогою комп'ютерної підтримки особистісно-розвивальних освітніх технологій – контекстуальних, діалогічних, ігрових, комунікативно-рольових, імітаційно-моделюючих систем навчання, що потребує мотивації навчання, мобілізації творчих сил учнів,

актуалізації ціннісно-смислових аспектів власної освітньої діяльності, орієнтації на самостійне прийняття рішення, рефлексію механізмів саморозвитку, "самотворення".

Культуровідповідність – гармонійність співіснування людини, суспільства і природи; освіта як елемент людської цивілізації і одночасно складника і дзеркала культурної традиції власної країни; віддзеркалення в освіті специфіки модернізації поля культури в умовах інформаційного суспільства, обумовленої проявом інформаційних рис традиційних культур (віртуалізація комунікації, полікультурність тощо), виникненням нових культур (культура електронних ЗМІ, екранна, мережева тощо); зрушення культури в епіцентр сучасної освіти; зростання значущості культури в спадкоємності поколінь та індивідуального розвитку людини.

Полікультурність – адекватність культурному й етнічному різноманіттю людства; виховання у людини толерантності до інших культур і систем цінностей; вироблення її соціальної і особистісної цілісності і відповідності, подолання одновимірності людини; культурна компетентність особистості, пов'язана з полегшенням доступу до культурних цінностей інших націй і народів при мережевих взаємодіях; трансформація монологу в діалог і полілог та ін.

Екологізація, природовідповідність освіти – орієнтація освіти на мету розуміння і збереження природи, ноосферний розвиток суспільства, збереження біосфери планети і виживання людства як виду, становлення ноосферної особистості, здатної вирішувати глобальні проблеми людства; усвідомлення шляхів забезпечення виживання цивілізації і збереження людської сутності при створенні штучного інтелекту; практичне залучення особистості до природоохоронної і природодослідницької діяльності.

Специфіка сучасного світу, особливості його пізнання і освоєння визначають такі вимоги до людини, як: усвідомлення реалій і особливостей сучасної цивілізації; оволодіння новими ціннісними орієнтирами; розуміння цінності знання для самореалізації у сучасному світі; збагачення мислення шляхом освоєння сучасних методів наукового пізнання; освоєння світу, культури в цілісності і єдності; творчий, інноваційний характер діяльності; розуміння призначення і особливого місця людини в культурі; особистісна самоактуалізація в культурі та житті; поєднання стійкого світогляду, соціальних і етичних переконань з високою психологічною мобільністю, гнучкістю, адаптивністю тощо. Вибір педагогічного способу професійного становлення педагога зумовлений мотиваційними метаморфозами, що виявляють взаємозв'язок цінності професійного зростання і мотивів, які спонукають людину брати на себе відповідальність за власну життєдіяльність, здобуття життєвого успіху і професійного покликання як досягнення професійного "Я", тобто наполегливого формування наміру на самозміну Я–професійного та його об'єктивації в педагогічній реальності.

Отже, об'єктивна вимога часу – інформатизація освіти – обумовлена необхідністю кореляції освіти з сучасним рівнем знань про світ і людину, вимогами до сучасної освіченої людини, реаліями сучасного світу і культури в інформаційному суспільстві. Розглядаючи інформатизацію освіти крізь призму модернізації сучасної освітньої системи України, вважаємо за необхідне звернути увагу на злиття індивідуального і культурного смислів професійно-педагогічної діяльності, що супроводжується своєрідною організацією проявів єдності особистості педагога і освітньо-розвивального

простору, де він виступає суб'єктом набуття професійного покликання з метою взаємозумовленого оновлення професійно-педагогічної якості його особистості і педагогічної дійсності.

Література

1. *Андрущенко В.* Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – 3-тє вид. Віктор Андрущенко. – Київ : Знання України, 2015. – 1099 с.
2. *Андрущенко В.* Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай. // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 5-13; ***Гершунский Б. С.*** Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.; ***Кастельс М.*** Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана ; Гос. ин-т. высш. школы экономики [Текст]. – Москва : Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с., ***Суханов А. П.*** Информация и прогресс. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние (Сер. Наука и техн. прогресс), 1988. – 192 с.; ***Семенюк Э. П.*** Информационная культура общества и прогресс информатики [Текст] / Э. П. Семенюк. // НТИ. – Сер Л. – 1994. – № 1. – С. 1-8; ***Петров А. В.*** Методологические и методические основы личностно-развивающего компьютерного образования [Текст] : монография / А. В. Петров. – Волгоград : Перемена, 2001. – 267 с.; ***Урсул А. Д.*** Информатизация общества (введение в социальную информатику) [Текст] / А. Д. Урсул. – Москва : АОН, 1990. – 192 с.; ***Шрейдер Ю. А.*** Информатизация и культура / Ю. А. Шрейдер // НТИ. – Серия 2. – 1991. – № 8. – С. 1–9.
3. *Арнольдов А. И.* Введение в культурологию [Текст] : учебное пособие / А. И. Арнольдов. – Москва : НАКиОЦ, 1993. – 349 с.; ***Вохрышева М. Г***. Интерактивные культурологические модели диалогического взаимодействия в информогенезе личности [Текст] / М. Г. Вохрышева // Информационная культура : Процессы теоретического осмысления : сб. 11. – Краснодар, 2001. – С. 29-86; ***Гендина Н. И.*** База исследований в области информационной культуры [Текст] / Н. И. Гендина, Е. Л. Кудрина // Библиография. – 2001. – № 3. – С. 110-113; ***Гречихин И. Е***. Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета (на примере образоват. информ.-комуникац. среды обучения иностр. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И. Е. Гречихин. – Москва, 2004. – 18 с.; ***Коган** Л. Н.* Личность и культура [Текст] / Л. Н. Коган / Социализм и личность. – М., 1976. – С. 138-139; Колин К. К. Фундаментальные основы информатики: Социальная информатика [Текст] / К. К. Колин. – Екатеринбург, 2000. – 350 с.; ***Сластенин В. А.*** Методологическая культура учителя / Сластенин В. А., Тамарин В. Э. // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82-88; ***Соколова И. В***. Социальная информатика [Текст] : учебник / И. В. Соколова. – Москва : Перспектива, 2008. – 274 с.; ***Чванова М. С.*** Информатизация системы непрерывной подготовки специалистов: методология, теория, практика [Текст] : монография / М. С. Чванова, И. А. Липский. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – 518 с.
4. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В .Кульневич ; под. общей редакцией Е.В.Бондаревской – Москва–Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
5. *Биков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.; Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков [та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 84 с.; ***Биков Ю. С***. Сучасні

інноваційні ІКТ-інструменти розвитку систем відкритої освіти / В. Ю. Биков, ***А. М. Гуржій*** // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць: в 5-ти т. Т.4. Професійна освіта і освіта дорослих. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 512 с.; ***Жалдак М.*** Формування інформаційної культури вчителя / М. І. Жалдак, О. А. Хомік // International Charity Foundation for History and Development of Computer Science and Technique ICFCST. – Режим доступу : http://www. icfcst. kiev. ua/symposium/proceedings/galdak. doc [Електронний ресурс]; ***Ершов А. П.*** Концепция информатизации общества [Текст] / А. П. Ершов // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 3-22; ***Жук Ю. О***. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчальної діяльності: проблеми створення та впровадження / Ю. О. Жук // Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Ізмаїл : ІДГУ, 2004. – Вип. 16. – С. 11–15; ***Коломієць А. М.*** Інформаційна культура вчителя початкових класів [Текст] : монографія / А. М. Коломієць ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.; ***Коляда М. Г.*** Формування інформаційної культури майбутніх економістіву процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Г. Коляда ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 24 с.; Макаренко Л. Л. Створення і розвиток мережевих освітніх товариств / ***Л. Л. Макаренко, С. М. Яшанов***, // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. В. Д. Сиротюка. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 19. – С. 226-233; ***Морзе Н. В.*** Система ынформацыйної підтримки набуття магістрами наукової склдової ІКТ-компетентності / Морзе Наталія Вікторівна, Кузьмінська Олена Геронтіївна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 44. – № 6. – С. 42-56; Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів / Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак, О. Ю. Комісаров, Н. В. Морзе. – Київ : ІЗМН, 1997. – 264 с.; Моделі гармонізації мережних інструментів організації та інформаційно-технологічного підтримування навчально-пізнавальної діяльності [Електронний ресурс] / ***О. М. Спірін, В. М. Дем'яненко, Ю. Г. Запорожченко*** [та ін.] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №6 (32). – Режим доступу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/774/580; ***Полат Е. С.*** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр "Академия", 2008. – 272 с.; ***Рамський Ю. С.*** Методична система формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики : автореф. дис ... д-ра пед. наук / Ю. С. Рамський. – Київ, 2013. – 56 с.; ***Роберт И. В.*** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования : монография / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
7. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page; Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. С. 15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.
8. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006–2010 роки"[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005- %D0 %BF
9. Державна програма роботи з обдарованими молоддю на 2007–2010 роки "Постанова Кабінету Міністрів України від 8серпня 2007 р. № 1016" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dok.znaimo.com.ua/docs/index-8803.html
10. Державна цільова науково-технічна програма "Образний комп'ютер" (схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 08.11.2000 № 1652 та затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 58) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kodeksy.com.ua/norm_akt/source- %D0 %9A %D0 %9C %D0 %A3/type- %D0 %9F %D0 %

BE %D1 %81 %D1 %82 %D0 %B0 %D0 %BD %D0 %BE %D0 %B2 %D0 %B0/58-2010- %D0 %BF-27.01.2010.htm

11. Державна цільова науково-технічна програма “Впровадження і застосування грід-технологій на 2009–2013 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1020-2009- %D0 %BF
12. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16
13. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір. Назва з екрану. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/
14. Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/news/43501/

AKSÍOLOGÍCHNE ZASOBY ÍNFORMATIZACJI EDUKACJI W ZAKRESIE GLOBALÍZACJI ŚWIATOWEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

W artykule analizuje się rozwój edukacji w Ukrainie w obrębie globalizacji. Rozpatruje się problem kształcenia zawodowego studentów uczelni pedagogicznych w procesie reformowania i modernizacji edukacji. Uzasadniono znaczenie informatyzacji całego systemu edukacji z uwzględnieniem aktualnych tendencji w zakresie modernizacji kształcenia zawodowego; uwzględniono podstawy ustawodawcze i specyficzne zasady. Działalność pedagogiczną ujmuje się jako sposób socjokulturowego kształtowania indywidualności jednostki będącej jednocześnie członkiem społeczeństwa, która realizuje zadania w zakresie zachowania dziedzictwa kulturowego, adaptacji i regulacji procesu kształtowania osobowości i rozwoju (doskonalenia) przyszłego nauczyciela. Modernizacja systemu edukacji Ukrainy determinuje się tendencjami integracji europejskiej, którą można uważać za istotny bodziec sukcesu transformacji nie tylko ekonomicznej i politycznej, ale i przemian strategicznych polityki oświatowej Ukrainy.

***Słowa kluczowe**: edukacja, modernizacja kształcenia zawodowego, działalność pedagogiczna, system edukacyjny, informatyzacja.*

AXIOLOGICAL RESOURS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION IN THE AREA OF GLOBALIZATION OF THE WORLD EDUCATIONAL SPACE

In the article substantiated meaning of informatization of education in accordance with modern trends of modernization of the educational system in Ukraine in the era of globalizing of world educational space.

Pedagogical activity is regarded as a way to practice of social and cultural personality which implements task of preserving national traditions, adaptation and regulation of professional development of future teachers. Modernization of the educational system in Ukraine determined by trends of European integration, which can be regarded essential lever of success not only economic and political transformation of society, but also of strategic changes of educational policy of Ukraine.

***Keywords**: education, modernization of professional training, pedagogical activity, educational system, informatization.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ РУСУРС ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В работе описано значение информатизации образования с учетом современных тенденций модернизации системы образования в Украине в эпоху глобализации мирового образовательного пространства.

Педагогическая деятельность рассматривается автором как способ социокультурной практики личности, реализующая задачи сохранения национальных традиций, адаптации и регуляции

процесса профессионального становления будущего педагога. Модернизация образовательной системы Украины детерминируется тенденциями европейской интеграции, которую можно рассматривать как существенный рычаг успеха не только экономической и политической трансформации общества, но и стратегических изменений образовательной политики Украины.

***Ключевые слова**: образование, модернизация профессиональной подготовки, педагогическая деятельность, образовательная система, информатизация.*

Олександр КУЧАЙ

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розглянуто можливості використання хмарних технологій у професійній діяльності вчителів початкових класів. Висвітлено основні переваги хмарних технологій у навчальному закладі. Розглянуто напрями хмарних технологій та Впровадження їх у навчальний процес. Наголошено на тому, що хмарні технології, що є нині передовими технологіями самого інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту інформатизації вищої освіти.

***Ключові слова:** хмарні технології, освіта, вчитель, школа.*

Сьогодні інтернет-технології стали доступними для всіх верств населення і займають важливе місце практично в усіх галузях суспільної діяльності, враховуючи освіту. Характеристики сучасного апаратного забезпечення змінюються й удосконалюються практично щодня, і будь-який навчальний заклад навряд чи зможе оновлювати свою технічну базу відповідно до зростаючих обчислювальних можливостей сучасних комп'ютерів і забезпечувати навчальний процес останніми новинками комп'ютерної техніки. Така ж ситуація з програмним забезпеченням, що передбачає чималі матеріальні витрати на підтримку відповідного інформаційного обслуговування учнів. Як показує досвід розвинених зарубіжних країн, відмінним рішенням вищеописаних проблем є впровадження в навчальний процес "хмарних технологій". Популярний зараз термін cloud computing ("хмарні технології") став вживатися в світі компьютинга з 2008 року. Першою людиною, яка виголосила словосполучення "cloud computing" був Ерік Шмідт – генеральний директор компанії Google [1].

Хмарні технології (англ. Cloud computing) – модель забезпечення мережевого доступу до обчислювальних ресурсів (мереж передачі даних, серверів, пристроїв зберігання даних, додатків і сервісів тощо).

Споживачі хмарних технологій можуть значно зменшити витрати на інфраструктуру інформаційних технологій і гнучко реагувати на зміни обчислювальних потреб, використовуючи властивості обчислювальної еластичності хмарних послуг [2].

Хмарні технології – це парадигма, що передбачає віддалену обробку та зберігання даних [3].

Термін "хмарні", що прийшов з перекладу англійської назви "cloud technology" – не зовсім правильний. Власне, дослівний переклад слова "cloud" і означає "хмара" (звідси

і термін хмарні технології), однак в іншому значенні це ж слово перекладається як “розсіяний, розподілений”. Тож хмарні технології по суті є “розподіленими технологіями”, тобто опрацювання даних відбувається з використанням не одного стаціонарного комп’ютера, а розподіляється по комп’ютерах, підключених до мережі Інтернет [4].

Як зазначає А. Кух, хмарні технології – це технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп’ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса, тобто, якщо є підключення до Інтернету, то можна виконувати складні обчислення, опрацьовувати дані за допомогою використання потужності віддаленого сервера [5].

Хмарні технології – це і браузерний інтерфейс поштової скриньки, і можливість створення та редагування офісних документів он-лайн, і складні математичні обчислення, для яких потужності одного персонального комп’ютера недостатньо. Якщо коротко, хмарні технології – це такі технології обробки даних, в яких комп’ютерні ресурси надаються інтернет-користувачу як онлайн-сервіси [4].

З’ясуємо, які ж послуги ми можемо отримати через хмарні технології?

1. Використання програмного забезпечення.

2. Платформа як сервіс (Software as a Service (SaaS)) – дає доступ до інтегрованої платформи для розробки, тестування та підтримки різноманітних проектів.

3. Інфраструктура як послуга (Infrastructure as a Service (IaaS)) – представлення комп’ютерної інфраструктури у вигляді віртуалізації, що включає в себе операційні системи і системне програмне забезпечення, а також апаратну частину сервера.

4. Віртуальне робоче місце (Desktop as a Service (DaaS)) – користувач має змогу власноруч налаштовувати своє робоче місце і тим самим створити собі комплекс програмного забезпечення необхідного йому для роботи.

Загалом, ці технології мають як плюси так і мінуси. З’ясуємо негативні моменти. Хмарні технології доволі економічні і доцільні для організацій, корпорацій, фірм тощо. Вони не потребують значних ресурсів пристрою користувача (будь-то, КПК, планшет, смартфон, нетбук або комп’ютер), але вони вимогливі щодо доступу до Інтернету.

Це означає, що користувач повинен мати безперебійний швидкісний Інтернет.

Другим мінусом є те, що хоча компанії, які надають ці послуги і намагаються працювати он-лайн весь час, але завжди бувають випадки, коли сервер може бути відключений (оф-лайн) і тоді доступ до послуг буде недоступний.

Хмарні технології і реалізована на їх основі освітня платформа дозволяють максимально ефективно використовувати наявні програмно-апаратні ресурси ВНЗ, школи, гімназії, а студенти, школярі отримують можливість застосовувати на практиці найсучасніші комп’ютерні технології.

У будь-якій аудиторії можна організувати сучасний навчальний процес, використовуючи ноутбуки і безпровідну мережу. Для роботи учні, під керівництвом учителя, використовують планшети, ноутбуки або нетбуки, що підтримують безпровідне підключення за стандартом Wi-Fi. Наповнення електронного освітнього простору здійснюють викладачі й учні школи.

Підкреслимо основні переваги, які можуть дати хмарні технології навчальному закладу:

– економія засобів на придбання програмного забезпечення (використання технології Office WebApps (Office он-лайн));

– зниження потреби в спеціалізованих приміщеннях;

– виконання багатьох видів навчальної роботи, контролю і оцінки онлайн;

– економія дискового простору;

– антивірусна, антихакерська безпека, відкритість освітнього середовища для вчителів і учнів.

Наведемо приклади використання хмарних технологій у школі і ВНЗ: використання Web-додатків; електронні журнали і щоденники; он-лайн сервіси для навчального процесу, спілкування, тестування; системи дистанційного навчання, бібліотека, медіатека; сховища файлів; спільна робота; відеоконференції; електронна пошта з доменом навчального закладу [5].

В освітній процес, використання "хмарних технологій" приходить із затримкою і ще не знаходить широкого застосування. Хоча сучасні діти читають про "хмарні технології" і використовують деякі з них у своїй діяльності. Однак, чим раніше викладачі, вчителі, керівники почнуть використовувати хмарні сервіси в своїй роботі, тим раніше вони отримають ефективний інструмент для побудови індивідуальної траєкторії навчання, тим ефективнішим і цікавішим вони зможуть зробити процес навчання [1].

Особливості впровадження "хмарних технологій" у професійну діяльність вчителя досліджували зарубіжні вчені Джастін Рейх, Томас Даккор, Алан Новембер (Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November), Вірджінія Скот (Virginia A. Scott), Алек Бодзін, Бет Шайнер Клейн, Стерлін Вівер (Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver) та ін., вітчизняні науковці Биков В. Ю., Жалдак М. І., Морзе Н. В., Ігнатенко О. В., Семеріков С. О. та ін.

Поява першої технології, яку можна охарактеризувати як "хмарну", приписується компанії Salesforce.com, заснованої в 1999 році. Вона надала доступ до свого додатку через сайт за принципом – програмне забезпечення як сервіс (Software as a Service (SaaS)).

Наступним кроком стала розробка "хмарного" веб-сервісу компанією Amazon у 2002 році. Цей сервіс дозволяв зберігати інформацію і робити обчислення. В 2006 році Amazon запропонувала сервіс під назвою Elastic Computer cloud (EC2) як веб-сервіс, що надав можливість його користувачам запускати свої власні програми. У цьому ж році компанія Google почала впроваджувати SaaS сервіси під назвою „Google Apps" та платформи як сервіси (Platform as a Service (PaaS)) під назвою „Google AppEngine". Компанія Microsoft зробила свою першу презентацію PaaS під назвою „Azure Services Platform" на конференції з професійного розвитку у 2008 році (Professional Developer's Conferens (PDC)), що стала суттєвим кроком до розвитку хмарних технологій. У наш час ці технології набувають все більшого значення у професійній діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та ВНЗ. Пояснюють це, перш за все, новими можливостями надання динамічних і актуальних електронних додатків для освіти, які базуються на інтернет-технологіях.

Основні компанії, а саме, Google, Microsoft, IBM, які займаються розробкою даної продукції, намагаються удосконалити хмарні технології для їх впровадження у навчальний процес, зокрема у професійну діяльність учителів. Так, компанія TechExpert пропонує інтеграцію сервісів Microsoft Office 365, раніше відомих під назвою "Microsoft Live@edu", в інформаційну структуру навчального процесу ЗНЗ і ВНЗ.

Хмарні технології Microsoft Office 365 – це безкоштовне рішення для організації електронної пошти, взаємодії і спільної роботи учасників навчання. При цьому вирішуються такі завдання:

– організація електронної пошти в домені навчального закладу, доступної в будь-якому браузері, мобільному телефоні, або поштовому клієнті, що використовує стандарти Exchange, Imap, POP3;

– організація он-лайн розкладу уроків, що є доступним безпосередньо з пошти;

– організація особистих та загальних файлових сховищ;

– створення простору для спільної роботи тощо.

Компанія TechExpert пропонує наступний комплекс послуг: аналіз існуючої IT-інфраструктури; створення або налагодження IT-інфраструктури для вирішення задач навчального процесу; налаштування поштових сервісів; налаштування рівнів доступу; міграція бази облікових записів з існуючої системи на нову і розробка системи автоматичного створення нових облікових записів; навчання користувачів і адміністраторів; інструкції для користувача; рекомендації для більш ефективної роботи з сервісами Microsoft Office 365 [6].

Партнери Microsoft створили спільноту освіти (Growing Learning Communities), а саме, глобальну мережу – pil-network.com, яка вже обслуговує більше двох мільйонів учителів і керівників шкіл по всьому світу. Місія спільноти: допомогти вчителям досягти успіху, за допомогою об'єднання їх один з одним у професійних спільнотах розвитку. Корпорація IBM теж зробила анонсування хмарних сервісів для освіти (IBM Smart Cloud for Education), завдяки яким студенти, учні, вчителі та науковці можуть отримати доступ до сучасних інформаційних ресурсів і сервісів обчислювальних лабораторій без залучення відповідних фахівців. Таким чином, навчальні заклади отримали можливість компенсувати брак IT-ресурсів для навчання, досліджень і професійного розвитку [6].

Підвищення якості вищої освіти сьогодні передбачає відмову від передачі знань від викладача до студента. Необхідно перетворити майбутнього фахівця з пасивного споживача знань в активного їх пошукувача, що може сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. На перший план тут виходить посилення ролі самостійної роботи студентів, що означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу ВНЗ, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, навчати способам адаптації до професійної діяльності в сучасному інформатизованому світі.

Будучи потужним інструментом відкритої освіти, мережеві хмари відкривають нові освітні можливості для тих, хто не в змозі навчатися традиційним способом: інвалідів, людей похилого віку, працюючих громадян тощо.

Хмарні засоби навчання надають можливість збільшити частку групових форм навчання та активних форм навчальної діяльності студентів, інтенсифікувати їх самостійність у здобуванні знань та опануванні навичок і технологічно інтегрувати аудиторну та позааудиторну роботи з використанням комбінованого навчання. Здійснюючи вплив на засоби, методи та форми організації навчання, хмарні технології, тим самим, впливають на методичну систему навчання кожної навчальної дисципліни.

Впровадження хмарних технологій у навчальний процес надає можливість:

– зменшити витрати на апаратне та програмне забезпечення;

– створювати віртуальні середовища для студентів та викладачів (студент може зайти на домашню сторінку, отримати доступ до матеріалів навчальних курсів, коментарів та відповідей викладача);

– створювати віртуальні навчальні класи та лабораторії, що реалізують можливості з проведення конференцій, лекцій, семінарів, тренінгів тощо;

– мобільного доступу до інформаційних ресурсів і сервісів Інтернету через використання смартфонів, нетбуків, тощо;

– розширити комунікативне поле “студент-викладач”, “студент-студент” за межі навчального закладу;

– забезпечити рівні можливості тих, хто навчається, до якісних навчальних програм незалежно від місця проживання та навчання;

– організувати електронний документообіг навчального закладу;

– збільшити доступні обчислювальні потужності і об’єм даних, що зберігаються.

У той же час хмарні технології надають можливість організувати навчання будь-де і будь-коли; мають особистісну орієнтованість, портативність і мобільність засобів навчання; високу інтерактивність навчання; розвинені засоби спільної роботи; можливість безперервного доступу до навчальних матеріалів.

Хмарні технології у процесі навчання можна використовувати як для безпосередньої організації процесу навчання, так і для інтеграції різноманітних технологій в мережі з метою посилення форм та методів взаємодії між викладачами та студентами, студентів між собою та використання студентами ресурсів єдиного інформаційного простору системи вищої освіти [7]. Загальноосвітні навчальні заклади теж почали долучатися до використання хмарних технологій. Це використання не масштабне, глобальне на рівні міста або району, а локальне – на рівні одного навчального закладу. Сьогодні можна виділити два напрями організації навчального процесу, управління навчальним закладом або методичною роботою засобами хмарних технологій, які були визнані спільнотою вчителів-предметників – це сервіси Google та Microsoft.

Тип хмари залежить від призначення. Розрізняють хмари спільнот, публічні, приватні та гібридні і як зазначає Г. Алексанян, на практиці межі між усіма цими типами обчислень розмиті [8].

Виокремлено форми використання хмарних технологій в освіті: віртуальні предметні спільноти, “віртуальні учительські”, “віртуальні методичні кабінети”, “віртуальні класи”, “віртуальний документообіг”, електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів та факультативне навчання, контентні сховища.

Необхідні компоненти для використання хмарних технологій: Інтернет, комп'ютер (ноутбук, планшет, мобільний телефон, нетбук), браузер, компанія, яка надає послуги хмарних технологій, навички роботи з Інтернет та веб-додатками.

Види діяльності, які підтримуються у хмарі: комунікація, колаборація, кооперація.

Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами.

Колаборація – процес спільної діяльності, наприклад в інтелектуальній сфері, двох і більше осіб або організацій для досягнення спільних цілей, при якому відбувається обмін знаннями, навчання і досягнення згоди. Як правило, цей процес вимагає наявності керівного органу, при цьому форма керівництва може бути і суспільною при співпраці рівноправних членів децентралізованого співтовариства. Вважається, що учасники колаборації можуть отримати більше можливостей досягнення успіху в умовах конкуренції за обмежені ресурси.

Кооперація – співробітництво, взаємозв'язок людей у процесах їх діяльності [9].

Розглянемо структурні елементи середньої загальноосвітньої школи, як об'єкта хмари.

Учительська – це не тільки місце для зберігання журналів і дошка оголошень, а ще й місце в школі, де вчителі можуть обмінятися думками, отримати підтримку від колег або консультацію, а віртуальна учительська – це створене за допомогою хмарних технологій місце для колаборації, комунікації та кооперації вчителів з метою ефективного управління школою.

Віртуальна учительська функціонує на таких принципах: добровільності – кожен педагог добровільно висловлює намір брати участь у використанні віртуальної учительської; ієрархії – чіткий розподіл прав на використання даних у віртуальній учительській, відкритий обмін даними – інформацією, що стосується школознавства, і є доступними для всіх педагогів; колективного використання даних – кожен педагог має доступ до колективного створення та використання документів, які отримує від інших учасників навчально-виховного процесу; авторського права – всі педагоги зобов'язуються дотримуватись законодавства про авторські права; миттєвого зворотного зв'язку – кожен педагог отримує право миттєвого з'єднання з іншим педагогом або керівником закладу у разі необхідності.

У віртуальній учительській використовують такі типи документів: документи спільного використання; документи-шаблони; для ознайомлення; до виконання.

Документи спільного використання – статичні проміжні звіти, наприклад, кількість відсутніх учнів у класі.

Документи-шаблони – документи, що вимагають дотримання єдиної структури, наприклад, звіти щодо успішності учнів за I та II півріччя, атестаційні листи, аналіз контрольних робіт тощо.

Для ознайомлення – різноманітна інформація з навчальної і виховної роботи, наприклад, інформація для класних керівників щодо організації екскурсій, конкурсів тощо.

До виконання – документи, які вимагають опрацювання або доведення інформації до батьків.

Позитивні сторони впровадження “віртуальної учительської”: доступ до даних будь-де і будь-коли, доступність і прозорість даних, швидкість інформування педколективу, збір і зберігання усіх даних в одному місці, середовище для обміну досвідом і навчання вчителів, прозорість діяльності кожного вчителя, автоматизація й уніфікація звітності, участь педагогів до управління, організація спільної роботи тощо.

Особливості впровадження “віртуальної учительської”: додаткове навчання щодо роботи з “віртуальною учительською”, методичний супровід учителів, посилення контролю щодо виконання і оновлення документації, на перше місце виходять мотивація, заохочення, матеріальна зацікавленість у впровадженні “віртуальної учительської”, наявність швидкісного Інтернету, оновлення комп’ютерної техніки, додаткова роз’яснювальна робота з колективом.

Структура віртуальної учительської може включати основні блоки, які відповідають структурі діяльності школи: заступник директора з навчально-виховної роботи – методичне об’єднання вчителів-предметників – документи (атестація, оголошення, конкурси, заміни, звіти за І півріччя, звіти за ІІ півріччя, олімпіади, навчальні плани, методичні рекомендації тощо) [9].

Величезна сила хмари полягає ще й в он-лайн контенті і відкритих ресурсах редагування, більшість з яких надається безкоштовно, що є теж немало важливим. І як приклад можна навести бібліотеку Академії Хана (www.khanacademy.org), де містяться більше 2400 безкоштовних відеолекцій з усіх предметів – від арифметики до фізики, фінансів та історії. Безкоштовне он-лайн відео відкриває небачені можливості для будь-якого фахівця в галузі освіти і треба сказати, що почалося це не сьогодні, і навіть не вчора [10].

Технологія хмарних технологій та освітня платформа дозволяють максимально ефективно використовувати наявні програмно-апаратні ресурси гімназії, а школярі дістають можливість застосовувати на практиці найсучасніші комп’ютерні технології.

Тепер у будь-якій аудиторії можна організувати сучасний навчальний процес, використовуючи ноутбуки і безпровідну мережу. Для роботи учні використовують планшети, ноутбуки або нетбуки, що підтримують безпровідне підключення за стандартом Wi-Fi. Наповнення електронного освітнього простору навчального закладу здійснюють викладачі [11].

Управління школою – це науково обґрунтовані дії адміністрації і педагогів, спрямовані на раціональне використання часу і сил викладачів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до усвідомленого вибору професії і всебічного розвитку особистості [9].

Зауважимо, що серед напрямів розвитку ІКТ хмарні технології є одними з найбільш привабливих для освітян.

Інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки і освіти, де в основному формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладаються майбутнє досягнень і розвитку суспільства загалом [12].

Саме хмарні технології, що є нині передовими технологіями самого інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструменту інформатизації вищої освіти [13], бо необхідність формування у підростаючого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного мислення, адаптації й орієнтування у інформаційно-насиченому просторі висуває кардинально нові вимоги до змісту освіти. Вона повинна: містити риси випереджального навчання, проективний, інноваційний характер; враховувати системність та інтегративність розвитку сучасної науки; формувати сталі моделі майбутнього на засадах власної креативності, культури, толерантності у відносинах і внутрішньої духовності; спрямовувати на дієві стратегії самоздійснення людини, ефективно вирішувати існуючі та можливі у майбутньому проблеми.

Розвиток освіти на основі принципів безперервності, рівного доступу, особистісної спрямованості формує концептуально нову модель освіти – відкриту освіту. Відкрита освіта покликана реалізувати принцип навчання протягом всього життя, що визнається Радою Європи одним з найсуттєвіших соціальних елементів. У порівнянні з традиційною, відкрита освіта має складнішу структуру і філософію. Її впровадження не означає зміну педагогічного змісту. Йдеться скоріше про оновлення методологічних принципів. Основу освітнього процесу у відкритій освіті складає цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота учнів/студентів, які можуть навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, використовуючи комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем та між собою. Метою відкритої освіти є підготовка учнів/студентів до повноцінної й ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного суспільства [14].

Інтеграція у європейський освітній простір потребує впровадження у навчальний процес вищої школи новітніх методів, що засновані на використанні ІКТ. Бачимо, що одним із головних завдань системи освіти нині є забезпечення кожній людині вільного й відкритого доступу до отримання знань з урахуванням її потреб, здібностей та інтересів.

Тому, для удосконалення процесу навчання має сенс використовувати такі потужні технології, як “хмарні технології”, які, підтримуючи традиційні форми навчання, є новим етапом розвитку освіти й економічно вигідним, ефективним і гнучким способом задоволення потреб тих, хто навчається, у здобуванні нових знань. За допомогою вже існуючих технологій та інструментарію можна створити локальну “обчислювальну хмару” для навчального закладу, щоб використовувати її ресурси у відповідності до сучасних вимог освіти.

Технології “хмарних технологій” вносять суттєві зміни у процес навчання будь-якої дисципліни, забезпечуючи оптимізацію збору, збереження, пошуку, опрацювання та представлення інформації, при цьому не потребуючи внесення змін до навчальних планів закладів освіти [15].

Таким чином, використання хмарних технологій в навчанні надало можливість зробити наступний еволюційний крок до надання навчальному процесу більшої гнучкості, відкритості та мобільності. Хмарні технології надають можливість зберігати всі дані особистості, виконувати основну обчислювальну роботу, де завжди будуть всі дані особистості, програми й налаштування, і для цього достатньо Інтернет підключення. Хмарні технології володіють величезними перевагами: не потрібні потужні комп’ютери,

що знижує ціну на ПК, збільшення потужності вашого ПК за рахунок серверів, менше витрат на придбання програмного забезпечення (програми в хмарах), не потрібні постійні оновлення, оскільки все знаходиться в хмарі, відсутність піратства, необмежений обсяг збережених даних, доступність з різних пристроїв і з різних місць, стійкість даних до втрати, виконання багатьох видів навчальної роботи, контролю і оцінки он-лайн; економія коштів на оплату технічних фахівців; економія дискового простору; відкритість освітнього середовища.

Література:

1. *Коробова Т. М.* "Облачные технологии" в образовательном процессе V Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция "Информационные технологии в образовании" "ИТО-Саратов-2013" 8-9 ноября 2013 г., город Саратов [Электронный ресурс] / Т. М. Коробова. – Режим доступа : http://saratov.ito.edu.ru/2013/section/207/92664/
2. Софтлайн-ІТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.softline.kiev.ua/ua/khmarni-poslugi.html
3. Хмарні технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://j.parus.ua/ua/358/
4. Кому потрібні хмарні технології? [Електронний ресурс] / Консалтинг в Україні. – Режим доступу : http://consulting-ua.com/komu-potribni-hmarni-tehnolohiji/
5. *Кух А. М.* Лабораторна робота № 1. хмарні технології теоретичні відомості [Електронний ресурс] / А. М. Кух. – Режим доступу : http://kukh.ho.ua/kurs/KITON/H1.pdf
6. *Шиненко М. А.* Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід) [Електронний ресурс] / М. А. Шиненко, Н. В. Сороко. – Режим доступу : http://ite.kspu.edu/webfm_send/308
7. *Яцько О. М.* Хмарні технології у навчання інформатики майбутніх економістів [Електронний ресурс] / О. М. Яцько. – Режим доступу : http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper /downloadSuppFile /62/46
8. *Алексанян Г. А.* Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО [Текст] / Г. А. Алексанян // Педагогика: традиции и инновации (II) : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 150-153.
9. *Литвинова С.* Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи [Електронний ресурс] / С. Литвинова. – Режим доступу : http://virt-ikt.blogspot.com/2013/10/blog-post_28.html#more
10. Хмарні освітні технології – інструмент створення інформаційного середовища взаємодії учасників освітнього процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://metodportal.net/system/files/mp/2013/03/17471/hmarni_servisy_v_nvp.docx
11. Хмарні технології для навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.harmony-gymnasia.kiev.ua/?page=cloud
12. *Биков В. Ю.* Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8-23.
13. *Шишкіна М. П.* Сучасні тенденції формування і розвитку науково-освітнього середовища вищого навчального закладу / М. П. Шишкіна // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 7-8.

14. *Запорожченко Ю. Г.* Хмарні технології як засоби відкритої освіти / Ю. Г. Запорожченко // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 57-59.

15. *Архипова Т. Л.* Технології "хмарних обчислень" в освітніх закладах / Т. Л. Архипова, Т. В. Зайцева // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнськогонауково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 72.

MOŻLIWOŚĆ WYKORZYSTANIA TECHNOLOGII CHMURY W DZIAŁALNOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

W artykule przedstawiona możliwość korzystania z technologii w chmurze działalności zawodowej dla nauczycieli szkół podstawowych. Podstawowe korzyści z technologii chmury w edukacji. Uważany za obszary technologii chmury oraz wdrażania ich w procesie uczenia się. Podkreślono, że obecnie technologie chmury zaawansowane technologie społeczeństwa informacyjnego, może odgrywać rolę wiodącego dokumentu informacyjnego szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: *technologia chmury, edukacja, nauczyciel, szkoła.*

USING CLOUD COMPUTING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article examines the possibility of using cloud technologies in professional activity of primary school teachers. The basic advantages of cloud technologies in education are revealed. Directions of cloud technologies and implementing them in the learning process are considered. It is emphasized that cloud technology, which is currently the most advanced technologies of the information society, can play a leading role in higher education.

Key words*: cloud computing, education, teacher, school.*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНИХ КЛАССОВ

Рассмотрено возможности использования облачных технологий в профессиональной деятельности учителей начальных классов. Освещены основные преимущества облачных технологий в учебном заведении. Рассмотрены направления облачных технологий и внедрение их в учебный процесс. Отмечено, что облачные технологии, что есть сейчас передовыми технологиями самого информационного общества, могут сыграть роль ведущего инструмента информатизации высшего образования.

Ключевые слова: *облачные технологии, образование, учитель, школа.*

РОЗДІЛ VIII

Порівняльна педагогіка в умовах глобалізаційних процесів

Олена ЛОКШИНА

РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ ЗАРУБІЖЖЯ

Охарактеризовано ґенезу педагогічної компаративістики у зарубіжжі; прослідковано трансформацію її методологічних постулатів від лінійних запозичень у напрямі багатовимірного аналізу на основі системного, культурологічного, синергетичного та прогностичного підходів; підкреслено синхронізацію розвитку епістемологічної та інфраструктурної платформ педагогічної компаративістики, що засвідчує її професіоналізацію. Окреслено здобутки і виклики, що постають перед порівняльною педагогікою в Україні в процесі її становлення як окремої галузі педагогіки.

***Ключові слова**: порівняльна педагогіка, Україна, педагогічна компаративістика, глобалізація, методологія, професіоналізація.*

Глобалізація як ключова характеристика розвитку сучасного світу, окрім інтеграції та уніфікації економічного, політичного, соціального та культурного життя суспільств, активно впливає на освітню галузь, включаючи порівняльну педагогіку. Методологічні орієнтири, розроблені провідними компаративістами (Дж. Бірідеєм (G. Bereday), М. Брейєм (M. Brey), Х. Даелом (H. van Dael), Б. Джонстоуном (Br. Johnstone), Б. Едамсоном (B. Adamson), А. Казаміасом (A. Kazamias), І. Кенделом, М. Мейсоном (M. Maison), В. Міттером (W. Mitter), Г. Ноа (H. Noah), А. Новоа (A. Novoa), В. Растом (V. Rust), М. Седлером (M. Sadler), С. Уолхантером (C. Wolhunter), К. Шварцем (K.Schwartz), Ю. Шрівером (J. Schriewer) та іншими), в епоху глобалізації набувають поширення у багатьох країнах світу.

В Україні, з огляду на запити національної освіти у віднаходженні перспективних траєкторій розвитку, актуальність порівняльної педагогіки зростає. Порівняльно-педагогічні розвідки позиціонуються як інструмент досягнення освітньою системою

міжнародних стандартів якості. Посилення запиту інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з методологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів.

Питанню розвитку порівняльної педагогіки присвячено праці таких українських компаративістів, як Н. Авшенюк, А. Василюк, О. Заболотна, Г. Єгоров, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Соколова, С. Цюра та інших в аспектах її мети, завдань, місця в системі педагогічних наук, історії становлення і розвитку. **Метою** цієї статті є аналіз характеру розвитку національної порівняльної педагогіки в аспекті здобутків та викликів, що постають в процесі її становлення як окремої галузі педагогічного знання на тлі розвитку педагогічної компаративістики у зарубіжжі.

Виклад основного матеріалу. Від часу виникнення у XIX ст. порівняльна педагогіка у зарубіжжі пройшла декілька етапів розвитку, характеристику яких представлено у періодизаціях провідних зарубіжних та вітчизняних компаративістів – Дж. Бірідея, Д. Вілсона, Г. Ноа та М. Екстайна, А. Сбруєвої, А. Новоа, С. Фрейзера та У. Брікмана, Дж. Шрівера та Б. Холмза. Учені наголошують, що порівняльна педагогіка пройшла шлях від пласких запозичень до багатовимірного аналізу на основі системного, культурологічного, синергетичного, прогностичного підходів. Примітивні описи мандрівниками освітніх практик зарубіжжя до XIX ст. завдяки розробленим М. А. Ж. Паризьким у 1817 р. методологічним орієнтирам (сформулював мету, предмет, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень, визначив базову одиницю компаративного аналізу – національну систему освіти), змінилися на збирання описової інформації (шляхом анкетно-статистичного методу), на підставі якої порівняння спрямовувалося на виявлення кращого досвіду однієї країни для копіювання іншою.

Далі, в епоху діяльності англійського вченого М. Седлера (M. Sadler), який піддав критиці анкетно-статистичний метод М. А. Ж. Паризького за обмеженість, методологія порівняльної педагогіки набуває ознак, які у подальшому стали базовими. У праці "Наскільки багато практичної цінності ми можемо отримати від вивчення зарубіжних систем освіти?" (How far can we Learn Anything of Practical Value from the Srtudy of Foreign Systems of Education?, 1900) М. Седлер запропонував два ключові положення педагогічної компаративістики:

– освіта нерозривно пов'язана з суспільством (державною системою, економікою, сім'єю, церквою). Відповідно, чинники, які впливають на розвиток суспільства, визначають напрями розвитку освіти. Тому компаративний аналіз освітніх феноменів має проводитись на тлі соціальних факторів;

– практична користь від порівняльних досліджень систем освіти полягає в тому, що ми починаємо краще розуміти нашу власну систему освіти [Див.: 2, с. 13].

На важливості врахування соціального контексту наголошували і послідовники М. Седлера, представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми порівняльно-педагогічних досліджень – А. Кендел (I.Kendel), Н. Ганс (N. Hans), Р. Уліч (R. Ulich), Ф. Шнайдер (F. Schneider), У. Брікман (W. Brickman), пік досліджень яких припадає на 30-і – 50-рр. XX ст. Вони були переконані, що освіта не ізольована від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток.

Вишукуючи “невловимі духовні та культурні сили, які формують освітню систему”, вони визначали метою порівняльної педагогіки “детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному, культурному контекстах” [12, с. 14].

Деякі представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми (Р. Уліч, У. Брікман), які отримали назву “історики”, окрім того наполягали на обов’язковому дослідженні історії країни, система освіти якої є предметом розгляду, трактуючи роль порівняльної педагогіки як “пояснення”, що автоматично відносило її до рангу історії освіти [Там само].

Трансформація методологічних засад дуже добре проглядається і у підходах до побудови підручників з порівняльної педагогіки для університетських курсів. Перший підручник під назвою “Порівняльна педагогіка. Дослідження освітніх систем шести сучасних націй”, виданий у 1918 р. за редакцією П. Сендіфорда (P. Sandiford), фокусувався на структурних елементах освітніх систем декількох промислово розвинутих країн у форматі порівняння країни з країною. А у підручнику авторства А. Кендела “Порівняльна педагогіка”, опублікованого у 1933 р., структурні елементи освітніх систем розглядалися вже з урахуванням широкого соціального контексту та політичних впливів [11, p. 13].

Втім, наприкінці 50-х, в результаті активних дискусій відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову – нова генерація компаративістів, серед яких Г. Ноа (H. Hoah), М. Екштайн (M. Eckstein), А. Казаміас (A. Kazamias) та ін., відзначали, що в умовах швидкого економічного розвитку, відкриттів в точних науках та демократизації країн Європи, Америки, інших континентів, історико-гуманістичний підхід до проведення порівняльно-педагогічних досліджень був:

– “надто макроскопічним у своїй перспективі, надто амбіційним у своїх цілях, надто якісним у своїх методах, та, передусім, не відповідав новим потребам тогочасних суспільств” [12, с. 60];

– “ненауковий та, відповідно, не міг встановити причинно-наслідкові зв’язки і забезпечити базу для покращення функціонування власної системи освіти” [12, с. 14].

В цих умовах науковий метод з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками став розглядатися багатьма компаративістами як найефективніший. А його прихильними, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки, “досліджувати та пояснювати особливості систем освіти”, пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами. Так, Г. Ноа і М. Екштайн (1969) формулювали мету порівняльної педагогіки як “надання добре-тестованих та уточнених узагальнень”, розуміючи під “узагальненнями” “функціональні взаємозв’язки між залежними і незалежними змінними, представленими у пропорціях, які мають математичний формат” [12, с. 62].

Позиція відомого компаративіста того часу Дж. Бірідея (G. Bereday) була своєрідним містком між “істориками-гуманістами” та “науковцями” – його алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження поєднував історичну та наукову парадигми, передбачаючи на початку розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, а

потім – "аналіз, спрямований на виявлення загальних сил, що визначають сутність системи освіти". Це забезпечує за Дж. Бірідеєм "формулювання законів або типологій, які уможливлюють розуміння феноменів міжнародного масштабу та визначення комплексу взаємозв'язків між школами та людьми, для яких вона функціонує" [Там само]. Такий підхід до дослідження отримав назву "індуктивний", оскільки Дж. Бірідей та інші прихильники індуктивної порівняльної методології, рухаючись від конкретного до загального, 1) описували освітні системи; 2) аналізували вплив соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем; 3) порівнювали між собою дані, що характеризують кожну країну для виведення узагальнень.

Б. Холмз, критикуючи колег за відсутність теоретичного підґрунтя на початку дослідження, запропонував "гіпотетично-дедуктивний" підхід, який, на його думку, апріорі вбудовував порівняльний аналіз у наукову рамку, що забезпечувала можливість отримання вивірених результатів.

Загалом, представники наукової парадигми, на відміну від гуманістів, були прагматистами – за Б. Холмсом, вони "намагались формулювати альтернативні варіанти політики до ретельно проаналізованих проблем, відкидаючи менш прийнятні" з метою надання реальної допомоги розробникам освітньої політики [13, с. 64].

З середини 70-х ключовий вплив на еволюцію методологічних засад світової компаративістики почав здійснювати структурний функціоналізм. Порівняльна педагогіка у модернізаційному ракурсі часто позиціонувалась як інструмент не лише модернізації системи освіти, а й суспільства взагалі (А. Казаміас/ A. Kazamias, К. Шварц / K. Schwartz, 1977) [15, с. 132]. Що ж стосується методів дослідження, то вони, зазначає Г. Келлі, ставали ще більш "науковими", перетворюючи компаративістику на аналог статистики з її залежністю від кількісних даних [12, с. 15]. Дослідження порівняльної педагогіки в цей період фокусувались на "впливі освіти на економіку країни", "регулюванні школами соціального статусу", "продукування школами існуючих нерівностей в суспільстві" тощо.

Очевидно, що крен у соціологію дуже швидко став предметом жорсткої критики, передусім за фокусування порівняльної педагогіки лише на політичних, соціальних та економічних результатах освіти та нехтування когнітивними. У 80-х, у контексті діяльності Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), вчені-компаративісти розпочали дослідження екзаменаційних систем, оцінних технологій, які, у свою чергу актуалізували такі напрями, як зміст освіти, підручники, підготовка вчителів.

З 90-х років порівняльна педагогіка збагачується ідеями теорії людського капіталу. Традиційне поле компаративного аналізу починає розширюватись за рахунок таких "ринкових" тем як "ефективність державної освіти", "приватні навчальні заклади", "фінансування освіти", "ефективність використання вкладених ресурсів", "освітній менеджмент".

У XXI столітті глобалізація формує новий вимір методології порівняльно-педагогічних студій, в якому модернізуються існуючі та народжуються нові методи світової компаративістики. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження крім горизонтальних (міжнаціональних)

характеристик вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку – "Глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці", – відзначає М. Брей (M. Brey), розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті [9, с. 219].

Отже, методологія порівняльної педагогіки на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних факторів, збагачується новими характеристиками, примножуючи старі. Так, сьогодні знову "золотим" правилом для кожного компаративіста став розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті; збережено правило, сформульоване "компаративістами-науковцями", щодо обов'язковості на основі виявлення спільностей / відмінностей виведення тенденцій/закономірностей / законів розвитку; посилено практико-зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти.

Розвиток епістемологічної платформи порівняльної педагогіки відбувається паралельно з організаційним (за Е. Епстайном) / інституційним (за М. Менсоном і М. Брейем) / інфраструктурним (за Р. Коуеном) її становленням. Інфраструктурне становлення включає створення професійних асоціацій/товариств, наукових центрів, запровадження курсу "Порівняльна педагогіка" в університетах, започаткування спеціалізованих наукових журналів, видання енциклопедій та підручників. Усе це уможливлює вести мову про так звану професіоналізацію (за Е. Епстайном) порівняльної педагогіки, тобто її перетворення на окрему галузь педагогічної науки як цілісної системи порівняльно-педагогічних знань (з власним об'єктом, предметом, метою, завданнями, концептуальними засадами, комплексом методів), яка ґрунтується на розвиненій інфраструктурі.

Інтенсивний розвиток порівняльної педагогіки відбувається і в Україні. До сильних сторін національної порівняльної педагогіки на сучасному етапі слід віднести:

– *функціонування дослідницьких центрів порівняльної педагогіки*. Це – лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН, відділ порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, інформаційно-аналітичний відділ педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, відділ підтримки обдарованості і міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України, лабораторія педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Центр порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету, Центр порівняльних педагогічних досліджень Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Зазначені центри є каталізаторами розвитку методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних досліджень; на їх базі, переважно, формується мережа з провідних експертів-компаративістів, які працюють над інтеграцією національної порівняльної педагогіки у світовий компаративістський простір з урахуванням світових тенденцій і національних особливостей;

– *викладання курсу "Порівняльна педагогіка" для майбутніх педагогів в університетах країни*. Курс "Порівняльна педагогіка" відноситься до категорії вибіркових навчальних дисциплін, які визначаються університетом, тому навчальна програма курсу розробляється відповідною кафедрою університету (найчастіше, кафедрою педагогіки). Зазначений підхід результується варіативністю навчальних програм. Спільними характеристиками усіх є теми "Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки та навчальна дисципліна" та "Історія розвитку порівняльної педагогіки". До переважної більшості програм включено також теми, присвячені реформуванню дошкільної, шкільної, вищої освіти у зарубіжжі, характеристиці освітніх систем провідних зарубіжних країн у порівнянні з Україною, соціалізації особистості в умовах глобалізації. Курс "Порівняльна педагогіка", який (залежно від ВНЗ) викладається для підготовки спеціалістів/бакалаврів, закладає платформу для формування планетарного мислення майбутніх фахівців, усвідомлення водночас унікальності та єдності національної освіти зі світовим освітнім простором;

– *видання спеціалізованих журналів* "Порівняльно-педагогічні студії" (http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532) та "Порівняльна професійна педагогіка" (http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm), які слугують презентаційною платформою напрацювань українських компаративістів, інструментом спілкування із зарубіжними колегами;

– *проведення щорічних спеціалізованих заходів* (зокрема, Всеукраїнського науково-практичного семінару "Педагогічна компаративістика"), на яких відбувається обмін ідеями, обговорення проблем, вироблення спільних позицій, і найголовніше – спілкування "face-to-face", яке є чи не найефективнішим засобом формування спільноти практиків-компаративістів.

До викликів, які визначають характер розвитку порівняльної педагогіки, відносимо зменшення ВНЗ, в яких викладається курс "Порівняльна педагогіка" у контексті зменшення годин на викладання педагогіки у цілому; незбалансованість між напрямами порівняльно-педагогічних досліджень, левова частка яких припадає на спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти, залишаючи поза увагою, зокрема, такі аспекти, як методологія порівняльної педагогіки, зарубіжні персоналії.

Розглядаючи характер методологічних трансформацій української компаративістики, варто передусім підкреслити їх динамічність. За двадцять з невеликим років національна порівняльна педагогіка здолала шлях, який інші школи компаративістики проходили століття. Потрібно наголосити і на сутнісних змінах методологічних засад. Після тривалого періоду радянської доби, коли метою порівняльної педагогіки проголошувалась критика "буржуазної" педагогіки, а методологія базувалась на аналізі освітніх феноменів з метою протиставлення, за роки незалежності процес трансформацій стартував з розвідок лінійного характеру на початку 90-х рр. і вийшов на рівень багатовимірності.

Огляд досліджень вітчизняних компаративістів через призму кубічної рамки М. Брея та Р. Томаса (M. Bray & R. Thomas, 1995) засвідчує тенденцію синхронізації вітчизняної компаративістики зі світовою. Предмет дослідження українських науковців вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром

педагогічних феноменів – освітньої політики, релігійно-, культурно-, громадянсько-педагогічних аспектів, моделей забезпечення якості освіти, освітніх реформ підготовки вчителів, ІКТ-освіти.

Досягненням має бути названа практика обов'язкового залучення елементу часового порівняння для підсилення формату географічного. Йдеться про включення до досліджень історії питання, простежування історичних витоків проблеми, що корелюється з ідеями всесвітньо відомих компаративістів, серед яких А. Світінг (A. Sweeting, 2001). Вчений зазначав, що намагання обмежити порівняльні дослідження винятково виміром географії/місця (location), робить їх пласкими, а часове порівняння додає аналізу глибини. На важливості діахронного підходу для співставлення педагогічних явищ у різних культурно-історичних циклах наголошує український компаративіст А. Сбруєва.

Аналіз підходів українських компаративістів до проведення наукових розвідок на основі моделі Дж. Бірідея (1964) дає підстави вести мову про використання послідовного порівняння з тенденцією до поширення одночасного, хоча і в менших масштабах.

Очевидно, що розвиток не відбувається без викликів, серед яких виокремлюємо неврегульованість:

– системи методів проведення порівняльних досліджень, яка базується на використанні лише теоретичних, що пояснюється класифікуванням робіт з порівняльної педагогіки як теоретичних. Водночас, у зарубіжжі компаративісти у своїх розвідках використовують широкий спектр дослідницьких методів, включаючи емпіричні;

– формату порівняння з Україною – на сьогодні відкритим залишається питання алгоритму порівняння зарубіжної педагогічної реалії з національною. Чи таке порівняння має бути паралельним, чи логічнішим є формат запровадження окремого підрозділу для опису стану проблеми в Україні з виходом на рекомендації?

– оформлення результатів порівняльних досліджень – якими вони мають бути, щоб принести справжню користь національній освіті? Рекомендаціями, тенденціями, прогнозом для розробників освітньої політики, управлінців та освітян? Чи комбінацією усіх цих аспектів?

До проблем потрібно також віднести існуючу подекуди практику вибору теми дисертаційного дослідження, яка нерідко визначається, виходячи з наявності зарубіжних першоджерел, а не потреб національної освіти.

Ці та інші питання формують широкий простір для **подальших наукових розвідок** українських компаративістів.

Висновки. Модернізація національної освіти, її входження в європейський та світовий освітній простори формує запит на порівняльні дослідження, що актуалізує порівняльну педагогіку в Україні, інтенсифікує динамічний розвиток її методологічних та інфраструктурних засад. Сприятливим для розвитку є відкритість світу в умовах глобалізації, що уможливлює кореляцію методологічних постулатів національної порівняльної педагогіки з орієнтирами, розробленими компаративістами зарубіжжя.

Розвиток, окрім здобутків, супроводжується викликами як методологічного, так і організаційного характеру. Питання, які залишаються відкритими для спільноти українських компаративістів, охоплюють, передусім, добір методів для проведення

порівняльно-педагогічних розвідок, їх результативність, відповідність запитам національної освіти в аспекті виокремлення спільних з освітніми системами у зарубіжжі тенденцій розвитку, закономірностей, прогнозу для розробників освітньої політики в Україні.

Література:

1. *Бражник Е. И.* Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь-июнь. – Режим доступа : http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm.
2. *Василюк А.* Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
3. *Лавриченко Н.* Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
4. *Локшина О.* Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
5. *Локшина О.* Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
6. *Сбруєва А.* А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
7. *Цюра С.* Особливості методології порівняльних досліджень / Світлана Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2-3. – С. 7-13.
8. *Bereday G. Z. F.* Comparative Method in Education / George Z. F. Bereday. – N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1964. – 302 p.
9. *Bray M.* Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles / Mark Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209-224.
10. Comparative Education Research: Approaches and Methods. Ed. by Mark Bray, Bob Adamson and Mark Mason. – Hong Kong : Comparative Education Research Centre (CERC), Springer, 2007. – 444 p.
11. *Epstein Erwin H.* Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Charl Wolhunter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc (Eds). With an introductory chapter by Erwin H. Epstein. – Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, 2012. – 416 p.
12. *Kelly G. P.* Debates and Trends in Comparative Education / Gail P. Kelly // Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Robert F. Arnove (Editor). – Albany : State University of New York Press, 1992. – P. 13-22.
13. *Mattheou D.* The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education / Dimitris Mattheou // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 59-68.
14. *Noah H. J.* Toward A Science of Comparative Education / Harold J. Noah and Max A. Eckstein. – New York : Macmillan, 1969. – 209 p.
15. *Rust V. D.* Reflections on the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian Johnstone, Carine Allaf // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 121-135.

ROZWÓJ PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ NA UKRAINIE W KONTEKŚCIE GLOBALIZACJI METODOLOGICZNEJ EDUKACJI PORÓWNAWCZEJ

Artykuł opisuje genezę porównawczej pedagogiky za granicą; następnie transformację jej metodologicznych postulatów od liniowych zapożyczań w kierunku wielowymiarowej analizy na podstawie systemowego, kulturalnego, synergicznego i prognostycznogo podejścia; podkreślono synchronizację rozwoju epistemologicznych i infrastrukturalnych platform pedagogiky porównawczej, potwierdzające jej uzawodowienie. Zarysowano osiągnięcia i wezwania które jest przed porównawczą pedagogiką w Ukrainie w trakcie jej kształtowania jak oddzielnej branży pedagogiki na tle rozwoju światowej pedagogiki porownawczej.

***Słowa kluczowe**: pedagogika porównawcza, Ukraina, badania porównawcze, globalizacja, metodologia, uzawodowienie.*

DEVELOPMENT OF COMPARATIVE EDUCATION IN UKRAINE UNDER GLOBALISATION OF METHODOLOGICAL GUIDELINES OF THE PEDAGOGICAL COMPARATIVISTICS

The author analysis the genesis of pedagogical comparativistics abroad; traces the transformation of the comparative education methodological postulates from the linear borrowings towards a multidimensional analysis on the basis of the systematic, cultural, synergetic and prognostic approaches; she underlines the synchronization of the development of the epistemological and infrastructure platforms of the comparative education, stressing its professionalization. The article contains a list of challenges (primarily methodological ones) facing the comparative education in Ukraine today.

***Key words:** comparative education, Ukraine, pedagogical comparativistics, globalization, methodology, professionalization.*

РАЗВИТИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

Охарактеризован генезис педагогической компаративистики за рубежом, прослежена трансформация ее методологических постулатов от линейных заимствований в направлении многомерного анализа на основе системного, культурологического, синергетического и прогностического подходов; подчеркнута синхронизация развития эпистемологической и инфраструктурной платформ педагогической компаративистики, что свидетельствует о ее профессионализации. Очерчены достижения и вызовы, которые стоят перед сравнительной педагогикой в Украине в процессе ее становления как отдельной отрасли педагогики.

***Ключевые слова:** сравнительная педагогика, Украина, педагогическая компаративистика, глобализация, методология, профессионализация.*

Олена ОГІЄНКО

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Визначаються методологічні аспекти порівняльної педагогіка в умовах глобалізаційних змін; показана її спрямованість від методології одиничного до методології загального, використання методології інформаційної компаративістики, відкритість методології до гуманітарних наук; виокремлюються основні метатеоретичні орієнтації сучасної порівняльної педагогіки; визначаються особливості сучасного етапу розвитку порівняльної педагогіки.

Ключові слова: *порівняльна педагогіка, методологія, порівняльно-педагогічні дослідження, глобалізація, інформаційно-комунікативне освітнє середовище, міжнародний освітній простір.*

Визначальною характеристикою розвитку сучасного суспільства є глобалізація, яка є багатоаспектним процесом, що охоплює всі грані функціонування сучасного суспільства: сферу економіки, політики, соціології, освіти та ін. Вперше тема глобалізації була піднята у 1981 р. американським соціологом Дж. Макліном. Уже в середині 80-х років концепція глобалізації отримала широке визнання. Британський дослідник Р. Робертсон зазначав, що концепція глобалізації відноситься як до компресії світу, так й до інтенсифікації усвідомлення світу як цілого... до конкретної глобальної залежності..., глобального цілого у XX ст. [9, с. 49].

За останні 10–15 років глобалізація значно посилила вплив на трансформацію національних систем вищої освіти. Так, на думку одного з відомих теоретиків університетської освіти, віце-канцлера Кенсінгтонського університету П. Скотта, глобалізація є найфундаментальнішим викликом, з яким зіткнулася вища школа за всю понад тисячолітню історію існування.

Закономірним наслідком глобалізації є інтернаціоналізація освіти, яка спрямована на створення світового освітнього простору, який розглядається дослідниками як "сукупність усіх навчальних та виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових та громадських організацій з просвіти у різних країнах, геополітичних регіонах і в планетарному масштабі, їх взаємовплив і взаємодія в умовах інтенсивної інтернаціоналізації і глобалізації різних сфер суспільного життя" [1, с. 168].

Посилення взаємозв'язку та взаємозалежності країн, розширення контактів між людьми, інтегрування та гармонізація систем освіти закономірно зумовлює підвищений інтерес до порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається інтенсивний розвиток педагогічної компаративістики як галузі наукового знання, з'являються її нові напрямки, підходи та методи досліджень з урахуванням впливу глобалізаційних процесів і можливостей гармонізації національного і глобального вимірів.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців висвітлюються різноманітні аспекти теорії і методології компаративних педагогічних досліджень (Н. Бідюк, М. Ванова, А. Градовський, І. Готліб, А. Кендел, І. Кінг, К. Корсак, Р. Коуін, М. Красовицький, М. Ларсен, Н. Мукан, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Раст, А. Теодорович, Д. Тернер, Д. Філіпс, Б. Холмс), а також результати проведення компаративного аналізу специфіки освітніх систем у різних країнах (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, П. Бродфуд, Р. Гудмен, Т. Десятов, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, С. Новек, М. Осборн, А. Сбруєва, С. Тезікова, С. Фрейзер, Б. Шуневич) тощо. Проте, порівняльна педагогіка на сучасному етапі розвитку суспільства знаходиться у пошуках відповідей на виклики глобалізації, що потребує додаткового дослідження.

Мета статті – з'ясувати сутність та виокремити методологічні аспекти порівняльної педагогіки в умовах глобалізаційних змін.

Розвиток педагогічної компаративістики у світі має свою історію. Початком її розвитку вважають 1817 рік, коли Марк Антуан Жульєн де Паризький (Marc-Antoine Julliende Paris) випустив книгу "Нарис та попередні нотатки до праці з порівняльної педагогіки". Саме М. А. Жюльєн Паризький вперше вводить термін "педагогічна компаративістика" під якою розумів порівняння змісту і методів навчання у виховних закладах різних країн Європи і вважав, що "для того, щоб педагогічна компаративістика була корисною наукою, вона повинна ґрунтуватися на аналізі фактичного матеріалу різних країн [4, с. 133]. Погляди М. А. Жюльєна Паризького значно випередили свій час, оскільки вчений ще у далекому вісімнадцятому столітті розглядав порівняльну педагогіку як один із визначальних засобів розробки загальної для всіх європейських країн педагогічної теорії, яка сприяла б культурному прогресу та згуртуванню народів. Саме він "вперше поставив питання щодо вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливого напрямку наукових досліджень [1].

Дослідження свідчить, що порівняльна педагогіка впродовж двох століть пройшла тернистий шлях від випадкових, емпіричних спостережень окремих дослідників до систематичного аналізу, репрезентативних теоретичних досліджень, створення світової спільноти компаративістів.

Дослідниками багатьох країн пропонуються різні періодизації розвитку порівняльної педагогіки, але більш виваженою і обґрунтовано вважається періодизація Г. Ноа (H. Noah) і М. Екштейна (M. Eckstein) (1969 р.), яка базується на мотивації, що рухає дослідниками. Саме вона була подана в "Енциклопедії порівняльної педагогіки і національних систем освіти" (США, 1988). Періодизація охоплює п'ять періодів:

– до XIX століття – донауковий період. Його ще називають періодом дорожніх нотатків та розповідей. Основним мотивом здійснення подорожей була цікавість;

– перша половина XIX – 80-ті рр.. XIX століття – період збору інформації та аналіз практики задля отримання корисних уроків із зарубіжного досвіду;

– кінець XIX – початок XX. Період характеризується появою міжнародних організацій, які займалися компаративістськими дослідженнями, зокрема Міжнародної асоціації освіти (Нью-Йорк, 1919), Міжнародного бюро освіти (Женева, 1925), Міжнародної Ліги нової освіти (1921), Міжнародного бюро освітньої документації (Ostende, 1909), Міжнародної ради з освіти (1914); активізацією видавничої діяльності – починають випускатися спеціалізовані педагогічні видання, зокрема "Міжнародний щорічник виховання і освіти", "Щорічник просвіти" (США), "Міжнародний педагогічний журнал" (Німеччина); введенням навчального курсу "Порівняльна педагогіка" (1898 рік, педагогічний коледж Колумбійського університету). Провідним мотивом здійснення порівняльних досліджень було встановлення світової гармонії та взаємного покращення життя суспільств;

– перша половина XX століття – період розробки методологічних основ порівняльної педагогіки, пошуку факторів та чинників, які формують національні системи освіти. У 1918 році у США вперше виходить книга "Порівняльна педагогіка" П. Сандифорда (P. Sandiford), у 1933 році Л. Кендел (I. Kandel), а у 1949 році Н. Хенс (N. Hans) теж друкують роботу "Порівняльна педагогіка". Ці три фундаментальні праці з

порівняльної педагогіки стали класичними, визначивши предмет, завдання, методику порівняльно-педагогічних досліджень;

– друга половина XX століття – період, у якому посилюються зв'язки порівняльної педагогіки з іншими науками, зокрема філософією, історією, соціологією, широко використовуються їх методи у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Основним мотивом даного періоду слугує пошук взаємовпливу освітніх та соціальних феноменів [3; 8].

У періодизації розвитку порівняльної педагогіки Г. Ноа і М. Екштейна враховуються як закономірності розвитку теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки, так і оформлення теоретичних основ педагогічного знання спочатку на імпліцітному, а потім на експліцітному рівнях.

Генеза порівняльної педагогіки свідчить про те, що якщо до другої половини XX століття більшість порівняльно-педагогічних досліджень було присвячено вивченню національних характеристик систем освіти різних країн, то наприкінці XX століття предметом дослідження стають не окремі країни, а проблеми освіти, виявлення умов внутрішньосистемної взаємодії, формулювання педагогічних теорій. На думку В. Раста (ValRust) та інших вчених, новою точкою зору на розвиток порівняльної педагогіки стало припущення, що будь-яка теорія веде до висування інших гіпотез, концепцій, до взаємодії з іншими теоріями [10].

Зауважимо, що розвиток порівняльної педагогіки на сучасному етапі (початок XXI століття) науковці оцінюють по-різному: одні бачать в її розвитку традиційну домінанту (J. Hawkins, V. Rust, L. Volker та ін.), а інші впевнені, що відбувається радикальна зміна парадигми дослідження (H. Noah, F. Hilker та ін.). Це зумовлює появу певних проблем. Так, відповідно до проведеного дослідження методологами порівняльної педагогіки у 2010 році, більшість дослідників заявили, що вони взагалі не дотримуються ніякої методології чи теорії. При цьому вони стверджують, що суттєвий вплив на їх дослідження мають роботи у соціальних науках і саме їх методологію та теорію вони використовують для проведення своїх порівняльно-педагогічних досліджень. Більш ніж 80 % вказали свою ідентичність з соціологією, приблизно 70 % – з політичними науками, майже 60 % – з історією, а 50 % – з економікою [4, с. 136].

Компаративісти вважають доцільним спиратися у своїх дослідженнях на деякі соціологічні концепції, зокрема концепцію "людських ресурсів" (H. Noah), за якою система освіти розуміється як виробництво з вихідними та кінцевими "людськими ресурсами", яке потребує інвестицій в умовах світової конкуренції; концепції залежності (Dependency Theory), яка обґрунтовує роль освіти для відтворення і диктату цінностей та ідеології домінуючих країн (M. Apple, S. Boweles, M. Young та ін.)

Водночас порівняльна педагогіка має традиційні тісні зв'язки з культурою (M. Gu, D. Hoffman, L. Khoi та ін.), здійснюючи дослідження на двох рівнях культур: перший рівень включає систему освіти, а другий – особливості мислення і духовних цінностей. При цьому системи освіти розглядаються як більш гнучкі у порівнянні з системами загальних цінностей, і тому вони частіше змінюються, у тому числі й під впливом зарубіжного досвіду [2].

Це означає, що сучасна порівняльна педагогіка, відійшовши від розвитку своєї методології, почала шукати інший дослідницький базис. Сьогодні можна виокремити чотири основні метатеоретичні орієнтації сучасної порівняльної педагогіки: структуралізм, радикальний структуралізм, гуманізм и радикальний гуманізм. На загальнонауковому рівні сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше опираються на системний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний підходи.

Цікавою є думка щодо методології сучасної порівняльної педагогіки Шеєн-Кен Янома, який вважає, що порівняльна педагогіка сьогодні, як і вчора, лише балансує між платформами, які позначено ще у давнині Тзі-Тзі (Tzi-Tza) і Конфуцієм. Це дві протилежні точки зору на порівняння. Якщо перший стверджував, що провідним завданням порівняння є виокремлення відмінності, то другий – наголошував на тому, що з порівняння можна вивести деякі універсальні закони, які дозволяють передбачати майбутній соціальний і культурний розвиток [4, с. 138].

Водночас у контексті глобалізації здійснюється перехід від методології одиничного до методології загального, використання методології інформаційної компаративістики в порівняльно-педагогічних дослідженнях.

Проте досі немає одностайності у науковців стосовно статусу порівняльної педагогіки як науки. З одного боку, її оцінюють як додаткову галузь педагогічного знання (M. Eckstein, J. Hawkins, V. Rust та ін.), а з другого – як окрему, самостійну галузь педагогічного знання (A. Novoa, K. Olivera, J. Schriewer та ін.). Порівняльна педагогіка буде мати невизначений статус, поки не будуть уточнені та розроблені її власні методи дослідження, оскільки "у гуманітарному знанні методологія вирішує все" [8, с. 36], тобто містити теоретичні концепти, що виникли саме у цій галузі знань. До них можна віднести модель Дж. Бередея, контексти аналізу М. Ванова (синхронний, діахронний, функціональний), параметри М. Брея та Р. Томаса тощо.

Привертають увагу роздуми Г. Ноа щодо порівняльного аналізу як провідного методу компаративістських досліджень і порада відходити від краєзнавчого дослідження і переходити до такого аналізу, у якому поєднуються перемінні декількох країн. Вчений вважає, що дослідження можна називати порівняльним, якщо дотримуватися двох умов: дані стосовно досліджуваної проблеми повинні збиратися на узагальнюючому рівні; і аналіз повинен проводитися на системному рівні [8]. Такий підхід відповідає вимогам глобалізованого суспільства, посилюючи прогностичний характер порівняльно-педагогічних досліджень.

Водночас відбувається розширення предмету порівняльної педагогіки, яким вважалося порівняння комплексу феноменів педагогіки і освіти для досягнення інваріантного і варіативного їх розуміння, конструювання теоретичних моделей. Сьогодні порівняльно-педагогічні дослідження охоплюють як порівняння окремих навчальних закладів і систем освіти, так й порівняння світового рівня. Пов'язуючи глобалізацію з культурною дифузією, прозорістю національних кордонів, міграцією, науковці наголошують, що освітні явища починають розглядатися сучасними компаративістами у глобальному вимірі. Це уможливлює виокремлення спільностей на рівні груп країн, актуалізуючи водночас валідне представлення національних позитивів [3, с. 7].

Отже, на сучасному етапі розвитку порівняльної педагогіки поширена раніше методологія порівняльного аналізу, що застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного, змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності, що пов'язаний із теорією проспективної підготовки моделі "світового співтовариства". Тому предметом порівняльної педагогіки стає "взаємозалежний світ" [5].

Це зумовлює зміни у визначенні завдань порівняльної педагогіки. Визначаючи їх, Б. Холмс підкреслював, що завданнями цієї галузі гуманітарного знання "залишається прагнення більш повного усвідомлення фундаментальних тенденцій розвитку вітчизняних систем освіти та намагання зробити внесок у теоретичне обґрунтування освітніх реформ не на основі вигадок та міфів, а з урахуванням ретельно зібраних даних і аналізу проблем, які стоять перед національними урядами" [7, с. 56].

Особливістю сучасного розвитку порівняльної педагогіки є те, що її завдання актуалізуються у пошуках відповідей щодо диверсифікації освіти, критеріїв якості навчання, освіти у мультикультурному середовищі, входження національних освітніх систем у світових освітній простір тощо [2].

Розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті М. Брей зазначає, що "глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці" [6, с. 219].

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів значно розширюються функції порівняльної педагогіки. Поряд з пояснювальною, критичною та функцією переносу, визначальну роль починає відігравати прогностична функція. Разом з тим, доцільно прислухатися до висновків Б. Холмса, який закликав більш ретельно та обґрунтовано підходити до прогнозів, наголошуючи на тому, що "прогнози повинні мати експериментальний характер" [7, с. 48].

Аналізуючи ґенезу розвитку порівняльної педагогіки, О. І. Локшина вважає, що у XXI ст. розпочинається період, який можна охарактеризувати як полівимірний – глобалізація формує нове середовище для порівняльно-педагогічних студій, у якому модернізуються існуючі та народжуються нові напрями і методи світової компаративістики [3, с. 10]. Таким середовищем стає інформаційно-комунікативне освітнє середовище, основою якого є Інтернет, у якому комунікації стають вирішальним фактором для розуміння освіти у глобальному вимірі. Характер комунікації визначається як властивостями цілісної картини світового освітнього простору, так й чисельністю випадкових факторів, які мають місце в освіті в умовах переходу до інформаційного суспільства. Відповідно до цього актуалізується комунікаційний підхід у методології порівняльної педагогіки, який апелює не до лінійного вивчення замкнутого простору, а до взаємодії в освіті.

У цьому контексті домінуючими стають інтерпретаційні методи, які дозволяють розглядати об'єкти дослідження у трьох часових вимірах: минуле, сучасне, майбутнє. Такі методи забезпечують прогностичне бачення проблеми.

Сучасним методом порівняльно-педагогічних досліджень є метод "мережі" – якісний метод дослідження, який передбачає як збір інформації, її пояснення та

інтерпретацію, так й її критичний аналіз. Його застосування вимагає теоретичної і соціальної чуттєвості дослідника, наукового та практичного досвіду вивчення систем освіти, постійний контакт із зарубіжними колегами. Метод "мережі" включає:

– безпосередньо спостереженняреальності, що вивчається;

– розгляд феномена, що вивчається (факти, явища, системи, процесу, теорії тощо) як такого, що неперервно розвивається;

– виявлення змін у суб'єктах перетворення в освіті і освітніх парадигмах;

– зосереджувати увагу на мінливості та складності сучасних систем, просторів, теорій і концепцій;

– вивчення різноманітних взаємозв'язків в освіті і науці;

– визначення прогностичного потенціалу;

– обґрунтування перспектив розвитку освіти.

Основними критеріями ефективності методу "мережі" можна вважати:

– наявність великих масивів інформації, які відносяться до певного періоду часу;

– перевагу узагальнення, яке відбувається через осмислення перспективних тенденцій розвитку освіти чи науки;

– пояснювальний і прогностичний характер поданих матеріалів [4, с. 142-144].

Використовуючи методи аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях, важно розуміти, що метод "мережі" у межах нових методологічних підходів – це метод проведення досліджень, що орієнтовані на взаємодію.

У пошуках відповідей на виклики глобалізації у порівняльній педагогіці запропонована концепція "взаємної відповідальності" (mutualac countability) (A. Nóvoa, T. Yariv-Mashal), за якою передбачається участь педагогічних спільнот та державних структур окремих країн у міжнародному процесі порівняння та вироблення рішень, які стосуються освіти. При цьому вважається виправданим втручання наднаціональних органів у національні системи освіти.

Висновок. Порівняльна педагогіка на сучасному етапі, активно розвивається під впливом глобалізаційних факторів, що зумовлює трансформацію простору компаративних досліджень, зміну методології порівняльної педагогіки від методології одиничного до методології загального, використання методології інформаційної компаративістики, відкритість методології до гуманітарних наук (філософії, антропології, культурології, психології, соціології, історії та ін.) в порівняльно-педагогічних дослідженнях. Сьогодні можна виокремити чотири основні метатеоретичні орієнтації сучасної порівняльної педагогіки: структуралізм, радикальний структуралізм, гуманізм и радикальний гуманізм. На загальнонауковому рівні сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше опираються на системний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний підходи. Особливістю сучасного розвитку порівняльної педагогіки є її відкритість дослідницького поля до вивчення різних проблем освіти від педагогічного процесу у конкретному навчальному закладі до тематичних глобальних досліджень на світовому чи європейському рівні; зоорієнтованість завдань у пошуках відповідей щодо диверсифікації освіти, критеріїв якості навчання, освіти у мультикультурному середовищі, входження національних освітніх систем у світових освітній простір тощо; посилення практико-зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок. Відбувається

оптимізація традиційних функцій порівняльної педагогіки з домінуванням прогностичної функції. Глобалізація формує нове інформаційно-комунікативне освітнє середовище для порівняльно-педагогічних студій, у якому модернізуються існуючі та народжуються нові напрями і методи світової компаративістики. Відповідно до цього актуалізується комунікаційний підхід у методології порівняльної педагогіки, який апелює не до лінійного вивчення замкнутого простору, а до взаємодії в освіті; використання інтерпретаційних методів порівняння, серед яких метод "мережі", що орієнтований на взаємодію. У пошуках відповідей на виклики глобалізації запропонована концепція "взаємної відповідальності", за якою передбачається участь педагогічних спільнот та державних структур окремих країн у міжнародному процесі порівняння та вироблення рішень, які стосуються освіти.

Дослідження цього питання не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у різних галузях освіти дорослих різних країнах.

Література:

1. *Вульфсон Б. Л.* Образовательное пространство на рубежевеков / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 235 с.
2. *Джуринский А. Н.* Изменения парадигмы сравнительной педагогіки / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 107-113.
3. *Локшина О.* Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 5-14.
4. *Тагунова И. А.* Педагогическая компаративістика вчера, сегодня, завтра / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С.132-146.
5. *Цюра С.* Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / Світлана Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2-3 (16-17). – С. 7-13.
6. *Bray M.* Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missionand Roles / Mark Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209–224.
7. *Holmes B.* Comparative Education: Some Considerations of Method [Text] /B. Holmes. – London : Allen & Unwin, 1981. – 192 p.
8. *Noah H.* Toward A Science of Comparative Education / H. Noah, M. Eckstein. – N.Y. : Macmillan, 1968. – 222 p.
9. *Robertson R.* Globalization. Social Theory and Global Culture / Roland Robertson. – London : SAGE Publications Ltd, 1992. – 224 p.
10. *Rust V. D.* Reflectionson the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian John stone, Carine All af // International Hand book of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 121–135.

PODEJŚCIA METODOLOGICZNE EDUKACJI PORÓWNAWCZEJ W WARUNKACH GLOBALIZACJI

Autor poddaje analizie metodologiczne aspekty edukacji porównawczej w warunkach globalnych zmian; pokazuje jego kierunek na metodologię urządzenia do ogólnej metodologii, zastosowanie metodologii

informacji porównawczej, otwartość metodologii nauk humanistycznych; podkreślono główne orientacji nowoczesnej edukacji metateoretycznej porównawczej; określono charakterystyczne cechy obecnego etapu rozwoju pedagogiki porównawczej.

***Słowa kluczowe**: pedagogika porównawcza, metodologia, badania porównawcze edukacji, globalizacja, informacyjno-komunikacyjwne środowisko edukacji, międzynarodowa przestrzeń edukacji.*

METHODOLOGICAL GUIDELINES OF COMPARATIVE EDUCATION IN A GLOBAL WORLD

The methodological aspects of comparative education under conditions of globalization changes are defined; its directivity from the methodology of the single to the general methodology is shown, the usage of information comparative science methodology, openness of the methodology to the humanities are indicated; the main meta-theoretical features of modern comparative pedagogy are distinguished; the peculiarities of the current stage of development of comparative pedagogy are defined.

***Key words:** comparative pedagogy, methodology, comparative educational research, globalization, informative-communicative learning environment, the international educational space.*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Определяются методологический аспекты сравнительной педагогики в условиях глобализационных изменений; показана ее направленность от методологии единичного до методологии общего, использование методологии информационной компаративистики, открытость методологии к гуманитарным наукам; выделяются основные метатеоретические ориентации современной сравнительной педагогики; определяются особенности современного этапа развития сравнительной педагогики.

***Ключевые слова:** сравнительная педагогика, методология, сравнительно-педагогические исследования, глобализация, информационно-коммуникативная образовательная среда, международное образовательное пространство.*

Анатолій Вихрущ

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПОЛЬЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Висвітлено педагогічну думку науковців Польщі у європейському вимірі. Проаналізовано сутність поняття компаративістики та визначено ряд неточностей компаративістських досліджень. Виокремлено три групи моделей компаративістських досліджень. Розглянуто актуальні питання всіх ланок системи освіти Польщі, проблеми професійної орієнтації та педеутології.

***Ключові слова:** педагогічна думка Польщі, компаративістика, європейський вимір, система освіти, педоутологія.*

Спільність багатьох аспектів історичного минулого, ефективна взаємодія в умовах сьогодення закономірно викликають підвищений інтерес до педагогічної думки Польщі. Вимоги сучасної компаративістики передбачають оцінку і популяризацію зарубіжного досвіду, а також підготовку аналітичних матеріалів такого рівня, який обумовлював би зацікавленість вчених різних країн. Це принципово важливе зауваження, так як його порушення може викликати лавину дисертаційних досліджень, які будуть

популяризувати досвід інших країн і не матимуть жодного впливу на розвиток європейської педагогічної думки. Власне кажучи, завдання компаративістики як науки повністю відповідає суті наукового пізнання: опис явища, пояснення причин, прогностична оцінка. Ми розглядаємо компаративістику як науку про закономірності функціонування освітніх систем, організації виховного процесу, теоретичних засад педагогічної персонології в різних країнах [3, с. 18]. Зауважимо, що сучасна педагогічна наука більш–менш вдало вирішує лише перше завдання. Для компаративістики важливою є ще одна проблема. Описувати досвід іншої країни можна з допомогою тисяч сторінок. Важливими є не кількісні показники, а власне кажучи закономірності процесу. Окрім цього висновки повинні бути цікавими для теоретиків і практиків країни, яка досліджується.

Узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду дозволило виокремити ряд неточностей, характерних для компаративістичних досліджень, що має відношення і до педагогічної думки Польщі.

На першому місці, на нашу думку, знаходиться проблема хаотичного нагромадження понять, їх безсистемність, та помилки в дефінуванні. Насамперед доцільно визначити сутність трьох найважливіших для всіх гуманітарних наук понять: людина, індивід, особистість. Другий блок передбачає послідовне вияснення таких понять як виховання, освіта, педагогіка. Наступна тріада методологічного рівня, яка до речі, може бути і першою, це: розвиток, система, закономірність (на вищому рівні – закон).

Наступні групи понять можуть стосуватися як позитивних аспектів розвитку людини: розумове, трудове, естетичне, моральне, фізичне виховання; творчість, асертивність; педеутологія, персонологія, праксеологія, так і негативних аспектів життєдіяльності: агресія (моббінг, буллінг, тероризм), стрес, фобії. Зауважимо, що продовжується робота над докторською дисертацією, яка присвячена ретроспективній оцінці системи головних педагогічних понять (М. Сокол).

Для підвищення ефективності сучасних компаративістичних досліджень варто було б виокремити три групи моделей: структурну, функціональну, теоретичну.

Спробуємо під таким кутом зору розглянути досвід польських колег до яких ставимося з дружньою повагою. Усвідомлюємо, що названа тема статті передбачає окреме монографічне дослідження. Враховуємо також окрім традиційної системності, об’єктивності, історизму, ще два авторських принципи: новаторства і антикритицизму. Як своєрідну систему координат використаємо, обґрунтовану нами ідею педагогічної персонології, яка передбачає встановлення закономірностей розвитку людини від пренатального періоду до смерті. Окрім цього, потрібно враховувати закономірності розвитку і значимість етнопедагогіки, педагогіки родини, педагогіки релігії, освітніх систем, які виступають у ролі своєрідного архетипу, фундаменту розвитку людини.

Розглядаючи управління як досягнення максимального результату при мінімальних затратах, відзначаємо інформаційну складову даної проблеми. Перед прийняттям управлінських рішень, які забезпечують бажаний результат проводиться аналітична оцінка, а не її імітація, узагальнюється зарубіжний досвід, встановлюються закономірності характерні для досліджуваних явищ. Компаративістика перейшла, на

нашу думку, в польських колег до рівня конкретних рішень для побудови сучасної, ефективної освітньої політики. Цьому сприяє систематичне вивчення громадської думки, доступність та відкритість соціологічної інформації, значна кількість оригінальних педагогічних праць.

Як джерельну базу використаємо багатотомну педагогічну енциклопедію, надруковану на початку XXI століття, яка за змістом, оригінальністю задуму, рівнем науковості може служити добрим прикладом для європейських країн, а також праці окремих авторів.

Характерною ознакою польських авторів є увага до актуальних проблем методу і методології. Це обов'язковий компонент, у вигляді окремого розділу, для магістерських і дисертаційних робіт.

Українська довідкова література виокремлює декілька основних характеристик методу. Це поняття розглядається як: система правил, прийомів і операцій пізнання; система правил, прийомів і операцій практичного перетворення дійсності; спосіб досягнення певних результатів у пізнанні й практиці; спосіб поведінки, свідомий і повторний вибір дії; комплекс доцільних функцій і засобів; спосіб виконання завдання чи розв'язання проблеми [5, с. 854].

Польські автори дотримуються аналогічних позицій. Вони здебільшого акцентують увагу на тому, що це система дій, спосіб досягнення мети, планомірного отримання бажаного результату [22]. Часто підкреслюється, що методи в педагогіці це своєрідний інструментарій.

Щодо вищого рівня науки про методи, то польські дослідники аналізують проблему методології з кількох позицій. По-перше, методологія розглядається як підрозділ логіки, покликаний аналізувати систему головних понять, правила пізнавальної діяльності (гіпотеза, доведення правомірності ідей, дедукція, індукція, характеристика помилкових дій, типологія наукової праці, опис і пояснення явищ, класифікація, систематизація, прогностична оцінка, обґрунтування висновків [7].

По-друге, щодо педагогіки використовується назва "методологія педагогіки", або "метапедагогіка". Зауважимо особливу увагу до вибору теми дослідження та прогностичної оцінки досліджуваних явищ. У педагогічній думці Польщі проблематика методології займає чільне місце, свідченням чого є значна кількість праць високого рівня (Zaczyński W. Pracabadawczanauczyciela. – Warszawa, 1968; Pilch T. Zasadybadańpedagogicznych. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1977; Konarzewski K. Jakuprawiaćbadaniaoświatowe. – Warszawa, 2000; Pilch T. Bauman T., Zasadybadańpedagogicznych. – Warszawa, 2001; Łobocki M. Metody i technikibadańpedagogicznych. – Kraków,2000, 2006; Łobocki M. Wprowadzeniedometodologiibadańpedagogicznych. – Kraków, 1999, 2006, 2013; Palka S. Metodologia. Badania. Praktykapedagogiczna. – Gdańsk, 2006; Brzeziński J. Badaniaeksperymentalne w psychologii i pedagogice. – Warszawa. 2000, 2008; Rubacha K., Metodologiabadańnadedukacją. – Warszawa, 2008).

Проблемою методологічного рівня є визначення суті системи базових понять. Польські дослідники звернули увагу на складність визначення головного педагогічного поняття. Пропонують на вибір десяток характеристик людини: homosapiens, homofaber,

homoeconomicus, homosociale, homoesteticus, homoeducandus, homocreator, homoconsumens, homoviator, homointeligens, homopoliticus, homoamans, homoreligious, homoesperans, homoludens, homoschizofrenicus, homoeligens, homotransgressivus… [8, с. 591]. Залишається лише подивуватися багатству мови і людській фантазії. Адже знайшлося місце і для розуму і для праці, господарки, суспільства, краси, навчання, творчості, мандрів, любові, релігії і навіть роздвоєння особистості. Відомий польський педагог Чеслав Банах, підсумовуючи наукові розвідки про суть людини дуже влучно використав на закінчення поетичний текст П. Босманса, на думку якого людина не створена для промисловості та історії, не створена для грошей і торгівлі, але створена, щоб бути " Людиною ", для світу і радості, створена, щоб сміятися і співати, жити в любові та ощасливлювати людей навколо себе. [8, с. 596–597].

Зауважимо, що вищеназваний латинський перелік має своє продовження. Наприклад, в одній з кращих статей, присвячених проблемі людиноцентризму, В. Кремень згадує про homonaturalis і homosymbolicus [4]. До речі, ми використовуємо упродовж багатьох років авторське визначення, згідно з яким людина – це жива істота здатна до розвитку і самопізнання.

На нашу думку перспективною для педагогічної науки XXI століття буде філософія людиноцентризму, яка на думку В. Кременя, "акцентує увагу на розвитку людської самосвідомості, розумінні власної сутності, що не залишається незмінною протягом життя … передбачає осягнення особистістю свого "Я" – самопізнання і розвиток відповідно до внутрішніх задатків, іншим словом – творення Я – концепції людини" [4, с. 7]. Власне кажучи традиційно повертаємося до історичних витоків, філософських основ, коли Геракліт міг заявляти, що "Людина є мірою всіх речей". Хочеться надіятися, що людиноцентризм стане не черговим модним захопленням інтелектуалів, а буде основою гуманітарної політики країни, філософії освіти, методологічним принципом педагогіки [4].

Доцільно звернути ще на одну проблему методологічного рівня. Видатні психологи минулих років неодноразово пробували дати перелік характерних якостей, необхідних для творчості. Багаторазово ці спроби повторюються в наші дні. При цьому допускаються три помилки. По-перше, практика переконливо доводить, що відсутність однієї, або декількох якостей не заважає особистості досягати видатних результатів. По-друге, не вивченою залишається питома вага кожної якісної характеристики. Важко уявити, щоб при десяти якостях, кожна була значимою на рівні десяти відсотків. По-третє, завжди залишається щось невловиме, яке не піддається однозначному визначенню. А якщо врахувати, що поняття "Креативність" є значно старшим за поняття "Творчість", а креатур – це Бог, на емоційному рівні можна було б сказати, що творчість це подарунок людині від Бога. Характерною ознакою педагогічної думки Польщі стала робота над педагогікою творчості [16; 27; 29].

Розглянемо окремі аспекти етнопедагогіки, педагогіки релігії, педагогіки родини. Польські дослідники виокремлюють три важливі поняття: етнічність, етноцентризм, етнопедагогіка. Перше поняття традиційно розглядається як історично обумовлений комплекс специфічних суспільно-культурних якостей, характерних для етносу, обумовлених спільним походженням, спільною територією, історією, мовою, релігією,

традиціями, звичаями, ритуалами, нормами поведінки. [14, с. 1057]. Етноцентризм розглядається польськими авторами як аналог егоцентризму і передбачає возвеличення, – характерних для даної групи цінностей, культури, членів своєї спільноти при одночасному ігноруванні досягнень інших суспільних груп. Відзначимо, що останній аспект щодо негативного ставлення до інших заперечується представниками неоетноцентризму [14, с. 1061]. Щодо етнопедагогіки, то вона розглядається як одна з нових субдисциплін педагогічної науки, покликана узагальнити досвід минулих років і можливості його використання в сучасних умовах. Цей напрям розглядається також як граничний в контексті педагогіки культури і антропології виховання, гуманістичної педагогіки, етнології і етнографії. Відзначається також перспективність герменевтично – феноменологічного підходу, а також холістичного аналізу освітніх процесів. Цікавою ідеєю є "нова етнічність" в педагогіці як усвідомлений, цілеспрямований вибір національних цінностей і традицій при толерантному ставленні до інших культур. Відзначимо, що автор даної теми в педагогічній енциклопедії в переліку літератури віддав перевагу працям етнографічного спрямування та назвав декілька книг німецьких дослідників [14]. Можемо передбачити, що серія монографічних досліджень з етнопедагогіки – це один з перспективних напрямків для польських дослідників. Ми зауважимо лише три принципово важливих моменти, характерних для етнопедагогіки кожного народу. По-перше, в умовах глобалізації етнопедагогіка стає не лише історичним надбанням, але й чинником збереження нації в майбутньому. По-друге, не може не вражати методика виховання, вибудувана на засадах спільної діяльності, врахування сенситивних особливостей розвитку, продуманої системи нагород і покарань, доступних форм і методів виховного впливу. По-третє, етнопедагогіка окреслила коло головних завдань для всіх гуманітарних наук, що особливо яскраво проявилося в прислів'ях, притчах, казках, загадках: анімізм, фетишизм, повага до родини, повага до землі, необхідність активної діяльності, відпочинок, свято, життя, смерть, час, психологічний захист, гумор, спадковість, мовлення, мовчання, виховання, агресія, навчання, статеві відносини, людиноцентризм, віра, здоровий спосіб життя. Окремі з вищеназваних питань навіть не розглядаються в сучасних посібниках з педагогіки.

Багаторічний досвід релігійного виховання сприяв тому, що педагогіка релігії займає своє належне місце в навчальному, виховному процесі, системі науково-методичного забезпечення. Спробуємо виокремити загальні тенденції характерні для Польщі.

Педагогічна система Івана Павла II, вибудувана на засадах персонології, дає відповідь на такі питання XXI століття, як роль Бога в житті людини і суспільства, відповідальне батьківство, значимість народних традицій і культури, покликання та місія вчителів, право на життя, завдання навчальних закладів, проблема добра і зла, відповідальність держави за матеріальний добробут матерів, гідне життя дітей з особливими фізичними потребами, значимість свободи в житті людини, система цінностей, повага до старості…

Високого рівня педагогічна періодика, яка окрім питань релігії, аналізує всі педагогічні проблеми, вдало поєднує високий теоретичний рівень з конкретними методичними рекомендаціями.

У сучасних посібниках з педагогіки окремим розділом виокремлюється педагогіка релігії. Представники церкви нерідко мають високі наукові ступені та викладають у вищих навчальних закладах. Ксьондз, професор Мар'ян Новак входив до групи консультантів і рецензентів багатотомної педагогічної енциклопедії, є автором одного з найкращих посібників з педагогіки.

У концентрованому вигляді педагогічна проблематика достатньо повно аналізується в унікальному документі з красномовною назвою "Рапорт про інтелектуальний капітал Польщі". Цей аналітичний документ, підготовлений групою експертів за прикладом Швеції (1999 р.), Ізраїлю (2000 р.), Тайваню (2003 р.), передбачає прогностичну оцінку чотирьох основних аспектів: людський капітал, який сконцентрований у вигляді освіти, життєвому досвіді, вміннях поляків; структурний капітал, нагромаджений в елементах інфраструктури народної системи освіти, наукових центрах, телеінформаційній інфраструктурі, інтелектуальній власності; суспільний капітал, нагромаджений в нормах поведінки, поваги, співпраці; реляційний капітал, обумовлений рівнем інтеграції з глобальною системою господарювання, привабливістю для інвесторів та туристів [24, с. 22].

Для Польщі характерні декілька особливостей. По-перше, відзначимо оперативність ознайомлення громадськості з передовим досвідом інших країн. Багаточисельні видавництва, в умовах конкурентної боротьби, на високому рівні поліграфічної культури, майже миттєво реагують на новації. Дедалі більшої популярності набувають тренінгові фільми в яких можна знайти відповіді на більшість актуальних питань педагогічної науки і практики. По-друге, автори педагогічної енциклопедії правомірно звертають увагу на періодику для батьків. Зокрема, звертається увага на значимість масових акцій державного рівня: "Лікарня з серцем", "Фірма, приязна для мам", "Мати дитину в Польщі", "Вся Польща читає дітям" та ін. Звертається увага на два спеціалізовані журнали: "Твоя Дитина", який видається з 1951 р. і "Дитина", який друкується з 1995 р. Спеціалізовані журнали друкуються для батьків, діти яких страждають від алергії, а також для родин, в яких діти мають схильність до аутизму. Успішно функціонує спеціальний Інтернет-форум для батьків. Дослідники виокремлюють чотири основні напрямки: статті присвячені самим різноманітним аспектам здоров'я дітей, раціонального харчування, психологічним аспектам розвитку, гімнастики, реабілітації, логопедії; матеріали, присвячені актуальним питанням гігієни і здоров'я вагітних, опіка і профілактика, техніки народження, права майбутніх матерів, патологія; форми раціонального використання вільного часу, психологія родини, материнства і батьківства, проблеми родини з хворою дитиною, приймальні родини; родина в суспільстві, звичаї, традиції, рівноправність жінки і чоловік, проблеми неповних сімей, пророднинна політика [15].

Повчальним є досвід польських колег з питань підготовки молоді до сімейного життя. Цій проблемі присвячений окремий розділ в педагогічній енциклопедії. Аналізуючи історію проблеми, підкреслено, що перші дослідження були проведені в 1901 році. Було встановлено, що 84 % студентів Варшавського університету і 67,9 % Варшавської політехніки розпочали статеве життя в шкільні, або в студентські роки (до шлюбу). Аналогічне дослідження, проведене в 1995 році, показало результат на рівні 65 –

67 % [15, с. 1105]. З 1973 року в школах Польщі було введено окремий навчальний предмет, який змінював свою назву, але за суттю мав підготувати учнів до сімейного життя. Підкреслюється важливість поступового переходу до інтегральної оцінки людської сексуальності, акцентування уваги не лише на правових, економічних чинниках, але й родині як цінності, питаннях психологічної культури в сімейних стосунках. Як позитивний факт відзначимо увагу до питань взаємодії школи, родини і церкви, а також продуману системну роботу, починаючи від дошкільних закладів і початкової школи. Дедалі більша увага звертається на питання педагогічної культури батька і педагогічної культури матері [31]. Не випадково, що і в "Рапорті інтелектуального розвитку Польщі" більш ефективна політика щодо родини займає перше місце серед пріоритетних завдань.

У центрі уваги польських авторів знаходиться проблема дошкільного виховання. По-перше, звернемо увагу на динаміку кількісних показників, яка могла б стати добрим прикладом для України. Адже кількість нових дошкільних закладів, відкритих упродовж року, є прекрасним показником ефективності владних структур на державному і регіональному рівнях. 90-ті роки XX століття характеризувалися в Польщі скороченням кількості дошкільних закладів, особливо в сільській місцевості, що викликало закономірну стурбованість фахівців, які акцентували увагу на стартових нерівностях.

Ще декілька років тому (2005/2006) відсоток дітей, охоплених дошкільними закладами становив у Польщі 41 %. У 2013 році цей показник збільшився до 69,7 %, в тому числі в містах – 78,6 %, а в селах 57,7 %. У 2006 році дошкільним вихованням було охоплено 840 тис. дітей дошкільного віку, а в 2013 цей показник становив понад 1 мільйон 216 тисяч дітей. У містах понад 772 тисячі дітей перебували в дошкільних закладах, а в селах – понад 444 тисячі.

Держава виокремила це питання як пріоритетне і в даний час маємо результат. І це лише початок. Адже в аналітичних матеріалах, підготовлених провідними фахівцями, акцентується увага на тому факті, що в окремих розвинутих країнах цей показник досягає 100 % [24].

Наступним цікавим показником є розрахунок державних витрат на одного учня. Результати більш ніж красномовні. Згідно з останніми даними, на одного вихованця дошкільного закладу в Польщі виділяється 5792 долари упродовж року.

Не менш важливим показником є фінансування праці педагогічного персоналу.

Щодо безпосередніх питань організації виховання в дошкільних закладах виокремимо наступні особливості. По-перше, це відповідна нормативна база, яка, власне кажучи, і визначає пріоритети.

Розглянемо для прикладу декілька нових документів. 27 серпня 2012 року було підписано розпорядження міністра, щодо дошкільного виховання. Власне кажучи, цей документ підтверджував розпорядження минулих років. Для дошкільного виховання було визначено десять головних пріоритетів: розвиток здібностей дітей, інтелектуальних вмінь, необхідних для подальшої освіти; виховання системи цінностей, зокрема для розуміння різниці між добром і злом; розвиток у дітей емоційної стійкості, необхідної для раціональної поведінки в нових і важких ситуаціях, готовності до стресів і поразок; розвиток суспільних вмінь, необхідних для співпраці з дітьми та дорослими; створення

умов, сприятливих для спільних ігор і навчання з дітьми, які мають різний рівень фізичних та інтелектуальних можливостей; турбота про здоров'я, фізичний розвиток дітей, заохочення їх спортивних ігор; розбудова знань дітей про суспільство, природу, техніку, розвиток вмінь презентації своїх думок у спосіб зрозумілий для інших; введення дітей у світ естетичних цінностей, розвиток вмінь говорити з допомогою музики, малих театральних форм, пластики; розвиток у дітей почуття належності до суспільства (родини, ровесників, народу) патріотичних почуттів; створення для дітей освітніх шансів через підтримку їх інтересів, активності, самодіяльності, а також розвиток знань і вмінь, необхідних для навчання в школі. Добре продумана, логічна система завдань конкретизується відповідно до напрямку розвитку. Зокрема, виховання з допомогою мистецтва передбачає підготовку глядача і актора. Кожна дитина повинна вміти поводитися на урочистих заходах, на концерті, в театрі, кінотеатрі. Вміти зіграти роль під час гри, використовуючи мову, міміку, жести, рухи, вміти користуватися реквізитом (наприклад маскою). Виховання з допомогою музики, співу, танців передбачає вміння співати пісні з дитячого репертуару, народні пісні, співати в хорі, танцювати. Вихованець дошкільного закладу повинен розрізняти динаміку, темп, висоту звуку в музичних творах, користуватися дитячими музичними інструментами. Вміти імпровізувати. Вміти слухати серйозну музику. Окрім цього, діти повинні цікавитися пам'ятниками старовини краю і регіону, вміти малювати, використовуючи відповідні кольори, прості композиції та конструкційні форми. Проявляти зацікавленість малярством, різьбою, архітектурою (зокрема архітектурою інтер'єру і ландшафтним дизайном) [19].

Учителям, за згодою керівника закладу, дозволяється розробляти авторські програми, які повинні відповідати меті, завданням, дидактичним вимогам.

Серед сотень авторських програм розглянемо для прикладу матеріал з красномовною назвою "АВС програма дошкільного виховання XXI століття".

Восьмий розділ програми передбачав культурно-естетичний розвиток дітей, малося на увазі розуміння краси світу, турботу про власну естетику і оточення, розуміння мистецтва і участь у творчій діяльності.

Відповідно до "золотого правила дидактики" Я. Коменського, передбачалося розвивати всі органи відчуттів від спостережливості до смаку їжі.

Критерії четвертого рівня акцентували увагу на звуковому ряді природи (спів птахів, шум листя, шум вітру, шум дощу, плюскіт води в ріці), пошук і розуміння феномену тиші, оздоблення кімнат дошкільного закладу власними творами, відповідна їх експозиція, естетична оцінка інтеграції людини в природнє середовище, естетика власного зовнішнього вигляду.

Наступний напрям передбачав чотири рівні вивчення звичаїв, традицій, мистецтва народу. Вищий рівень передбачав участь в підготовці до свят, зацікавленість звичаями святкування в родині, розуміння особливостей культури представників різних регіонів країни (одяг, мистецтво, елементи архітектури,література, музика, танець), участь у зустрічах з творчими людьми.

Додаткові критерії передбачали порівняння звичаїв характерних для різних регіонів, участь в дитячих творчих колективах, розуміння культури інших етнічних груп.

Власна творчість передбачала малювання олівцями і фарбами, підбір відповідних кольорів, роботу з папером, виконання елементів декорацій, вишивання та ін.

Окремий, дев'ятий, розділ присвячений музиці. На думку авторів, вищий рівень характеризується розпізнавання звуків, розвитком музичної пам'яті, розв'язування музичних загадок (впізнавання пісні за мелодією, розпізнавання музичних інструментів, відчуття зміни темпу, динаміки, настрою, характеру музичного твору), участь в концертах.

Щодо музичних інструментів то на думку авторів програми діти повинні насамперед навчитися грати на дитячих інструментах, грати в дитячому оркестрі, імпровізувати.

Щодо співу, то підкреслювалася вимога збереження голосового апарату, поєднання співу, руху, гри на інструментах, малювання, театралізації.

Вищий рівень передбачав індивідуальний спів, спів у малих і великих групах, написання і виконання власних ритмічних текстів, вокальні імпровізації, повторення мелодійних мотивів, які пропонує учитель, а також імпровізацію в танцях, ілюстрування музичних творів.

По-друге, про увагу до даної проблеми свідчить той факт, що на офіційній Інтернет-сторінці Міністерства освіти постійно оновлюються відеофільми, презентації про кращі дошкільні заклади, в яких, до речі, домінує саме естетичне виховання.

По-третє, багато дошкільних закладів мають власні Інтернет-сторінки, які використовують для ознайомлення громадськості зі своєю роботою.

По-четверте, питанням естетичного виховання велика увага надається на сторінках фахових журналів.

Окремо доцільно розглянути рівень вихованості дітей, які готуються розпочати навчання в початковій школі. Розглянемо для прикладу спеціальні карти для діагностики готовності дітей до навчання в школі.

Цей документ має ряд особливостей. Насамперед використовуються елементи малювання відповідно до готових взірців. Це елементи букв, геометричні фігури, фігурки людей, малювання елементів, яких не вистачає порівняно з взірцем, розмальовки фігур, розміщення малюнків на цілій поверхні картки, розрізнення кольорів, малювання відповідей на загадки, вміло витинає задані елементи.

Передбачена також характеристика тварин, рослин, пір року, розміщення об'єктів у просторі (намалюй книжку на поличці над машинкою, робота на поличці під машинкою, м'яч на поличці праворуч від машинки, а в кошику, те, чим любиш гратися намалюй ліворуч від ляльки), відчуття ритму, реакцію на зміну динаміки, темпу, висоти звуків у музичних творах. При оцінці готовності до школи звертається увага на читання віршів, розуміння тексту. Роздатковий матеріал виконаний на високому рівні, добре ілюстрований [12].

Важливе значення для вчителів, батьків має видавництво спеціалізованого журналу " Wychowanie w przedszkolu ". Журнал видається з 1948 року і постійно звертає увагу на проблематику естетичного виховання. Ряд статей заслуговує на особливу увагу. Наприклад, у другому номері журналу за 2014 рік опублікована стаття (dr. Jolanta Olkusz), присвячена проблемі тиші. Використані прекрасні поетичні твори, підготовлена

серія оригінальних проблемних питань, діти малюють тишу, вчаться відчувати природу, бути уважними до звуків, слів, потреб навколишнього світу [23].

Для прикладу розглянемо своєрідну систему естетичного виховання на прикладі своєрідних канікул у палаці Снігової Королеви. Автор оригінальної методики пропонує ряд взаємопов'язаних заходів. На першому етапі дітей ознайомлюють зі змістом твору. На другому вони готують драматичні сценки. На третьому етапі вибудовується замок Снігової Королеви, проектується і виготовляється з газет одяг для головних героїв. Захід передбачає виготовлення сніговиків, спільний танець під музику Вівальді, виготовлення в групі подарунків для Королеви (витинанки, малюнки, вироби з вати, вироби з пластиліну, корона). Серед цікавих знахідок виконання дітьми танцю снігу, танцю зимових дерев, проектування палацу, план порятунку Кая, відгадування загадок, присвячених зимі, відгадування мелодій відомих пісень, гра на дитячих музичних інструментах. Заключним акордом заходу є оригінальний королівський бал [34]. Власне кажучи, перед нами своєрідний приклад вдалого "Методу проектів", основа якого розвиток творчих здібностей дітей на засадах естетичного виховання.

Для успішного естетичного виховання в дошкільних закладах вирішальне значення має рівень підготовки учителів для дошкільних закладів. Відзначимо одну цікаву особливість. Учитель відповідної кваліфікації може навчати дітей від трьох до десяти років. Тобто він добре обізнаний з роботою дошкільного закладу і специфікою початкової школи, що забезпечує єдність і неперервність навчання дітей. У XXI столітті набуло поширення так зване інтегроване навчання, що стало новим викликом для вчителів.

Відзначимо добре продуману систему свят, яка наповнена естетичним змістом: свято танцю та народної пісні, міжнародний день рідної мови, приятелі природи, фестини, карнавали з масками, свято бабусі, свято дідуся, ігри з класичною музикою, мандрівка в країну Снігової Королеви, різноманітні спортивні змагання та підготовка груп підтримки з різноманітними кольоровими атрибутами, виготовленими власними руками.

Дедалі більшої популярності набуває в дошкільних закладах добре відомий метод проектів. Вибір проекту "Театр", "Вода", "Книжка", "Лікар" проводиться спільно з дітьми. Як правило, передбачена чітка структура проекту: питання дослідження, гіпотези, види діяльності, відповіді.

Відзначимо увагу до терапевтичних можливостей музики, проведення різноманітних зустрічей з музикою,

Своєрідною новацією є увага до можливостей комп'ютерної техніки: розвиваючі ігри, Інтернет, моделювання [16; 20; 29; 33].

Після розпорядження Міністра освіти від 13 липня 1999 року особлива увага почала звертатися на оцінку якості праці дошкільних закладів, стандартизації оцінки їх ефективності. Використавши американський досвід, польські дослідники звернули увагу на естетику меблів, творчу активність дітей, зокрема створення умов для проявів артистичної творчості, щоденні активні заняття під музичний супровід, наявність музичних інструментів, рольові ігри, дитячий театр, спілкування та дискусії учителя з дітьми.

Значна кількість методичних розробок присвячена поєднанню музики, поезії, танцю.

Серед оригінальних пропозицій назвемо танець квітів, малювання музики, вітражі, створення фрагментів, характерних для стародавнього побуту в регіоні.

Проаналізуємо зміст міністерських сайтів з метою виокремлення пріоритетів польської освіти. Міністерство освіти запрошує обговорити дев'ять головних проблем, важливих для польської школи: організація доброї співпраці батьків з учителями; необхідність оцінок; можливість існування шкіл при зменшенні кількості учнів; розумне використання технологій в школі; причини незмінності моделі школи упродовж століття; школа XXIстоліття; добрий директор; добрий учитель; уміння випускника, який розпочинає доросле життя. Зауважимо актуальність цих питань і для української загальноосвітньої школи.

Велика увага звертається на проблеми професійної школи. Працівники міністерства створили спеціальну карту для учнів з інформацією про можливості професійного навчання. Відзначається, що в Польщі навчання проводиться за 194 професіями, в яких виокремлено 255 кваліфікації. Особливу зацікавленість викликає патронат фірм над окремими класами.

Зауважимо, що Європейський Союз виділяє 900 млн. євро для потреб професійної освіти Польщі.

Для оцінки якості програм міністерство звертається до роботодавців.

Традиційною є увага до випускних екзаменів. У 2015 році 275 568 випускників здавали три письмові (польська мова, математика, іноземна мова за вибором) та два усних (польська мова, іноземна мова за вибором) екзамени. 74 % випускників успішно здали всі екзамени, 19 % одержали негативні оцінки з одного предмета і зможуть його перездати в серпні, а 7 % мають негативні оцінки з більшої кількості предметів і одержать право на перездачу в травні наступного року. Об'єктивність оцінки є характерною європейською нормою.

Значна увага звертається працівниками міністерства на проблеми якості освіти, зміст підручників, забезпечення шкіл фільмами, комп'ютерною технікою, навчання обдарованих учнів, виховання дітей з особливими фізичними потребами.

На європейському рівні розглядається в Польщі проблема професійної орієнтації. На сайті міністерства розміщено сім документів:

1. Діагностично – методичний пакет для професійної орієнтації.
2. Методичне обґрунтування процесу вивчення професійних інтересів учнів.
3. Тест професійних інтересів і мультимедійна професійна інформація.
4. Інтегральна оцінка можливостей та інтересів учнів.
5. Вивчення можливостей та інтересів учнів як гарантія успіху в житті.
6. Молодіжний опитувальник професійних інтересів.
7. Чотири Інтернет-адреси, присвячені питанням професійної орієнтації.

Відзначаємо високий науковий рівень методичних матеріалів, увагу до проблем самопізнання, ринку праці, психологічних аспектів професійної орієнтації.

Для того, щоб проаналізувати проблематику вищої освіти в Польщі розглянемо зміст сайту міністерства науки і вищої освіти (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyïszego). На початку липня 2015 року можна виокремити як пріоритетні наступні питання.

По-перше, створюються більш сприятливі умови для навчання іноземців. З цією метою знижується оплата за навчання; рішення про її розмір приймають навчальні заклади; дозволяється оплата за кожний семестр. Міністр підкреслила, що за останній рік кількість студентів з інших країн зросла на десять тисяч і перевищила 46 тисяч осіб. Відзначено також, що за останні роки в інфраструктуру вищих навчальних закладів та наукових інституцій Польщі інвестовано понад 30 мільярдів злотих. Відкрито понад 200 нових лабораторій та дослідницьких центрів.

По-друге, велика увага звертається на проблему практичної підготовки студентів. З цією метою від червня 2015 року для студентів відкрита можливість проходження практики в 1500 підрозділах адміністрацій. Наприклад, майбутні фінансисти повинні ознайомитися з структурою організації, документацією, взаємодією з банками, калькуляцією коштів, прибутками і витратами, роботою з кадрами, оцінкою праці, документацією, перспективами розвитку і стратегією діяльності організації. Студенти повинні використати практику для збору матеріалів для написання дипломних робіт, спілкуватися з досвідченими фахівцями, опрацьовувати нормативні документи і статистичні дані, проводити щоденні записи з питань перебігу практики. Практика проводиться упродовж місяця.

По-третє, на сайті міністерства виокремлюються проекти та ініціативи: Національна програма розвитку гуманістики з річним бюджетом 80 млн. злотих (перший модуль "Традиція", другий –"Розвиток", третій – "Міжнародний контекст"); "Діамантовий грант" для найбільш обдарованих студентів, згідно з яким сто переможців упродовж року отримують до 200 тисяч злотих для реалізації своїх проектів, а також 2.5 тисячі злотих винагороди кожного місяця; Академічний центр креативності передбачає ознайомлення учителів з найновішими технологіями і методами дидактики. Бюджет програми– 2.5 млн. злотих; програма "500 інноваторів" з бюджетом 35 млн. злотих передбачає стажування в найкращих університетах і дослідницьких центрах світу упродовж дев'яти тижнів для польських вчених. Програма передбачає роботу в групах, мультидисциплінарних дослідницьких колективах, креативне мислення, ефективне прийняття рішень, вирішення конфліктних ситуацій; спеціальна програма (Maluchnauczelni) з бюджетом 9.2 млн. злотих передбачених в 2015 році для створення належних умов при вищих навчальних закладах для дітей студентів; " Університет молодих винахідників" з бюджетом 2 млн. злотих, призначений для співпраці вищих навчальних закладів з школами, розвитку наукової активності, інноваційності, творчості учнів. Десятки таких програм дозволяють зробити висновок про системну освітню політику, спрямовану на досягнення успіху в умовах глобалізації.

По-четверте, розроблена система інформаційного супроводу міжнародної співпраці, починаючи від умов навчання, легалізації документів, пошуку зарубіжних партнерів, завершуючи вивченням за кордоном польської мови.

Характерною ознакою педагогічної думки Польщі є опрацювання актуальних питань професійної підготовки і діяльності вчителів. Цей напрям має навіть окрему назву

"Педеутологія". Як приклад розглянемо структуру останньої книги Й. Шемпрух. Автор акцентує увагу на теоретичних аспектах професійної підготовки вчителів, питаннях їх кваліфікації, компетенції, особистісних якостях, аналізуються питання стресу, професійного вигорання, функціонування в умовах полікультурного середовища, питання юридичного супроводу професійної діяльності, співпраці з батьками і громадськістю. Дослідження характеризується увагою до досвіду минулих років. Наприклад підкреслюється роль Міжнародного конгресу ліги нового виховання (1932 р.) під час якого розглядалися наступні питання: відбір кандидатів на педагогічні професії, поєднання навчання майбутніх учителів з школою, індивідуалізація навчання студентів, використання активних методів навчання, взаємодія студентів з громадським життям, практичні методи вивчення дітей в школі та позашкільному середовищі, свобода в навчальному процесі, організація педагогічної та методичної практики, розвиток самостійного мислення, Інтелектуальний, суспільний, артистичний, політичний розвиток майбутніх учителів, увага до ідеалу вчителя, підготовленого до роботи в школі[25].

Значна увага звертається на проблеми успішної діяльності дорослих, раціональне використання часу, подолання негативних ситуацій [10; 11; 17; 26].

На основі вищесказаного можна зробити ряд висновків, важливих як для Польщі, України, так і для Європи в цілому.

1. Аналітичні матеріали рівня "Рапорту про інтелектуальний потенціал Польщі", моделювання перспектив розвитку освітніх, виховних систем на найближчі десять – двадцять років повинні стати головним завданням для органів державного управління, Національних Академій Педагогічних Наук, європейських дослідницьких колективів, які зможуть досягти рівня розуміння закономірностей процесу.

2. Необхідна європейська структура рівня CBOS, GUS, яка б проводила і публікувала у відкритому доступі щомісячні результати репрезентативних соціологічних досліджень, присвячених актуальним питання освіти і виховання.

3. За прикладом Польщі доцільно розпочати роботу над багатотомною педагогічною енциклопедією Європи.

4. На часі в польських колег нові педагогічні словники, в яких з врахуванням вимог логіки, вітчизняних і зарубіжних авторів буде проведений аналіз системи головних понять: закон, закономірність, розвиток, система; людина, індивід; особистість; виховання, освіта, педагогіка, педагогічна персонологія, педеутологія. Очевидно, що цей перелік буде продовжений сотнями інших понять. Доцільно залучати до цієї роботи міжнародних експертів.

5. Необхідна системна робота над підвищенням педагогічної культури батьків на рівні національної програми. Поява сімейних педагогів – консультантів, за прикладом сімейних лікарів дозволить проводити системні, профілактичні заходи, розкривати індивідуальні здібності, що важливо як на особистісному, так і на державному рівні.

6. Системна робота над збереженням досягнень етнопедагогіки, сприятиме збереженню національної ідентичності, підвищить ефективність сучасних виховних систем, дозволить провести оригінальні порівняльні дослідження, встановити спільні європейські джерела національної культури.

7. Після значної уваги до питань педагогіки релігії ця проблема поступово переходить на другорядні ролі як у теорії, так і на практиці. Досвід Польщі, починаючи від практичних аспектів, завершуючи спеціалізованими педагогічними журналами заслуговує на увагу. Втрата системи християнських цінностей, потребуватиме пізніше десятиліть. На засадах компаративістики, враховуючи реалії полікультурності та важливість толерантного ставлення до представників різних культур доцільно провести порівняння педагогічних аспектів різних релігій.

8. Без відкритої системи фінансування, з розрахунком витрат на одного вихованця, всі реформи залишаться на рівні побажань. А порушення закону довгої хвилі буде нагадувати про помилковість управлінських рішень упродовж століття.

9. Від дошкільних закладів, з відповідною увагою до індивідуальних особливостей, до університетів третього віку навчальні заклади мають працювати як єдина система з розумним поєднанням державних і приватних інтересів.

10. У найближчі роки станемо свідками нових європейських посібників з історії педагогіки в яких лавиноподібна інформація переростатиме до рівня закономірностей процесу, буде проведена диференціація між новаторами, які вперше вирішили актуальну проблему в контексті світового досвіду і просвітителями, популяризаторами відкритих ідей, роль яких обмежена регіональними, або національними межами. Це зовсім не применшує їх значимості.

11. Педагогіка успіху як окремий розділ андрагогіки займе належне місце, з врахуванням переваг і загроз даного напрямку, готовності до подолання невдач. Асертивність як право людини на свою позицію, автономію від зовнішніх впливів, право на помилку, власну систему цінностей, ставатиме дедалі популярнішою у педагогічній науці та практиці.

12. Акмеологія побудована на основі індивідуальних відмінностей, сприятиме досягненню максимальних результатів для людей, які зацікавлені в особистісному зростанні. У роботі з дорослими людьми поряд з традиційними учителями і викладачами дедалі більшої популярності набуватиме коучінг, про що переконливо свідчить популярність відповідних періодичних видань у Польщі, а також сотні різноманітних програм особистісного розвитку.

13. Розвиток творчих здібностей, побудований на об'єктивній позиції щодо латентного характеру механізмів самого процесу, сприятиме пошуку нових методик побудованих на основі врахування індивідуальних особливостей розвитку і сенситивних періодів життєдіяльності.

14. Непрогнозовані конфлікти, тероризм, війни по-новому ставлять проблематику психологічної стійкості людини, підготовку її до діяльності в екстремальних умовах. На часі висвітлення педагогічних аспектів підготовки людей до нових викликів і проблематика допомоги всім учасникам збройних конфліктів від дітей до солдатів. Зростатиме роль досліджень, присвячених питанням інформаційних воєн.

Література:

1. *Бордакова О. М.* Внутрішньошкільна система професійної орієнтації в Республіці Польща : посіб. / О. М. Бордакова ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Ужгород : Поліграфцентр "Ліра", 2014. – 184 с.
2. *Вихрущ А. В.* Освіта дорослих у Польщі: минуле і майбутнє / А. В. Вихрущ // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Збірник наукових праць. – Київ – Ніжин. Випуск 2 (9), 2014. – С. 122–131.
3. *Вихрущ А. В.* Помилки в методології компаративістики / А. В. Вихрущ // Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук. практ. семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін –т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 16–18.
4. Еліта: витоки, сутність, перспективи / за редакцією академіка В. Кременя. – Київ : Видавництво Знання України, 2011. – 526 с.
5. УСЕ Універсальний словник – енциклопедія / гол. ред. ради М. Попович. – Київ : "Ірина", 1999. – 1551 с.
6. *Adamski F.* Kultura w refleksji pedagogicznej [W] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / F. Adamski. – Warszawa : Żak, 2003, t. 2. – S. 959–962.
7. *Ajdukiewicz K.* Logika pragmatyczna / K. Ajdukiewicz. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965. – 409 s.
8. *Banach Cz.* Człowiek we współczesnej refleksji humanistycznej. W ks. Encyklopedia Pedagogiczna XX1 wieku / Cz. Banach. – Warszawa : Żak, 2003. – T. 1. – S. 591–597.
9. *Brańska E.* O jakościpracyprzedszkola 2003 n 2 / E. Brańska. – S. 75–81.
10. *Clayton M.* Zarządzanieczasem / M. Clayton. – Warszawa : SamoSedno, 2011. – 182 s.
11. *Clayton M.* Zarządzaniestresem / M. Clayton. – Warszawa : SamoSedno, 2012. – 205 s.
12. *Derewlana H.* Karty do diagnozowania gotowościszkolnej / H. Derewlana, B. Michalska, J. Świątek, B. Wosińska. – Warszawa : NowaEra, 2013. – 96 s.
13. Diagnozaspołeczna 2011. Warunki i jakośćżyciaPolaków / Red. Janusz Czapiński and Tomasz Panek. – Warszawa : Rada Monitoringu Społecznego, 2011. – 461 s.
14. Encyklopedia Pedagogiczna XX1 wieku / Redaktor naukowy Tadeusz Pilch. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie "Żak", 2003. – T. 1. – 1208 s.
15. Encyklopedia pedagogiczna XX1 wieku. – Warszawa : Żak, 2008. – t. 1V. – 1295 s.
16. *Galewska – Kustra M.* Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki / M. Galewska – Kustra. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek. 2012. – 431 s.
17. *Gallo C.* SteveJobs. Sekretyinnowacji / C. Gallo. – Kraków : Znak, 2011. – 246 s.
18. *Gut J.* Psychologia szefa. Szeftozawód / J. Gut, W. Haman. – Gliwice : HELION, 2009. – 297 s.
19. Łada – Grodzicka A., Bełczewska E., Herde M., Kwiatkowska – Klarzak E., Wasilewska J. ABC…Program wychowania przedszkolnego XX1 wieku. Wars
20. *Milczewska M.* Metod aprojektów badawczych / M. Milczewska // Wychowanie w przedszkolu 2012, nr. 2. – S. 30–35.
21. *Lewandowski S.* Logika dla prawników / S. Lewandowski, H. Machińska, A. Malinowski, J. Petzel. – Warszawa. 2009, Wydanie 5. – 328 s.
22. *Nowacki T. W.* Leksykon pedagogiki pracy / T. W. Nowacki. – Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 2004. – 347s.
23. *Olkusz J.* Doświadczenie ciszy przez zabawe Wychowanie w przedszkolu 2014 2 / J. Olkusz. – S. 16–20.

24. Raport o kapitalei ntelektualnym Polski. Redakcja P. Bochniarz. Warszawa: Centrum Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2008. – 154 s.
25. *Stelmach W.* Władza i kierowanie. Teorie i praktyki biurokracji / W. Stelmach. – Warszawa : PLACET, 2010. – 224 s.
26. *Szempruch J.* Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmstyczne/ J. Szempruch. – Kraków : Impuls, 2013. – 383 s.
27. *Szołtysiek A. E.* Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu / A. E. Szołtysiek. – Kraków : Impuls, 2013. – 302 s.
28. *Szmidt K. J.* Pedagogika twórczości / K. J. Szmidt. – Sopot : GWP, 2013. – 734 s.
29. *Śliwerski B.* Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości / B. Śliwerski. – Kraków : Impuls, 2012. – 384 s.
30. Twórczość w szkole/ Podredakcją B. Myrdzik, M. Karwatowskiej. – Lublin : UMCS. 2011. – 384 s.
31. *Vykhrushch A.* The pedagogical personologyas a challenge of the 21 century / A. Vykhrushch ; European ideas in the works of famous educationalists. Internationalization, globalization and the irimpacton education / Editors Ryszard Kuchaand Henryk Cudak. Lódź. – Wydawnictwo Społtcznej Akademii Nauk, 2013. – S. 323–336.
32. *Winiarski M.* Kultura pedagogiczna [W] Encyklopedia Pedagogiczna XX1 wieku / M. Winiarski. – Warszawa : Żak, 2003. – t. 2. – S. 973–977.
33. *Włodarczyk E.* Kultura [W] Encyklopedia Pedagogiczna XX1 wieku / E. Włodarczyk. – Warszawa : Żak, 2003, t. 2. – S. 950–959.
34. Wychowanie estetyczne. Wikipedia, wolnaencyklopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie_estetyczne.
35. *Żerko A.* Wakacje w pałacu Królowej Śniegu / A. Żerko // Wychowanie w przedszkolu. – 2004, nr. 1. – S. 24–27.

PEDAGOGICZNA MYŚL W POLSCE: EUROPEJSKI WYMIAR

W artykule analizowana pedagogiczna myśl w Polsce. Analizowano istote porównawczę koncepcji, pytania o wszystkie części systemu edukacji w Polsce i problemy orientacji zawodowej.

Słowa kluczowe: *myśli pedagogiczne w Polsce, studia porównawcze, wymiar europejski, systema edukacji w Polsce.*

POLAND PEDAGOGICAL THOUGHT: EUROPEAN DIMENSION

The autor highlighted Poland educational thought in European dimension. It is considerated the essence of the comparative concept and identified a number of inaccuracies in comparative researches. Three groups of comparative research models are determined. It is considerated actual issues of all parts of the education system in Poland, the problem of professional orientation and pedeutology.

Key words*: Poland pedagogical thought, comparative research, European dimension, the educational systems, pedeutology.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПОЛЬШИ: ЕВРОПЕЙСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Освещена педагогическая мысль ученых Польши в европейском измерении. Проанализированы сущность понятия компаративистики и определен ряд неточностей компаративистских исследований. Выделены три группы моделей компаративистских исследований. Рассмотрены актуальные вопросы всех звеньев системы образования Польши, проблемы профессиональной ориентации и педеутологии.

Ключевые слова: *педагогическая мысль Польши, компаративистика, европейское измерение, система образования, педоутология.*

Ольга МАТВІЄНКО

БАГАТОМОВНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПИ

Виконано аналіз моделей деяких традиційно багатомовних університетів у країнах Європи. Визначено спільні ознаки таких навчальних закладів та окреслено перспективи для розвитку багатомовності у вищій освіті України.

***Ключові слова**: вища освіта, європейська мовна політика в галузі освіти, багатомовна компетентність студентів європейських вищих навчальних закладів*

У XXI ст. перспективи розвитку освітньої галузі не можуть не турбувати усіх причетних до процесу формування нового покоління. Тенденція глобалізації висунула невідкладне завдання підготовки молоді до життя у багатонаціональному, багатомовному і мультикультурному середовищі, обумовила нагальну потребу наявності сформованих навичок спілкування з людьми, що належать до різних націй і народностей, мають відмінності у соціокультурному розвитку чи ментальності. Трансформації другої половини XX ст. привели до кардинальних змін у традиційних формах освітнього процесу у середній та вищій школі. У першу чергу це пов'язано з розвитком і розповсюдженням високих телекомунікаційних технологій, які надають більше можливостей для розповсюдження інформації й обміну ідеями, суттєво скорочуючи відстані та час. Тенденція інтернаціоналізації, що проявляється у посиленні світової взаємозалежності в галузі освіти, суттєво розширяє горизонти випускників вищих шкіл, для них відкриваються чимало можливостей міжнародного ринку праці. Це означає, що здатність до спілкування кількома мовами постає нині нагальною потребою для освіченої людини в Об'єднаній Європі. А оскільки інтеграція України в Європейську систему освіти та світовий освітній простір є одним із пріоритетних напрямів української національної політики, то ця проблема заслуговує на докладний аналіз та всебічне вивчення.

Мета статті полягає у висвітленні аспекту багатомовності у вищій освіті країн Європи, аналізі моделей формування багатомовності в деяких європейських університетах та окресленні перспектив для вищої школи України.

Завдання побудови Європейського простору вищої освіти підвищило увагу до проблеми послуговування кількома мовами в багатомовному європейському контексті. Відповідно до Плану дій Європейської Комісії на 2004–2006 роки зі сприяння вивченню мов і мовному різноманіттю європейським вищим навчальним закладам належить ключова роль у сприянні суспільній та індивідуальній багатомовності. Одним із компонентів інтегрованої програми із забезпечення наступності і безперервності у мовній освіті є прийняття Європейською Комісією Програми навчання впродовж життя, освітньої програми "ERASMUS" (2007–2013) та "ERASMUS+" (2014–2020), спрямованих на сприяння опануванню студентами європейських університетів здатністю до багатомовного та міжкультурного спілкування завдяки забезпеченню можливостей для їх академічної мобільності. У прийнятій 2010 р. Стратегії ЄС "Європа 2020" зазначено курс на сприяння міжнародній привабливості Європейської вищої освіти. Підвищення якості,

яке асоціюється нині із забезпеченням і підтримкою різноманіття і багатомовності на соціальному й індивідуальному рівнях, стало нині предметом особливої уваги європейських освітян [1, с. 14].

Європейська політика багатомовності у вищій освіті передбачає не лише опанування мов та дослідження у цій галузі, але і підкреслює значимість вивчення різних мов із створенням багатого та підтримуючого середовища. Як свідчить аналіз, у багатомовній Європі університети приділяють особливої уваги зв'язкам між мовою і політичними, економічними, соціально-культурними аспектами з одного боку, та психологічними процесами опанування мов студентами в освітньому процесі з другого. Нині європейські університети опікуються запровадженням багатомовних освітніх моделей і не обмежуються лише двомовними програмами, в основі яких застосування англійської як засобу навчання. Багатомовність розглядають широко – не лише з позиції знання та здатності користуватися рідною та англійською мовами, а включають здатність послуговуватися мовами сусідніх країн та мовами національних меншин, які проживають на території країни, де відбувається навчання [8].

Для цього роль і місце багатомовності і мультикультурності в освітньому процесі університету має бути означено не тільки у плані розвитку університету, а й у щоденному практичному університетському житті на усіх рівнях для розвитку майстерності як студентів, так і адміністрації та академічного складу. Багатомовність європейських університетів не обмежена лише присутністю багатомовних і багатокультурних компонентів в університетському курикулумі, а полягає у створенні дійсно багатомовного оточення завдяки підтримки з боку місцевої спільноти та співробітництву з партнерами з інших країн [2]. Такий підхід є результатом різнобічного запровадження багатомовності в освітню практику, а також демонструє чимало проблемних зони у процесу розвитку.

Перша спроба аналізу існуючого стану та перспектив розвитку багатомовної освіти на рівні вищої школи була проведена професором В. Веббом і представлена у вигляді короткого виступу на Другій конференції з розвитку багатомовних університетів, що відбулася у Гельсінкі у травні 2005 р. Він зазначає, що хоча проблему підтримки іноземних, національних і міноритарних мов в університетах розглядають як реальний виклик і вбачають у ній непросту для вирішення проблему, але до мовного різноманіття в Європі ставляться як до багатства і активно застосовують в процесі інтернаціоналізації університетів. Переваги багатомовності полягають у забезпеченні більшого доступу до інформації, що становить дієвий аргумент у підвищенні конкурентоспроможності на ринку праці.

Вивчення мов як систем становить додатковий економічний актив для університету, але розвиток багатомовності буде успішною лише за умови ефективного планування на рівні університетського менеджменту. Разом із перевагами багатомовності на терційному рівні проблемними зонами залишаються часто недостатній рівень компетентності у іноземній мові, застосовуваній як засіб навчання, причому така проблема стосується як студентів так і викладачів, відсутність якісних навчальних матеріалів кількома мовами. Це може стати причиною зниження академічних показників і невідповідності стандартам. Більше того, мова може стати причиною обмеження

доступу до навчальних ресурсів, чи дискримінації. Це може відбуватися в контексті підвищення домінування міжнародної академічної мови, якою на даний момент є англійська. В таких умовах національні мови країн можуть опинитися під загрозою виключення з наукового поля. Ці проблеми актуалізують ключові питання про природу багатомовних університетів і їх функціонування в Європі, адже вони стосуються якості навчання, мовної політики щодо мов національних меншин, забезпечення якості функціонування міжнародних програм навчання [9].

Якість навчання та досліджень в європейській освіті на терційному рівні стала предметом досліджень, проведених в рамках проекту Британської Ради "*Мовне багатство Європи*" (2010–2013). Було вивчено практику 65 європейських університетів на основі таких критеріїв: 1) мови навчання; 2) мови веб-сайтів університетів; 3) групи осіб, яким надають мовну підтримку в університетах; 4) мови, які пропонують в університетах іноземні та другі для студентів немовних спеціальностей; 5) ступінь застосування аспектів європейської мовної політики для розвитку та оцінювання курикулумів; 6) кількість іншомовних студентів; 7) мобільність студентів, що навчаються за технологією "мова+зміст". За результатами аналізу зроблено такі висновки: усі університети, що взяли участь у дослідженні проводять навчання національними мовами, які є офіційними мовами країни, де відбувається навчання, і більшість студентів, що там навчаються, володіють мовами навчання як рідними. Двадцять три університети надають можливості навчання національними, іноземними та регіональними чи мовами національних меншин. Роль англійської мови, як демонструє дослідження, має тенденцію до посилення. За результатами дослідження англійська – це друга мова більшості європейських університетів. Це пов'язано з посиленням глобалізаційних процесів в економіці і наукових дослідженнях, а також завдяки зростанню рівня мобільності студентів та викладачів. Після 2008 р. університети надають значно більше уваги мобільності студентів, навчання за обміном для студентів мовних спеціальностей отримало статус обов'язкового. Разом із тим, підтримуючи академічну мобільність, університети приваблюють іноземних студентів для повного курсу навчання чи якоїсь із його частин. Тому одним із важливих критеріїв розвитку багатомовності на рівні університету, як свідчить дослідження, є мовна підтримка, яку надають студентам і значне розширення кількості виучуваних мов, які застосовують для опанування немовних предметів курикулуму. Як свідчать результати, більшість університетів (41 з 65) пропонують 3-4 іноземних мови для вивчення студентами у формі загального курсу опанування мови як системи чи мовних курсів для спеціальних цілей. У такий спосіб навчання в університеті стало значно привабливішим для багатьох абітурієнтів з точки зору перспектив на ринку праці, а тому кількість студентів в університетах, які опановують кілька мов суттєво зросла. Проект "*Мовне багатство Європи*" підкреслив важливість зв'язку стратегій розвитку і політики університетів з рекомендаціями і політикою ЄС та Ради Європи з лінгвістичної диверсифікації та розвитку багатомовної компетентності на усіх рівнях освіти. Більше половини з університетів, що взяли участь у дослідженні, запровадили європейську політику збільшення кількості опановуваних мов у практику [5].

Варіанти уже існуючих рішень можна продемонструвати розглянувши освітні моделі університетів, які є багатомовними впродовж тривалого часу і входять до сітки багатомовних університетів Європи. Серед них університет м. Фрайбург (Швейцарія), Університет м. Гельсінкі (Фінляндія), Вільний Університет м. Бозен-Больцано (Італія), Університет м. Люксембург (Люксембург). Слід відзначити, що саме там відбувалися конференції, присвячені аспектам двомовності та багатомовності у 2000, 2005, 2007 та 2010 роках.

Модель **Університету м. Фрайбург** зумовлена місцезнаходженням на франко-німецькій території, що надає можливості запропонувати повний список навчальних курсів двома мовами. Вимогою до майбутніх студентів є наявність компетентності в одній із названих мов на рівні щонайменше "незалежний користувач" (B2), тоді вони можуть вибирати навчальну програму відповідно німецькою чи французькою. Двомовний курикулум є опцією університету і не має жодних обмежень – усі дисципліни можна вивчати однією з двох мов, а якою мовою навчатися вирішує лише студент. Додаткову мовну підтримку можна отримати у Мовному центрі Університету, там запропонують різнорівневі мовні курси загального чи спеціального спрямування. Мовна підтримка також відбувається в процесі навчання в тандемі (німецькомовний студент виконує завдання спільно з франкомовним), а також завдяки широкій участі студентів у численних програмах з розвитку мобільності. Базові принципи цієї університетської моделі підсумовують дослідники М. Лагнер та Р. Імбах (*M. Lagner & R. Imbach*): Формування чуттєвості до культурної та лінгвістичної ситуації регіону для забезпечення балансу між мовами у соціумі і розвитку багатомовності студентів, завдяки включенню всіх мов не лише в процес навчання, а і у щоденне академічне життя, роботу адміністрації, окрім того всебічне сприяння самонавчанню студентів, забезпечення їм необхідної і своєчасної мовної підтримки [3; 5].

Мовна політика **Університету м. Гельсінкі** окреслена в документі 2007 року, в якому визначено позицію Університету стосовно мовної освіти. Мови розглядають як могутній ресурс для академічної спільноти, особливо стосовно напряму інтернаціоналізації навчального процесу та формування у студентів навичок міжкультурного спілкування і взаєморозуміння між представниками різних культур. Особливо відповідально ставляться до збереження та підтримки національних мов Фінляндії – фінської та швецької, але домінантна роль належить глобальній англійській – мові публікацій результатів наукових досліджень наукових досліджень, що є одним із чинників інтернаціоналізації вищої освіти Фінляндії. Модель фінської багатомовної освіти характеризується тримовністю, особливої ваги приділяють удосконаленню комунікативної компетентності в усіх трьох мовах. Такий підхід передбачає вільне послуговування трьома мовами усього викладацького складу, що означає готовність надати мовну підтримку студентам в опануванні усіх виучуваних дисциплін трьома мовами. Двомовність Університету м. Гельсінкі затверджена на законодавчому рівні, цей статус також постійно підтверджують на рівні організації навчання. В Університеті існує посада Віце-ректора з білінгвізму, на кожному з факультетів є посада декана, до обов'язків якого входить підтримка двомовності в навчальному процесі. Справами багатомовного навчання опікується Студентська Рада. Підтримка багатомовності

відбувається на кількох рівнях: академічному, дослідницькому, багатомовність є невід'ємною рисою міжкультурної соціальної взаємодії, що відбувається у повсякденному житті університету. За необхідності підвищення рівня знань допомогу можна отримати у мовному центрі університету, робота якого спрямована на забезпечення всебічної підготовки трьома мовами, включаючи загальне навчання мов як систем, а також передбачає можливості набути мовної компетентності у якомусь із професійно-спрямованих напрямків [4; 5].

Вищий навчальний заклад з недержавною формою фінансування Вільний Університет м. Бозен-Больцано також є багатомовним університетом, у якому навчальний процес відбувається в контексті трьох мов – німецької, італійської та місцевої ладинської мови, якою розмовляють у Швейцарії та Північній Італії. Окрім цього, широко застосовуваною як лінгва франка є англійська мова. Місія Університету викладена у однойменному документі (The Mission Statement) і полягає у збереженні та сприянні розвитку багатомовності, міжнародному спрямуванні освітнього процесу [6]. Контактування між мовами та культурами передбачено як у процесі навчальної діяльності, так і поза нею. Модель багатомовного навчання Вільного університету м. Бозен-Больцано має три важливих компоненти: 1) наявність вимоги мовної компетентності у одній з мов (німецькій, італійській чи англійській) при зарахуванні до університету, її рівень та специфічні особливості залежить від обраної програми навчання; 2) гнучка пропорційність застосування різномовних курсів упродовж навчання; 3) наявність одно-, дво-, та багатомовних курсів у курикулумі Університету. Разом із тим, хоча при вступі передбачена вимога майстерності у одній мові, але на другому та третьому курсах навчання до неї приєднується вимога сформованої здатності опановувати предметний зміст дисциплін у другій та третій мовах для забезпечення досягнення функціональної тримовності на момент закінчення Університету. Процес опанування мов включає вивчення мов як систем, до якого успішно приєднується навчання спеціального предметного змісту. З цією метою застосовують імерсійну технологію навчання мови та змісту. Співвідношення німецької, італійської та англійської мов залежить від специфічних потреб викладання. Наприклад, в навчальному процесі для здобуття ступеня бакалавра німецькою навчають у співвідношенні 25 %: 40 %: 5 % на двох факультетах: у Школі економіки та менеджменту та на Факультеті комп'ютерних технологій. На магістерському рівні кількість часу викладання німецькою залишається незмінною (25 %) для студентів Школи економіки та менеджменту, але на Факультеті комп'ютерних технологій її повністю замінює англійська (100 %). Навчання на педагогічному факультеті передбачає три моделі викладання: одномовну – німецькою чи італійською, двомовну – німецькою та італійською, та тримовну – німецькою, італійською та ладинською. Багатомовність моделей Вільного Університету м. Бозен-Больцано активно підтримують мешканці міста, де знаходиться Університет, особливо підтримуючи вивчення ладинської мови, студентська спільнота відповідає активною волонтерською діяльністю. Слід зазначити, що вмотивованість студентів до формування багатомовної компетентності надзвичайно висока, бо це є значним позитивом для подальшого працевлаштування [5].

Багатомовна спільнота і переваги місцезнаходження країни у самому серці Європи створили унікальні умови для багатомовної освіти в **Університеті м. Люксембург**. Модель багатомовності цього університету також має ознаки, притаманні саме цій європейській країні. Вони полягають у формуванні функціональної багатомовності. По-перше, усі університетські курси є двомовними, – другою мовою передбачено опанування здебільшого 25 % навчального змісту. Щонайменше 20 % усіх курсів викладають трьома мовами – французькою, англійською і німецькою. Вимоги до рівня мовної компетентності студентів полягають у їх адекватності навчальним курсам, які намічається опанувати. Для викладацького складу існує вимога бути здатним до професійної діяльності двома, а краще трьома мовами (французькою, англійською, німецькою). Адміністративні працівники Університету, як правило, мають компетентність у чотирьох мовах, – до трьох загальноєвропейських мов приєднується люксембурзька [5; 7].

Викладене дає підстави зазначити, що проаналізовані моделі традиційно багатомовних університетів мають кілька спільних рис:

Мета багатомовних університетів полягає у підготовці спеціалістів високої якості, здатних послуговуватися в професійному житті кількома мовами, з цією метою в освітньому процесі обов'язково задіяні кілька мов.

1. Багатомовні університети розміщені на територіях, де існують історичні і географічні передумови для успішного спілкування усіма мовами, які застосовують як засоби навчання. Відбувається багатомовна освіта у повній відповідності мовній політиці країни, де відбувається навчання. В освітньому процесі обов'язково присутня англійська мова як глобальна, але основними мовами навчання виступають державні, або офіційні мови країн, де відбувається навчання. Водночас, це мови, якими послуговується більшість населення країни, чи регіону, і їх позиція досить міцна у соціумі країни, бо вони мають історичне коріння і зв'язок з ідентичністю осіб, які беруть участь у навчальному процесі.

2. При вступі до багатомовного університету та на момент його закінчення існують чітко визначені вимоги до рівня мовної компетентності студентів. Вимоги на момент вступу до університету здебільшого пов'язані з обраним курсом навчання.

3. Пропорційність застосування мов у навчальному процесі є обумовленою: а) специфікою навчального напряму; б) особливостями освітньої програми; в) вимогами до рівнів багатомовної компетентності спеціалістів цього напряму на ринку праці.

4. За потреби передбачено надання студентам різних форм педагогічної та психологічної підтримки, всебічне підвищення рівня їх багатомовної компетентності.

Узагальнюючи європейський досвід багатомовності у вищій освіті та окреслюючи перспективи для Української освіти, слід зазначити, що сучасна університетська мовна політика має за мету всебічний розвиток міжнародного спілкування, у якому англійській мові належить усе зростаюча роль. Цей процес є закономірним, бо відбувається у відповідь на посилення процесів глобалізації та інтернаціоналізації в освіті і наукових дослідженнях. Але, разом із тим, не можна допустити виключення державної мови та мов національних меншин із навчального процесу. Тому, спершу слід визначити їх оптимальне співвідношення для застосування як засобів навчання з метою розвитку

багатомовної компетентності студентів за участі усіх мов. Звісно, рішення цього питання залежить від мовної політики країни, де відбувається навчання, а також є обумовленим соціально-політичними та економічними чинниками, як то потребами ринку праці та економічною рентабельністю, місцевими традиціями академічного навчання, особистісними і педагогічними чинниками. Більше того, для прийняття рішення щодо мовного збалансування і розвитку багатомовної компетентності студентів, багатомовні університети повинні мати повноваження умови для достатньої фінансової свободи, необхідної для забезпечення паралельного викладання освітніх курсів кількома мовами, запровадження спільного вивчення змісту та мови спершу викладачами, а потім і студентами, визначити способи підтримки студентів та академічного персоналу мовними курсами загального і специфічного змісту тощо. Особливої уваги слід надати навчально-методичному забезпеченню процесу навчання кількома мовами. Отже, практична реалізація політики багатомовності університетів є комплексною процедурою з великою кількістю проблемних моментів та варіантів їх рішення.

Література:

1. Europe 2020 : A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth – Brussels, 2010. – 37 p. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET %20EN % 20BARROSO %20 %20 %20007 %20- %20Europe %202020 %20- %20EN %20version.pdf. – Назва з екрану.
2. *Janssens R.* Multilingual Higher Education in European Regions / R. Janssens, V. Mamadouh, L. Marácz. // Act a Universitatis Sapientiae : European and Regional Studies. – 2013. – № 3. – P. 5-23.
3. *Lagner M.* The University of Freiburg: A model for a Bilingual University / M. Lagner, R. Imbach // Higher Education in Europe. – 2000. – Vol. XXV. – №4. – P. 462-468.
4. *Lindström M*. University of Helsinki as a Bilingual University [Електронний ресурс] / M. Lindström. – Режим доступу : http://www.helsinki.fi/international-staff-exchange/ISEWAcadAffairs2014 _presentations /ISEWTwistingTongues.pdf. Назва з екрану.
5. *Raud N*. In search for good practices in multilingual education: comparison of multilingual universities' models [Електронний ресурс] / N. Raud, K. Raik // Sustainable Multilingualism. – 2014. – № 4. – P. 87-97. – Режим доступу : http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm/issue/view/4. – Назва з екрану.
6. The Mission Statement of The Free University of Bozen-Bolzano, 2014. – Електронний ресурс. – Режим доступу : https://www.unibz.it/it/public/press/Documents/leitbild_profilo_mission.pdf. – Назва з екрану.
7. University of Luxembourg: Multilingualism. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://wwwen.uni.lu/students/useful_information_from _a_to_z/multilingualism. – Назва з екрану.
8. *Van Leeuwen Ch.* Multilingual Universities in Europe : Models and Realities / Ch. Van Leeuwen / Integrating Content and Language : Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education : [Ed. By Robert Wilkinson]. – Maastricht, 2004. – P. 576-584.
9. *Webb V.* Reporton Conference : Bi- and Multilingual Universities – Challenges and Future Prospects / V. Webb. – Електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.up.ac.za/en/centre-for-research-in-the-politics-of-language/article/59648/victor-n-webb. – Назва з екрану.

WIELOJĘZYCZNOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W REGIONACH EUROPEJSKICH

Artykuł dotyczy analizy niektórych modele tradycyjnie wielojęzycznych uniwersytetów w krajach europejskich. Określone cechy wspólne takich placówek oświatowych i perspektywy wielojęzyczności w rozwoju edukacyjnym są przedstawione w szkolnictwie ukraińskim.

Słowa kluczowe: *szkolnictwo wyższe, Europejska polityka językowa w edukacji, wielojęzyczne kompetencji europejskich studentów szkół wyższych.*

MULTILINGUALISM IN HIGHER EDUCATION IN EUROPEAN REGIONS

The article deals with analysis of some models of traditionally multilingual universities in European countries. Common features of such educational establishments are determined and prospects for multilingualism in Ukrainian tertiary education development are outlined.

Key words: *tertiary education, European language policy in education, multilingual competence of European tertiary education students.*

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ СТРАН ЕВРОПЫ

Статья посвящена анализу моделей некоторых традиционно многоязычных университетов в странах Европы. Определены общие черты таких учебных заведений и очерчены перспективы для развития многоязычия в высшем образовании Украины.

Ключевые слова: *высшее образование, европейская языковая политика в сфере образования, многоязычная компетентность студентов европейских высших учебных заведений.*

Наталя Бідюк

ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ В ОБГРУНТУВАННІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Визначено пріоритетні напрями розвитку мовної освіти в європейському освітньому просторі. Проаналізовано підходи науковців до трактування понять "мовна освіта" та "іншомовна освіта". Розкрито теоретичні і практичні засади іншомовної освіти в зарубіжному досвіді (Франції, Німеччини, Великої Британії). Обґрунтовано шляхи імплементації європейських орієнтирів мовної освіти у розробку концептуальних засад професійної іншомовної освіти в Україні.

Ключові слова: *мовна освіта, іншомовна освіта, європейський освітній простір, мовна політика, іноземна мова, концепція мовної (іншомовної) освіти, зарубіжний досвід, іншомовне середовище, іншомовна підготовка.*

Сучасне суспільство розвивається в епоху глобалізації, що посилює взаємозалежність в усіх сферах, у тому числі й у галузі освіти. Здійсненні упродовж останнього десятиліття компаративні дослідження в галузі освітньої політики засвідчують мінливість світу, в якому громадяни відчувають зростаюче почуття невизначеності в умовах постійної трансформації уявлень про національну ідентичність, мову, культуру, громадянство. Прогностичні переконання науковців світу щодо тенденції глобалізації мовної освіти ґрунтуються на результатах аналітичних досліджень міжнародних організацій ООН, Ради Європи, Європейської комісії, ЮНЕСКО, МОП та

ін. Мовна освіта в сучасному глобалізованому суспільстві стає не лише показником інтелектуального розвитку, оволодіння загальнолюдською й професійною культурою, але й засобом формування інтелектуального потенціалу суспільства,гарантією соціальної захищеності, умовою конкурентоздатності фахівця на ринку праці.

Актуальність проблеми посилюється стратегічними напрямами розвитку системи освіти, пріоритетними серед яких міжнародною академічною спільнотою визначено такі: створення загальноєвропейського простору вищої освіти, який вимагає дотримання трьох циклів в її організації (бакалавр, магістр, доктор); формування загальноєвропейського багатомовного комунікативного суспільства, яке налаштоване на підтримку багатомовності й мовного різноманіття; зміна соціальної ролі й статусу іноземних мов в умовах інформаційного суспільства; трансформація процесів передавання й поширення знань;уніфікація змісту, форм і рівнів мовної освіти; інтенсифікація взаємозв'язку шкільної та вищої мовної освіти тощо.

У міжнародних документах "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання"[1], "Європейський мовний портфель" [2], "Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання" [3], "Стратегічна програма розвитку для мультилінгвальної Європи – 2020" [4] зазначено, що мовна освіта як система являє собою структуру соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на вивчення рідної і нерідної мов. Мова виступає інструментом створення та інтерпретації "картини світу", проникнення у світову культуру й усвідомлення своєї національно-культурної приналежності. Мовна освіта є механізмом життєдіяльності людини в полікультурній і мультилінгвальній спільноті, що дає їй змогу адаптуватися до нових культурно-мовних та соціально-економічних умов. Відтак мовний освітній простір формується у результаті спільної освітньої діяльності людей, основою для якої виступають потреби суб'єктів із метою засвоєння рідної та нерідної мов. Отже, можна припустити, що мовний освітній простір становить сукупність мов і суб'єктів освітнього процесу, які знаходяться у постійній взаємодії.

Прагнення України стати повноправним членом європейської спільноти спонукало фахівців до вивчення зарубіжного досвіду, в якому з формуванням поняття "європейський вимір" і втіленням в життя концепції багатомовності, важливого значення набула проблема навчання іноземних мов. Нова культурно-історична місія іноземної мови суттєво вплинула на зміну ціннісних установок, змісту, методів і форм, тобто всієї структури організації процесу навчання іноземних мов, що передбачає значне збагачення уявлень про новий системний феномен – іншомовну освіту, фундаторами якої стали науковці Великої Британії, Німеччини, Франції та США. Науковий доробок зарубіжних учених свідчить про різні погляди щодо трактування сутності, функцій та ролі іншомовної освіти. Проте позиції учених одностайні щодо необхідності постійного удосконалення її концептуальних засад з урахуванням кращих зразків європейського та світового досвіду. Під іншомовною освітою науковці розуміють цілісний і спеціально організований педагогічний процес, який базується на єдності навчання, виховання й розвитку особистості змістом та засобами іноземної мови, що сприяє її духовному і культурному розвитку[5; 6]. Водночас зазначимо, що в науково-педагогічній та лінгводидактичній літературі мають місце різні методологічні позиції вчених щодо

синонімічного ряду іншомовної освіти, зокрема: “освіта у сфері іноземних мов”, “філологічна освіта”, “лінгвістична освіта”, “іншомовна освіта”, “іншомовна професійна освіта”, “лінгвоосвіта”.

Системні порівняльно-педагогічні дослідження проблем іншомовної освіти у зарубіжному досвіді здійснено українськими вченими Т. Боднарчук (розвиток білінгвальної освіти в Австрії) [7], В. Гаманюк (іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів) [8], Л. Гульпою (тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки) [9], О. Кузнецовою (розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії) [10], О. Лазаренко (тенденції становлення і розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії) [11], О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи) [12], М. Тадеєвою (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах ЄС) [13]. Результати їх досліджень переконують, що в європейському освітньому просторі іншомовна освіта розглядається у двох вимірах: як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження та відтворення національних здобутків у навчанні і вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір; як практика навчання іноземних мов, серед яких в умовах полікультурності представлені мови національних меншин, а їх вибір зумовлений присутністю носіїв різних культур у тих чи інших регіонах країни [8]. Адаптація загальноєвропейських критеріїв до національної системи іншомовної освіти полегшить взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних освітніх контекстах, і водночас допоможе в європейському обміні фахівцями.

Значний внесок у становлення національної системи іншомовної освіти роблять знані українські вчені О. Бігич, Н. Бориско, І. Задорожна,Т. Колодько, Ю. Мартинова, Н. Микитенко, С. Ніколаєва, О. Тарнопольский, Л. Черноватий, закладаючи своїми дослідженнями фундамент для її подальшого розвитку. На їхнє переконання, іншомовна освіта має переважно практично-орієнтоване спрямування, оскільки передбачає розвиток усного й писемного мовлення, формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції, що найбільш точно відображає мету і сутність навчання іноземних мов [14].

Сьогодні спостерігаються суттєві зрушення щодо імплементації європейських орієнтирів забезпечення якості іншомовної освіти в систему вищої освіти України, особливо після прийняття Закону “Про вищу освіту” (2014 р.), а також нових вимог щодо отримання наукових ступенів та вчених звань (проект).

За даними рейтингових досліджень, зокрема проекту “Компас-2012” та результатами дослідження “Випускники українських ВНЗ очима роботодавців”, представленого компанією СКМ і Київським міжнародним інститутом соціології, більшість випускників вищих навчальних закладів України демонструють низький рівень володіння іноземними мовами. Міністр освіти і науки України С. Квіт у своєму інтерв’ю РБК-Україна щодо перспектив інтеграції України в європейський і світовий освітній простір, наголосив, що особливу увагу в сучасній освіті необхідно приділяти вивченню англійської мови. Міністр зауважив, що з підписанням Болонської декларації держава нічого не зробила щодо забезпечення високого рівня навчання і викладання англійської

мови як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Рівень володіння англійською мовою недостатній для викладацької і студентської мобільності. Водночас, міністр переконаний, що в Україні є сильний людський капітал, зокрема українські студенти зарекомендували себе конкурентоспроможними під час навчання у західних університетах [15]. Підтримуємо позицію міністра щодо надання особливого статусу іноземній мові під час навчання в аспірантурі для отримання PhD, оскільки до цього часу вивченню іноземної мови надавалося формальне значення.

Вивчення нормативно-правової (Закон "Про вищу освіту" (2014), "Концепція базової фундаментальної освіти", "Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі", "Про затвердження національної рамки кваліфікацій", "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року") та навчально-методичної документації (освітні програми, навчальні плани, ОКХ, ОПП тощо) показало, що в системі вищої освіти України існують певні проблеми щодо забезпечення якості іншомовної підготовки фахівців різного профілю, а саме: відсутність концепцій мовної освіти для студентів мовних та немовних спеціальностей; відсутність стандарту професійної підготовки студентів романо-германської філології; нерозробленість освітніх програм та їх профілів за європейськими стандартами; неузгодженість змісту іншомовної підготовки на рівнях вищої освіти бакалавр–магістр; невідповідність отриманих результатів навчання розробленим положенням Національної рамки кваліфікацій; недостатня готовність викладачів іноземних мов до реалізації інноваційних методик навчання іноземної мови; недосконаліть наукового обґрунтування концептуальних засад організації іншомовної підготовки в аспірантурі та інші.

Предметом дискусії в академічних колах стали різноманітні аспекти оновлення змісту іншомовної професійної підготовки на рівні бакалавра, які стосуються якості очікуваних та одержаних результатів, особливо в умовах введення обов'язкового вступного іспиту з іноземної мови для навчання в магістратурі. Як свідчить освітня практика, навчаючись за програмою бакалавра, студенти нефілологічних спеціальностей переважно вивчають іноземну мову лише на 1-2 курсах, в окремих ВНЗ передбачено навчальну дисципліну "Англійська мова професійного спрямування". Звісно годин для вивчення цих дисциплін недостатньо для одержання відповідного рівня знань, умінь та навичок, як того вимагають європейські стандарти (рівень В2 за європейською шкалою). Водночас відсутня реалізація міжпредметних зв'язків з дисциплінами гуманітарного, фундаментального та фахово-зорієнтованого циклів. Особливо гострою є проблема висвітлення результатів наукових досліджень іноземною мовою у наукових фахових виданнях, презентаціях на наукових конференціях тощо.

Спостерігаються певні суперечності також і в іншомовній освіті філологів, зокрема між: необхідністю модернізації університетської освіти майбутніх фахівців романо-германської філології з огляду на чинники євроінтеграції та відсутністю теоретико-методологічного обґрунтування її загальних та локальних стратегій; можливістю підготовки бакалаврів філології як універсальних фахівців сфери іноземних мов й міжкультурної комунікації та недостатньою розробленістю концептуальних засад організації навчально-виховного процесу бакалаврату, що сприяє їх відповідному професійному й кар'єрному самовизначенню;потребою майбутніх філологів у набутті

якостей професійно компетентних, егалітарно розвинених й конкурентоспроможних фахівців сфери міжкультурної комунікації й іншомовної освіти та відсутністю дієвих технік й методичного супроводу їх базової професійної освіти; вимогами сучасного суспільства знань до професіоналізму філологів-дослідників та недосконалістю підходів до відбору і структурування змісту науково-дослідницької підготовки магістрів філології.

На нашу думку, в добу європейської освітньої інтеграції забезпечення якісного нового рівня іншомовної професійної підготовки фахівців в системі університетської освіти можливе за умов наукового обґрунтування її теоретичних і методичних засад, розробки концептуальних моделей її модернізації на засадах компетентнісного й кар'єро-зорієнтованого підходів, розроблення відповідних навчально-методичних комплексів та науково-практичних рекомендацій, використання інноваційних ідей кращих зразків світового досвіду.

На основі проведеного порівняльно-педагогічного аналізу особливостей іншомовної освіти в університетах Австрії, Франції, Іспанії, Великої Британії, Німеччини, Швейцарії з'ясовано, що сучасні європейські університети продовжують традиції класичної гуманітарної або лінгвістичної освіти, а система іншомовної освіти розвивається випереджувальними темпами. Привабливість європейської освіти зумовлює посилення уваги та мотивацію до вивчення іноземної мови, а відтак спостерігається зростання іноземних (за країною громадянства) студентів, чисельність яких досягає майже третини від усього студентського контингенту.

Установлено, що концептуальними засадами іншомовної освіти у європейському просторі є концепція мультилінгвізму, концепція навчання іноземної мови на основі наукового дослідження, а також концепція навчання іноземної мови в контексті майбутньої професії. Оскільки мовна політика ЄС зорієнтована на багатомовність, концепція мультилінгвізму реалізується на чотирьох рівнях: публічному інституційному, закритому інституційному, національному, міжнаціональному. При цьому, останній рівень вважається найважливішим, тому що на ньому відбувається процес поширення іноземної мови, який важко зупинити, оскільки він є результатом не політичних рішень, а добровільного вибору мільйонів громадян із прагматичних міркувань [16]. Зазначимо, що за даними досліджень Євробарометра ("Європейці та мови"), 77 % європейців погоджуються з тим, що першою іноземною мовою має бути англійська. Це підтверджено тим фактом, що 90 % учнів середніх шкіл усієї Європи сьогодні вивчають англійську мову. Крім того, половина європейців переконана, що кожен громадянин ЄС повинен володіти ще двома мовами крім рідної [17].

Мовна ситуація в кожній країні відрізняється своїми особливостями. Наприклад, для Австрії та Німеччини характерною є проблема білінгвізму, яка має специфічне національне забарвлення. Зважаючи на багатомовність кожний навчальний заклад Німеччини розставляє власні пріоритети щодо викладання іноземних мов і розширює їх пропозицію за рахунок партнерських мов. Багатомовність шкільної мовної освіти ґрунтується не стільки на розширенні мовної пропозиції, як на двомовному викладанні дисциплін шкільного курсу, що на наступному етапі шкільної освіти посилюється введенням інших іноземних мов. Ідеться не про поглиблене вивчення іноземних мов, а про створення нових мультилінгвальних умов навчання – "білінгвальне навчання", що з

кожним роком набуває в Німеччині все більшої популярності [8]. На думку німецьких дидактів, іншомовна освіта має здійснюватися з урахуванням попереднього досвіду студентів та їхньої мовленнєвої здатності. Для навчання іноземних мов це означає, що:рідна мова має використовуватися і слугувати підґрунтям для навчання іноземних мов; при подальшому вивченні мови слід спиратися на попередній досвід вивчення рідної (L1), першої (L2) та другої (L3) іноземних мов; необхідно враховувати індивідуальні особливості навчальної діяльності студента і відповідно диференційовано підходити до організації навчального процесу; з огляду на рівень комунікативної компетентності та мовний профіль студента визначальними є його потреби [18; 19].

У Франції (університет Нова Сорбонна) іншомовна освіта ґрунтується на принципах фундаментальності, гнучкості, академічної свободи, модульності, практичної спрямованості й креативності. Достатнє фінансування вищої освіти, сучасний рівень інформаційно-технологічного, науково-методичного й кадрового забезпечення освітньо-дослідницького та культурно-дозвіллєвого середовища, належне фінансування навчально-пізнавальної і освітньо-дослідницької діяльності студентів, академічна свобода стосовно вибору дисциплін й гнучка стратегія виконання індивідуальних програм, можливість проходження мовної та виробничої практики в зарубіжних країнах упродовж не менше як одного семестру навчання із зарахуванням здобутих кредитів – ці та інші чинники забезпечують якість іншомовної освіти в цій країні [20].

Ціннісним орієнтиром європейської мовної освіти став феномен "Професіоналізм учителя-європейця" (Ф. Ваніскотт), що сприяв розробці та активному впровадженню ученими різних моделей підготовки бакалаврів філології як європейських вчителів іноземних мов і культур, яким притаманні фундаментальність, практична й креативна спрямованість. Це свідчить про зміщення акценту щодо ролі провідного суб'єкта іншомовної освіти з позиції виконавця її функцій (урокодавця) на "рефлексивного практика", що припускає актуалізацію полікультурних та творчих аспектів педагогічної діяльності в сфері іншомовної освіти [21].

Сучасна мовна політика британських університетів(Кембриджського, Оксфордського, Ексетерського, Бірмінгемського, Йоркського, Брістольського, Кентського, Королівського коледжу Лондона) орієнтує на забезпечення високої якості іншомовної освіти, розширення можливостей працевлаштування, зміцнення мобільності, використання сучасних інноваційних методів викладання іноземних мов та фахових дисциплін, диференціацію мовної підготовки. Навчання мови здійснюється з урахуванням принципах студентоцентризму, особистісно орієнтованого навчання, зв'язку науково-дослідницького навчання і викладання, кар'єрної спеціалізації, суспільного діалогу, пріоритету самоосвіти, міждисциплінарної інтеграції, комунікативної спрямованості, усвідомленого навчання, зв'язку навчальної і науково-дослідницької діяльності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Концепція навчання іноземної мови на основі дослідження реалізується за допомогою інтерактивних та рефлексивних форм і методів навчання, а саме: мікрогрупового обговорення, асинхронних дискусій, групової роботи над проектами (*"project-based learning"*), візуалізації, брейн-стормінгу, семантичних графів, інтелект-мап,методу ланцюгових асоціацій, імітації, симуляції, "ситуації успіху", презентації

наукових відкриттів (*"discovery-based learning"*) тощо. Для формування іншомовної компетентності викладачі використовують інноваційні дослідницькі методи викладання, а саме: дослідницько-кероване ("**research-led** *teaching"), **дослідницько-орієнтоване* **("research-oriented** *teaching"), **дослідницько-пошукове* **("research-based** *teaching")*, дослідницько-інформаційне ("*research-informed teaching*"), дослідницько-практичне ("**research-tutored** *teaching")* викладання, що спрямовані формування навичок здійснення самостійних досліджень; залучення до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного, критичного і компетентнісного мислення; формування наукового світогляду.

Специфіка іншомовної освіти у Великій Британії полягає у стандартизації і трансформації змісту іншомовної освіти на основі компетентнісного підходу, науково-дослідницької парадигми та інтердисциплінарності; спрямуванні змісту на поглиблену методологічну, теоретичну і загальнопрофесійну підготовку; орієнтації на науково-пізнавальні потреби та інтереси студентів; запровадженні якісних механізмів моніторингу академічних результатів; створенні відповідних умов для професійного розвитку й самореалізації шляхом участі в міжнародних програмах обміну та стажування за кордоном [10; 11].

Зазначимо, що суттєві зміни в системі іншомовної освіти відповідно до євроінтеграційної політики спостерігаються в сусідніх країнах – Угорщині й Польщі. Уряд Угорщини запровадив всеосяжну стратегію викладання і вивчення іноземних мов під назвою "Світові мови", що передбачає збільшення до 40 % навчального часу на вивчення іноземних мов. Польща, як країна з децентралізованою системою освіти, активно впроваджує навчальні реформи в системі мовної освіті, розробляючи сучасні стандарти якісної іншомовної професійної підготовки фахівців. Розробка професійних стандартів здійснюється з урахуванням вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що передбачають обов'язкове оволодіння, як мінімум, ще однією іноземною мовою на рівні В2. Щодо кваліфікаційних вимог, то студент факультету іноземної філології повинен володіти основними знаннями про мову, літературу та культуру у сфері обраної іноземної мови, а також уміннями використовувати знання в професійній діяльності з урахуванням етичних засад [22].

Як бачимо, у європейському просторі мовної освіти спостерігаються спільні тенденції, що сприяє уніфікації змісту, форм і методів іншомовної освіти. Творче поєднання інноваційних ідей зарубіжного досвіду мовної освіти, науково-педагогічного потенціалу українських учених дозволило окреслити основні підходи до обґрунтування концептуальних засад професійної іншомовної освіти в Україні. Врахування положень концепції шкільної іншомовної комунікативної освіти, концепції інтеграції іншомовної комунікативної й професійної освіти, концепції оптимізації іншомовної лінгвістичної освіти, концепції іншомовної педагогічної освіти формують вектор концепції професійної іншомовної освіти.

Розвиток мовної особистості у цій концепції має здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, рефлексивного, рівневого, кар'єро-зорієнтованого підходів; з

урахуванням принципів активності, свідомого засвоєння знань, системності навчання, комунікативності, культуровідповідності, білінгвального навчання,автономності.

Навчання іноземної мови передбачає послідовне та комплексне формування іншомовних компетенцій, а саме: комунікативної, міжкультурної комунікативної, мовної та мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, перекладацької, дискурсивної, соціальної, рефлексивної, міжособистісної, науково-дослідницької та інших. Підвищення якості іншомовної підготовки можливе за умов внесення суттєвих змін у процес навчання іноземної мови і шляхом впровадження інноваційних форм і освітніх технологій, орієнтованих на професійну сферу, які забезпечують чіткі критерії оцінювання іншомовних компетенцій студентів у форматі міжнародних екзаменів.

Узагальнюючи вищезазначене, робимо висновок, що сучасна іншомовна освіта, її теоретико-методологічне й методичне забезпечення в контексті глобального суспільного виклику XXI ст. потребують нового осмислення в контексті європейських орієнтирів. В умовах формування загальноєвропейського багатомовного комунікативного суспільства стратегічним вектором модернізації національної іншомовної освіти має бути гармонізація мовної політики з урахуванням перспектив євроінтеграції,що сприятиме індивідуальній, освітній й професійній мобільності громадян.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. European language Portfolio (ELP): the Principles and Guidelines. – Strasbourg : Council of Europe, 2006. – 36 p.
3. Council Resolution on a European strategy for multilingualism, 2008. – P. 1-3. – Режим доступу : http://eur-lex.europa.eu
4. Strategic Research Agenda for Multilingual Europe 2020 / META Technology Council, 2012. – Режим доступу : http://www.meta-net.eu
5. *Broady E.* Sameness and difference: the challenge of culture in language teaching / E. Broady // Language Learning Journal, 2004. – Summer 29. – 68-72.
6. *Hasman M. A*. The Role of English in the 21st Century / M. A. Hasman // English Teaching Forum. – 2000. – Vol 38. – № 1. – P. 2-5.
7. *Боднарчук Т. В.* Розвиток білінгвальної освіти в Австрії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Боднарчук ; Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2012. – 276 с.
8. *Гаманюк В. А.* Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / В. А. Гаманюк ; ред. : М. Б. Євтух; ДВНЗ "Криворіз. нац. ун-т", Криворіз. пед. ін-т. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2012. – 375 с.
9. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Ю. Гульпа ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

10. *Кузнецова О. Ю.* Розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Ю. Кузнецова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2003ю – 43 с.
11. *Лазаренко О. В.* Тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії [Електронний ресурс] / О. В. Лазаренко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.eom /31_PRNT_2010/Pedagogica/ 73987.doc.htm.
12. *Максименко О. О.* Особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О. О. Максименко ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2013. – 305 с.
13. *Тадеєва М. І.* Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи : монографія/ М. І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 432 с.
14. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мов. спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
15. *Квіт С.* Без англійської мови немає вищої освіти [Електронний режим] / С. Квіт. – Режим доступу : // http://www.osvita.org.ua/articles/1929.html
16. *Ammon U.* Language conflicts in the European Union / Ulrich Ammon // International Journal of Applied Linguistics. – 2006. – Vol. 16. – P. 3-8.
17. A New Framework Strategy for Multilingualism // Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 2005. –Режим доступу: http://europa.eu/languages/en/document/74
18. *Neuner G*. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen: Grundlagen – Demensionen – Merkmale [Електронний ресурс] / G. Neuner. – München : Hueber, 2009. – Режим доступу : www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik
19. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. – Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2007. – 151 S.
20. *Голотюк О. В.* Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції монографія/ О. В. Голотюк. – Херсон : ХДУ, 2009. – 186 с.
21. *Vaniscotte F.* Teachers and Mobility / Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – P. 165-177.
22. *Rokita J.* Portfolios in Language Teacher Education. Studies in Teacher Education / J. Rokita. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005. – S. 26–33.

PRZEWODNIKI EUROPEJSKIE W ROZWOJU KONCEPCYJNYCH ZASAD PROFESJONALNEJ EDUKACJI JĘZYKÓW OBCYCH

Określono priorytetowe kierunki rozwoju edukacji językowej w europejskiej przestrzenie edukacyjnej. Są analizowane podejścia do interpretacji pojęć naukowych "edukacja językowa" i "edukacja języka obcego". Są rozwiązane teoretyczne i praktyczne podstawy nauczania języków obcych z doświadczeń zagranicznych (Francja, Niemcy, Wielka Brytania). Uzasadniono sposoby implementacje europejskich kierunków edukacji językowej w rozwoju podstaw koncepcyjnych profesjonalnej nauki języków obcych na Ukrainie.

Słowa kluczowe: *edukacja językowa, edukacja języków obcych, europejska przestrzeń edukacyjna, polityka językowa, język obcy, koncepcja edukacji językowej (języka obcego), doświadczenie międzynarodowe, środowisko języków obcych, szkoleni ejęzyków obcych.*

EUROPEAN GUIDELINES IN THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL FRAMEWORKS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Priority directions of language education development in European educational space have been identified. Scientists' approaches to the definition of concepts such as "language education" and "foreign language education" have been analyzed. Theoretical and practical principles of foreign language education in foreign experience (France, Germany, Great Britain) have been revealed. Ways for the implementation of European guidelines in language education into the development of conceptual frameworksin professional foreign language education in Ukraine have been justified.

***Key words**: language education, foreign language education, European educational space, language policy, foreign language, conception of (foreign) language education, foreign experience, foreign language environment, foreign language training.*

ЕВРОПЕЙСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определены приоритетные направления развития языкового образования в европейском образовательном пространстве. Проанализированы подходы ученых относительно понятий "языковое образование" и "иноязычное образование". Раскрыты теоретические и практические принципы иноязычного образования в зарубежном опыте (Франции, Германии, Великобритании). Обоснованы способы имплементации европейских ориентиров языкового образования в разработку концептуальных основ профессионального иноязычного образования в Украине.

***Ключевые слова:** языковое образование, иноязычное образование, европейское образовательное пространство, языковая политика, иностранный язык, концепция языкового (иноязычного) образования, зарубежный опыт, иноязычная среда, иноязычная подготовка.*

Наталія ПАЗЮРА

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Обґрунтовано порівняльний аналіз основних напрямів за якими здійснюється підвищення якості педагогічної освіти в країнах світу; розкриває спільні та відмінні риси у системах педагогічної освіти різних країн; акцентує увагу на інноваційних підходах до підвищення якості педагогічної освіти.

***Ключові слова**: неперервний професійний розвиток, напрями підготовки, моделі забезпечення якості педагогічної освіти, рівні підготовки вчителів.*

Підвищена увага до проблем педагогічної освіти зумовлена новими цивілізаційними викликами до людини, модернізацією школи, входженням України до європейського освітнього простору. Ці проблеми органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у XXI столітті. На їх вирішення спрямовуються порівняльні дослідження, що проводяться з метою виявлення закономірностей розвитку існуючих систем педагогічної освіти різних країн світу, прогресивних тенденцій у професійній підготовці кваліфікованих фахівців і розвитку педагогічного персоналу в зарубіжних країнах.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення професійній підготовці вчителя до педагогічної діяльності. Однією з проблем, що стоїть на порядку денному багатьох країн й країн Європейського Союзу є підвищення якості освіти. Між державами-членами країн ЄС в освітній галузі було підписано ряд важливих документів, в галузі освіти і навчання Європейський Союз планує розширити свою діяльність на основі нових стратегічних планів, що охоплюють період до 2020 року. Основні напрями діяльності країн Європейського Союзу визначаються стратегією "Європа 2020".

Різні питання педагогічної освіти розглядались у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Учені багатьох країн Європи розробляли підхід до професіоналізації як до утвердження сучасного кваліфікаційного стандарту підготовки вчителя – цінності, знання, поведінка (Г. Кілчтерман, А. Робер, М. Старіда, П. Хілгрен та ін.). На початку 90-х років минулого століття у науковій літературі з'явилися праці, присвячені оновленню професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, різні аспекти якої розглядалися в дослідженнях А. Алексюка, А. Бойко, Н. Кічук, В. Кузя та ін.

Сформувалася також школа дослідників, пошуки яких спрямовані на вивчення питань порівняльної педагогіки: методологічні та загальнодидактичні проблеми (М. Кларін); методологічні проблеми вищої педагогічної освіти за рубежем (Л. Пуховська). Крім того, вивчались: історичний розвиток педагогічної освіти, особливості педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Гаргай, Т. Кошманова, М. Красовицький, Р. Роман), окремі аспекти підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н. Абашкіна, Т. І. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак), сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, А. Парінов, Н. Яцишин). Виконувались дослідження, в яких аналізувались окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах декількох країн (Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, І. Тараненко). Однак, деякі аспекти педагогічної освіти, основні напрями підвищення якості підготовки педагогічного персоналу все ще залишаються поза увагою дослідників.

Мета статті – визначення спільного та відмінного у тенденціях розвитку педагогічної освіти у сучасному світовому контексті, виявлення прогресивних ідей професійного розвитку педагогічного персоналу та підвищення якості педагогічної освіти.

Сучасні вимоги щодо формування фахівця нової генерації, педагога, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави вимагають розбудови ефективної системи педагогічної освіти. Педагогічні заклади та система педагогічної освіти повинні забезпечувати вчителів допрофесійною і післядипломною підготовкою, забезпечувати їх неперервний професійний розвиток. Для цього необхідно знаходити альтернативні механізми модернізації педагогічної освіти, що професійно керується, з використанням дистанційної освіти, генерує інноваційні методи постачання освітніх послуг.

Нещодавні дослідження, викладені в документах ЮНЕСКО показали, що якість викладання – це головний показник майбутніх досягнень учня, і декілька послідовних років роботи талановитого учителя покриває непрофесійність педагогічного персоналу попередніх років навчання. Однак, забезпечення кожної класної кімнати мотивованим, впевненим та компетентним учителем залишається важким завданням, що залежить від національного контексту та освітніх стратегій у країні [2, с. 3].

Незважаючи на значні відмінності між країнами та системами педагогічної освіти, у всьому світі існують подібні питання у сутності проблем та шляхів їх вирішення. До таких питань належить встановлення балансу між теорією і практикою у змісті навчання, намагання привести у відповідність попит та пропозицію у кількості учителів, встановлення ступеню центрального контролю у педагогічній освіті, визначення статусу учителів.

Зазначимо, що системи педагогічної освіти в світі дуже диверсифіковані за структурою. Деякі країни (Австрія, Італія) все ще зберегли системи із закладами підготовки учителів початкової школи за межами університетського сектору. В інших країнах (Фінляндія, Франція) підготовка учителів початкової та середньої школи забезпечується лише університетами. Однак, хоча педагогічна підготовка у більшій кількості країн перейшло до університетів, уряди утримали сильний регуляційний контроль за діяльністю педагогічних закладів (ініціативи Хартії учителів в Польщі у 2000 р., запровадження національної ради з педагогічної підготовки в Румунії у 1995 р., Коледж для учителів, створений у кожній провінції Канади за період 1987 – 1996 рр.).

В деяких країнах (Хорватія і Італія) процес інституційної реструктуризації у напряму більш "університетсько-спрямованої педагогічної освіти" відбувалось разом із запровадженням регуляційних процедур. В Італії, наприклад, майбутній учитель після успішного закінчення університету повинен одержати сертифікат від Міністерства освіти. Фінляндія визнала університети як автономні заклади, незалежні від регуляторного контролю у розвитку програм Магістерського ступеня для учителів початкової та середньої школи, й вихователів у садках [1, с. 321].

Однак, незважаючи на різні структури, якість освіти є пріоритетним питанням у стратегіях розвитку педагогічної освіти. Так, у 2012 р. Департамент освіти у Великій Британії взяв зобов'язання створити освітню систему світового рівня, в якій всі діти і молодь мають рівні можливості незалежно від походження та матеріального становища. Департамент розробив п'ять середньострокових напрямів роботи: підвищення стандартів освітніх досягнень, забезпечення рівних можливостей для бідних і багатих, модернізація шкільної системи, підтримка всіх дітей і молоді, особливо вразливих груп населення, підвищення ефективності діяльності департаменту [3, с. 2].

У Болгарії, незважаючи на значні досягнення у напрямах збільшення кількості учнів та витрат на освіту, спостерігається зниження показників успішності учнів відповідно до міжнародних стандартів. Так, за період 2001 – 2011 рр. Болгарія змістилася з 4 до 22 місця у світі за рівням PISA читання серед учнів 4 класу, з 32 до 46 місця за рівням читання, математики серед 9-класників [2, с. 2]. Такі негативні тенденції змусили урядовців та суспільство звернути увагу не тільки на цільові витрати та оптимізації інфраструктури, але і на якість освіти.

Нідерланди намагаються зберегти своє місце серед п’яти світових лідерів економіки знань, студенти яких демонструють видатні результати. В країні є усвідомлення, що поліпшення якості педагогічної освіти та мотивація учителів для кращого викладання є вкрай важливими для досягнення цієї мети. Для цього Нідерланди запровадили консенсусний на відміну від регуляторного підходу Великої Британії та Канади.

Запровадження консенсусного підходу передбачає заохочення уряду, едукаторів, та інших зацікавлених сторін до роботи над питаннями якості. В цій країні Міністерство освіти більше відповідальне за педагогічну освіту ніж за інші напрями вищої освіти, усвідомлюючи її важливість для початкової та середньої школи. Педагогічна освіта найбільш сильно регулюється ніж інші напрями підготовки у вищій школі. Освітня політика уряду сфокусована на створенні умов, за яких учні, студенти, учителя та заклади мали би можливість досягати найкращих результатів. За даними Міністерства економічних справ, сільського господарства та інновацій (2011 р.) особлива увага надається якості викладанні основних дисциплін, стандартам навчання, знанням та навичкам педагогічного персоналу [4, с. 2].

Дослідження свідчить, що використання диверсифікованих методів оцінювання та джерел інформації (учнівські академічні досягнення, спостереження за роботою в класі, огляд досягнень учнів) є найбільш ефективним для визначення якості освіти [2, с. 13]. У високоефективних системах педагогічної освіти існує система регулярного збору інформації щодо якості освіти і досягнень учнів, яка використовується для розробки стратегій розвитку державними органами управління. Крім того, налагоджений зворотній зв’язок, і результати аналізу інформації доводяться до рівня шкіл для її використання учителями у покращенні якості викладання. В Болгарії директори шкіл одержують щорічні результати оцінювання і порівняння діяльності їх шкіл з середніми регіональними показниками. Дані національних показників також у широкому доступі [2, с. 12].

Наше дослідження показало, що в країнах процес розробки стратегії розвитку педагогічної освіти здійснюється на національному та регіональному рівнях. Так, професійні спілки учителів мали величезний вплив на розробку стратегії в Польщі. Водночас, під впливом глобалізаційних процесів та світових тенденцій були прийняти загально визнані форми регуляторної діяльності: інтеграційні процеси підготовки учителів початкової школи в університетах, утримання центрального та регіонального контролю над процесом кваліфікації учителів, створення національних установ для регуляції міністерського контролю (акредитаційні комітети, національні ради, агенції підготовки учителів) [1, с. 322].

У Болгарії Уряд запропонував новий закон про дошкільну та шкільну освіту, в якому збільшується участь батьків у діяльності школи, запроваджуються більш строгі вимоги щодо директорів шкіл, посилюється система інспектування та оцінювання діяльності. Одночасно, були переглянуті навчальні програми та підручники [2, с. 3].

Таким чином, безперечним є факт, що форми інституційної структури та регуляторного контролю продовжує впливати на якість педагогічної освіти. В різних країнах спостерігаються різні стратегії розвитку. Вони варіюються від мінімальної участі

уряду (Фінляндія), шляхом розбудови консенсусного підходу (Нідерланди), до політики стримааня (Велика Британія). У більшості країн розбудова сильної основи для встановлення оптимального балансу між відповідальністю університетів та їх автономністю та суспільної і політичної потреби у державному контролю – одна з головних проблем сучасності.

Проаналізовані матеріали дають підставу зробити висновок, що найбільший вплив на якість освіти справляє якість викладання. За вимогою уряду Болгарії Світовий Банк розробив та використав новий метод оцінювання політики і галузі освіти і програм, що впливають на ефективність діяльності учителів – SABER Teachers (Systems Approach for Better Education Results) системний підхід до кращих освітніх результатів [2, с. 2].

Це новий метод за яким збирається, аналізується, обробляється інформація щодо діяльності у галузі педагогічної освіти у системах початкової і середньої освіти у всіх країнах. Основні напрями за якими збирається інформація: вимоги до вступу та продовження педагогічної діяльності; допрофесійне педагогічне навчання; найм на роботу; навантаження та автономність діяльності учителя; професійний розвиток; компенсації (заробітна плата та виплати); вихід на пенсію та виплати; моніторинг та оцінювання якості педагогічної діяльності; зовнішній вигляд, вміння подати себе; шкільне лідерство [2, с. 3].

В результаті проведеного дослідження ми можемо зробити висновок, що в розвинутих країнах світу основні зусилля з підвищення якості викладання спрямовуються на:

– визначення чітких цілей для вчителів;

– заохочення найкращих до педагогічної діяльності; підготовка шляхом навчання та набуття корисного досвіду;

– відповідність навичок учителя потребам учня;

– особистість учителя;

– моніторинг процесу навчання та викладання;

– підтримка учителя та корекція інструкцій;

– мотивація учителів до діяльності.

Ефективні освітні системи (Фінляндія, Японія, Південна Корея, Сінгапур) приділяють багато уваги інструкційному покращенню, що передбачає співпрацю учителів, спільний аналіз колег їх педагогічної діяльності, коучинг, професійний розвиток. Крім того, в цих країнах менший час відводиться на спілкування між учителем і учнями, а більший на співпрацю з учителями, навчанню на робочому місці, дослідженням ефективності різних навчальних методів. Так, в Японії 40 % робочого часу учителя витрачається на такі види роботи [2, с. 5].

В Болгарії завдання, які покладаються на учителя, чітко визначаються Міністерством освіти, молоді та науки, і виходять за межи викладання у класній кімнаті. Відповідно до установ Міністерства учитель повинен виконувати три групи завдань: базові завдання з виконання професійних обов'язків, додаткові завдання для одержання щорічних доплат, обов'язки відповідно до трудового коду. Базові завдання передбачають участь у педагогічному комітеті та виконанню його рішень, виконання обов'язків класного учителя, проведення позакласних заходів, оцінювання зовнішніх завдань.

Додаткові завдання – це використання інноваційних навчальних методів. Третя група передбачає дотримання трудової дисципліни на робочому місці.

Проведене дослідження свідчить, що важливою умовою підвищення якості освіти є заохочення найкращих спеціалістів до педагогічної діяльності. Гідними уваги вважаємо наступні заходи: підвищені вимоги до вступників до педагогічних закладів; висока заробітна плата; привабливі умови праці; привабливі кар'єрні можливості для педагогічних працівників [2, с. 6].

В Болгарії підвищені вимоги до вступників до педагогічних закладів виявляються у необхідності щонайменше освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра для одержання диплома учителя. Крім того, учителя початкової і середньої школи повинні мати хоча б мінімальний досвід практичної діяльності, виконати практичні завдання у формі відкритого уроку, скласти письмовий іспит як частину індивідуального курсу.

Досліджуючи проблеми змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах, можна дійти висновку, що педагогічний цикл підготовки вважається головною ланкою. Важливим компонентом цього циклу є психолого-педагогічні дисципліни, структура та зміст яких мають специфіку та відрізняються своїми підходами в різних державах.

В Болгарії відповідно до закону право на підготовку учителів належить лише університетам. Для цього кандидат повинен закінчити курс навчання в якому щонайменше 60 навчальних годин з педагогіки, 45 годин психології, 15 годин інформаційно-комунікаційних технологій навчання, 60 годин методики викладання. Практична частина програм є обов'язковою, і повинна включати 30 годин пасивної практики, 45 годин активної практики, 75 годин випускної практики. Для одержання кваліфікації (сертифікату) всі повинні скласти обов'язковий іспит у вигляді відкритого уроку перед екзаменаційної комісією. В Болгарії існують обидві моделі педагогічної підготовки (послідовна та одночасна).

За одночасними програмами спеціальні та педагогічні дисципліни вивчаються в один час. Визначальною характеристикою таких програм є те, що вступник вже має намір стати педагогом, вимога – одержання ступеня бакалавра або магістра [2, с. 6]. За послідовною моделлю студент з будь який спеціальності у процесі набуття ступеня бакалавру може одержати спеціальність учителя після 12 місяців додаткового навчання в університеті. Таким чином, існування більш ніж одного шляху до професії учителя дозволяє заохотити більшу кількість кандидатів.

За проаналізованими матеріалами, система підтримки на рівні школи використовується для професійного розвитку педагогічного персоналу. Для покращення педагогічної діяльності учителів та школи забезпечується можливість професійного розвитку учителів на основі їх індивідуальних потреб, проводяться заходи з професійного розвитку, сфокусовані на покращенні саме практичної діяльності [2, с. 13]. У деяких розвинених системах педагогічної освіти протягом першого або другого року після виходу на роботу для учителів-новачків забезпечується менторство, що полегшує їх адаптацію та перехід до трудової діяльності. В Болгарії здобувачі одержують менш ніж 3 місяців практичної роботи (240 годин практики для учителів навчальної школи та 120 годин для учителів середньої школи) [2, с. 9].

Так, в Болгарії учителі повинні приймати участь у програмах професійного розвитку, але не всі програми професійного розвитку безкоштовні. Так у 2007 р. 73.4 % учителів мали можливість прийняти участь у програмах професійного розвитку безкоштовно, 20.5 % оплатили частину витрат, 6.1 % оплатили повну суму. Відповідно до законодавчої бази школи повинні планувати щорічні витрати на професійний розвиток учителів у розмірі 0.8 % фонду заробітної плати [2, с. 14].

Як і в будь-якій іншій сучасній професії, вчителі зобов'язані розширити межі своїх професійних знань за допомогою практики, проведення досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому професійному розвитку від початку і до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн ЄС повинні забезпечити вчителям ці можливості.

Професійний розвиток учителів спрямований, у першу чергу, на покращення викладання. Результати аналізу свідчать, що важливу роль у цьому процесі відіграє спільні обговорення з колегами та аналізу роботи учителя. Наприклад, в Японії 30 % часу діяльності учителя відводиться на професійний розвиток та інструкційне покращення діяльності. Деякі заходи передбачають відвідування інших шкіл, участь у спілках учителів або шкільної мережі, проведення досліджень, менторство або коучинг [2, с. 14].

Аналіз європейських тенденцій у підготовці вчителів доводить, що професійний успіх учителя залежить від певної рівноваги між сукупністю характеристик його особистості та загальною компетенцією і педагогічною кваліфікацією. Обидва компоненти впливають на педагогічну діяльність учителя і є взаємозалежними. Перший компонент полягає у формуванні в майбутніх фахівців усвідомлення власної ролі, у самопізнанні, другий – у набутті педагогічних компетенцій, підпорядкованих цій ролі [1, с. 323].

Важливим шляхом підвищення якості освіти є заохочення найкращих випускників шкіл до педагогічної діяльності. Для цього підсилюється вимоги до вступників педагогічних програм в університетах; проводяться заходи з забезпечення гідної заробітної плати, використовується показник діяльності учителя як основного чинника кар'єрного зростання, створюються менторські програми для новачків учителів; заохочуються найкращі працівники інших галузей до педагогічної діяльності; розробляється національна стратегія, спрямована на підвищення престижу (посилення системи нагородження найкращих учителів), підвищується моральний облік учителів [2, с. 16].

Таким чином, в умовах стрімкого розвитку суспільства змінюються ролі, функції і відповідальність учителів, формується новий професійний профіль педагога як носія суспільних і освітніх змін. Для вирішення нових завдань сучасної освіти педагог має бути зорієнтованим на неперервний особистий і професійний розвиток, активно брати участь у справах місцевої громади і всього суспільства, забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами, ув'язувати шкільні навчальні програми з потребами суспільства тощо.

Надзвичайна структурна різноманітність базової професійної підготовки, яка бере початок в традиційному для Європи дуалізмі систем педагогічної освіти (фактичне існування двох систем підготовки вчителів – для дошкільної ланки і початкової школи та

для середньої школи), нині зумовили нові структурні модифікації, які забезпечують варіативність навчання (вибір різних освітніх і професійних програм, курсів), його гнучкість щодо соціальних змін.

Більшість систем та моделей професійної підготовки вчителів будується на статичних концепціях педагогічної освіти, які абсолютизують базову педагогічну підготовку, розглядаючи її як достатню для тривалого професійного життя вчителя. Проте під впливом ідей неперервної педагогічної освіти в сучасних умовах утверджується погляд на педагогічну освіту як на відкриту динамічну систему. Системи професійної підготовки вчителів, незважаючи на різноманітність структурної організації, змісту тощо, усе більше зближуються.

Отже, вивчення досвіду розвинених країн світу у питаннях професійного розвитку педагогічного персоналу свідчить про постійну увагу уряду та суспільств до підвищення якості педагогічної освіти. З'ясовано, що для задоволення об'єктивних вимог ринкового суспільства щодо підготовки вчителя в цих країнах вносяться серйозні зміни у структуру вищої педагогічної школи, систему профорієнтаційного відбору, зміст педагогічної освіти, принципи і методи навчання у вищій школі, тобто вища педагогічна освіта зазнає радикальних змін. Досвід цих країн показує, що незважаючи на різноманітність традицій і характеру освіти в кожній з них, є однакові проблеми в підготовці майбутніх учителів, які вимагають пріоритетних змін у підготовці вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала, готового до роботи в середовищі взаємодії різних культур з його зростаючою мобільністю та демократизмом.

Література:

1. Dies on higher education. Editor: L.C.Barrows. ISBN 92-9069-173-X, UNESCO. – 2003. – 337 p.
2. Tem approach for better education results. Bulgaria / teacher policy. SABER country report, the World Bank. – 2013. – 23 p.
3. ld data on education. 7th edition. 2010/11. Great Britain. – UNESCO, November 2012. – 44 p.
4. ld data on education. 7th edition. 2010/11. Netherlands, October 2012. – UNESCO. – 42 p.

ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKÓW PEDAGOGICZNYCH: W KONTEKŚCIE ŚWIATOWYM

Artykuł poświęcony jest analizie porównawczej z głównych obszarów, w których są utrzymywane do poprawy jakości kształcenia nauczycieli w świecie; ujawnia podobieństwa i różnice w systemach kształcenia nauczycieli w różnych krajach, skupia się na innowacyjnych rozwiązań w celu poprawy jakości.

Słowa kluczowe: *kształcenie zawodowe, szkolenia, obszary modelu zapewniania jakości kształcenia nauczycieli, poziom kształcenia nauczycieli.*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: WORLD CONTEXT

The article deals with comparative analysis of main trends in qualitative improvement of teachers' education in the world. It reveals the same and different characteristics in the systems of teachers' education in different countries, pays attention to the innovative approaches to the qualitative changes.

***Key words**: lifelong professional education, specialization in training, models enhancing quality of teachers' training, levels of teachers' training.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧСКОГО ПЕРСОНАЛА: МИРОВОЙ КОНТЕКСТ

Статья посвящена сравнительному анализу основных направлений по которым проводится повышение качества педагогического образования в мире; раскрывает схожесть и различия в системах педагогического образования разных стран, акцентирует внимание на инновационных подходах к повышению качества.

***Ключевые слова:** непрерывное профессиональное образование, направления подготовки, модели обеспечения качества педагогического образования, уровни подготовки учителей.*

Ганна Товканець

ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТРАНСКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА: ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ

Розглядаються проблеми розвитку вищої освіти в контексті транскордонного європейського співробітництва. Зосереджується увага на пріоритетних сферах: підвищення мотиваційних установок щодо отримання вищої освіти молодими людьми, поліпшення якості та підвищення практичної значимості професійної підготовки і забезпечення ринку праці, підтримка та заохочення передового досвіду в галузі викладання, розширення можливостей подальшого навчання чи стажування за кордоном, зміцнення зв'язків між освітою, науковими дослідженнями і бізнесом.

***Ключові слова:** вища освіта, транскордонне співробітництво, європейська інтеграція.*

Темпи глобалізації світової економіки, які дедалі більше зростають, інтеграція в Європу вносять суттєві зрушення в загальний розвиток суспільства, розвиток економіки та системи вищої освіти як в Україні, так і в прогресивних європейських країнах, зокрема у Чехії, Словаччині, Польщі. Рівень навчання, якість, ефективність функціонування системи освіти – міра того, як суспільство використовуватиме творчий потенціал усіх своїх членів.

Лісабонською стратегією визначено формування конкурентоспроможного європейського простору, де вища освіта постає потужним двигуном економічного зростання. Це шлях до підвищення рівня життя та розширення нових можливостей. Крім того, це є найкращою гарантією від безробіття. Європейський освітній простір передбачає удосконалення вищої освіти і професійної підготовки молодого покоління з метою надання можливості молодим людям формувати навички, необхідні для реалізації їх потенціалу в плані розвитку кар'єри та працевлаштування [12].

Пріоритетними сферами розвитку вищої освіти виокремлені:

1. Поліпшення якості та підвищення практичного значення змісту підготовки майбутніх фахівців, що дозволить задовольняти потреби окремих осіб, ринку праці та майбутні можливості працевлаштування. Окрім цього, важливою є підтримка та заохочення передового досвіду в галузі викладання та досліджень.

2. Надання можливостей студентам здобувати знання та формувати професійні уміння та навички шляхом подальшого навчання чи стажування за кордоном, а також сприяння транскордонному співробітництву з метою підвищення якості вищої освіти.

3. Розширення проблематики наукових досліджень, що є актуальними для економіки країни, залучення ініціативних, творчих випускників вищої школи до науково-дослідницької діяльності. В цьому контексті важливим завданням вищої освіти є зміцнення зв'язків між освітою, науково-дослідницькими центрами і бізнесом, що сприятиме удосконаленню якості інноваційних впроваджень.

4. Забезпечення ефективного фінансування, що надасть більше свободи в управлінні вищими навчальними закладами.

Європейській інтеграції, розширенню можливостей молодих людей отримати якісну освіту, професійну кваліфікацію та гідну роботу сприяє транскордонне співробітництво.

Проблема розвитку вищої освіти в контексті європейського співробітництва та міжнародної співпраці була предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних науковців: В. Геєць, І. Каленюк, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Семиноженко, А. Сбруєва, Й. Шумпетер.

Зазначимо, що проблема вищої освіти та підготовки кваліфікованих кадрів є актуальною на сучасному етапі розвитку європейського співтовариства. У ряді країн Європейського Союзу постала проблема модернізації системи вищої освіти як пріоритету. Європейський Союз має близько 4000 університетів та інших вищих навчальних закладів і більше 19 мільйонів студентів. В останні роки спостерігається значне збільшення числа студентів і розширення та урізноманітнення організаційних форм вищої освіти. Але фінансування, система управлінських структур і програм часто не відповідають сучасним запитам європейського суспільства. А. Васіліу, єврокомісар з питань освіти, культури, багатомовності та молоді, у своєму виступі на презентації стратегії розвитку європейской освіти відмітила роль вищої освіти як потужного двигуна європейского економічного зростання. Це шлях до підвищення рівня життя, який відкриває нові можливості. Крім того, це найкраща гарантією від безробіття, оскільки якісна вища освіта та професійна підготовка зможуть дати молодим людям можливості сформувати навички, необхідні для реалізації їх потенціалу в плані розвитку кар'єри та працевлаштування"

Підкреслимо, що до 2020 року європейські країни, для того щоб стати конкурентоспроможними, повинні забезпечити підготовку у сфері вищої освіти щонайменше 40 % молодих людей (у 2010 р. є 33,6 %).

У 2011 році Європейська Комісія представила свої пропозиції до формування багаторічного бюджету ЄС (2014-2020), де спроектовано значне зростання фінансування в сфері освіти, навчання та молоді (+73 %), що таким чином відображає визначальну роль вищої освіти у сприянні економічному зростанню. Програма реформ з модернізації вищої освіти буде визначати бюджетні пріоритети програм ЄС для підтримки освітніх реформ. Наприклад, передбачені значні фінансові вкладення в освітню галузь для Чехії та Словаччини [11]

Мета статті: здійснити стислий аналіз впливу європейського транскордонного співробітництва на розвиток вищої освіти.

Для розвитку вищої освіти в європейському суспільстві використовуються всі можливості.

Так, ініціатива Європейської Комісії, метою якої є розвиток співробітництва між Європейським Союзом та партнерськими країнами для забезпечення інтегрованого та сталого регіонального розвитку – це Європейський Інструмент Сусідства та Партнерства (ЄІСП). Загальні положення щодо впровадження Європейського Інструменту Сусідства та Партнерства спрямовані на підтримку процесів прикордонного розвитку.

Цілі програми будуть реалізовуватися через некомерційні проекти в рамках таких пріоритетів та заходів:

Пріоритет 1. Підвищення конкурентоздатності прикордонних територій.

Пріоритет 2. Покращення якості життя.

Пріоритет 3. Інституційна співпраця та підтримка ініціатив місцевих громад.

Загальний бюджет програми: 202,9 мільйонів євро (в тому числі 186,2 мільйонів євро співфінансування ЄС) [2].

Проведені громадські слухання щодо проекту Спільної операційної програми для Програми транскордонного співробітництва Європейського Інструменту Сусідства "Польща-Білорусь-Україна 2014-2020" засвідчують, що стратегія транскордонного співробітництва Білорусі, Польщі та України на найближчі роки спрямована на підвищення суспільно-економічної конкурентоспроможності транскордонної зони у масштабі Європи, країни, на регіональному та місцевому рівнях шляхом ефективного використання ендогенного потенціалу, а також пом'якшення обмежень, пов'язаних з функціонуванням зовнішнього кордону ЄС.

Безумовно, це буде мати позитивний вплив і на розвиток освітньо-наукового транскордонного співробітництва. Такі проекти мають важливе значення, оскільки допомагають забезпечити: економічне і політичне прискорення європейської інтеграції; налагодження позитивних відносин між локальними спільнотами; активізацію економічної співпраці; формування позитивного іміджу регіону через розвиток бізнес-відносин, соціокультурного співробітництва; стимулювання організації бізнесу відповідно до європейських стандартів; узгодження місцевими органами самоврядування законодавчих актів з нормами Європейського Союзу; залучення коштів Єврокомсії для реалізації життєво важливих для прикордонної інфраструктури проектів та стимулювання економічного розвитку регіонів [2].

В умовах глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації суспільства пришвидшеними темпами розвиваються інтеграційні процеси, у зв'язку з чим відкриваються нові можливості для розвитку кожної особистості та соціально-економічного розвитку територій, в тому числі і прикордонних, чому значною мірою сприяють освітні та культурні зв'язки. Забезпечення розвитку та розширення транскордонного співробітництва в галузі освіти можливе шляхом запровадження відповідних керівних принципів, моделей і заходів. Пріоритетом є об'єднання людей і забезпечення того, щоб населення з обох боків кордону одержувало однакову користь від цього. Прикордонні територіальні громади або влади в процесі формування своєї

освітньо-культурної політики мають враховувати транскордонний вимір, а також сприяти та заохочувати освітні установи до встановлення контактів з колегами за кордоном. Освітні процеси сприяють формуванню ефективного кадрового потенціалу, розвивають світоглядні позиції, що дає змогу забезпечувати національні інтереси країни в умовах глобалізації та європейської інтеграції.

Програма розвитку "Польща-Білорусь-Україна 2014–2020" сприяє транскордонному співробітництву шляхом об'єднання зусиль різних сторін – населення, установ та організацій, підприємств і спільнот, їх зближення з метою кращого використання можливостей, які дає спільний розвиток транскордонних територій [7].

Головною метою Програми є підтримка процесів транскордонного розвитку. Цілі Програми буде досягнено шляхом реалізації некомерційних проектів, що виконуватимуться в рамках наступних пріоритетів та заходів:

Пріоритет 1. Підвищення конкурентоздатності прикордонних територій.

Захід 1.1. Покращення умов для підприємництва.

Захід 1.2. Розвиток туризму.

Захід 1.3 Покращення доступу до регіону.

Пріоритет 2. Покращення якості життя.

Захід 2.1. Захист довкілля на прикордонних територіях.

Захід 2.2. Ефективні та безпечні кордони.

Пріоритет 3. Інституційна співпраця та підтримка ініціатив місцевих громад.

Захід 3.1. Покращення можливостей транскордонного співробітництва на регіональному та місцевому рівні.

Захід 3.2. Ініціативи місцевих громад.

Проблема розвитку вищої освіти розглядається в контексті напряму "Ринок праці, освіта, соціальні організації".

Проведений SWOT-аналіз засвідчує, що сильними сторонами напряму "Ринок праці, освіта, соціальні організації" є добре розвинена інфраструктура вищої освіти збоку всіх зацікавлених сторін; велика частка населення працездатного віку; висока якість людського капіталу за рівнем освіти та професійній кваліфікації; невисокі затрати на робочу силу; високий підприємницький потенціал; значна кількість нових неурядових організацій;висока мобільність населення; етнічна та культурна різноманітність.

Слабкі сторони проекту в даному напрямі: високий рівень зареєстрованого та прихованого безробіття; високий рівень безробіття серед випускників; несприятлива структура зайнятості; низький рівень доходів на душу населення; мовний бар'єр; недостатня соціальна та освітня інфраструктура, зокрема з української сторони; відсутність базової соціальної інфраструктури на сільській території; низький рівень інституційного співробітництва.

Є певні загрози: структурна невідповідність ринку праці; соціальна маргіналізація певних груп населення та інші відхилення; недостатній рівень розвитку органів влади та фондів на місцевому рівні; еміграція та "відтік мізків", зокрема, серед кваліфікованої молоді.

Та все ж є значні можливості, що дає підстави до оптимістичного прогнозу впровадження таких програм: більша доступність та вища якість системи освіти, у тому числі транскордонні програми та обмін кадрами / студентами; розвиток громадянського

суспільства; покращений доступ та інтеграція місцевих ринків праці; транскордонна передача ноу-хау та професійних навичок; покращення зв'язків між місцевими органами влади та місцевими громадами; обмін досвідом у сфері професійної та вищої освіти. [7]

Вища освіта розглядається як необхідна умова для ефективного ринку праці, яка забезпечує навчання у сфері конкурентоспроможності: удосконалення мовних й іншомовних навичок у діловому спілкування, розуміння динамічних змін у ринковій економіці, вивчення адаптаційних технологій, відповідне реагування на економічні, психологічні, технологічні потреби ринку, забезпечення комунікативних, соціальних і міжкультурних навичок в контексті транскордонної діяльності, орієнтація на навчання впродовж життя.

Окрім цього, саме вища освіта забезпечує виконання завдань щодо ефективності реалізації програм розвитку людського капіталу: забезпечення знання англійської мови, проведення "літніх шкіл", тематичних семінарів з вивчення державних мов сусідніх країн, удосконалення знання англійської мови літніми людьми, включення до стратегічних планів як новітньої технології проблеми вікового менеджменту (управління віковими змінами – сутність вікового менеджменту полягає у вивченні вікових змін у житті людини, чинників таких змін, формування позитивного психологічного клімату в організації роботи з людьми старшого покоління); посилення транскордонної співпраці освітніх інституцій; створення навчальних центрів міжнародної мобільності [9, с. 15-22].

Приклад співпраці у контексті транскордонного співробітництва демонструє чесько-польський Єврорегіон "Сілезія" (1998 р.), до якого входять колись розділені частини Сілезії: Верхня Сілезія, яка стала частиною Польщі і Чеська Сілезія [10].

Тематичними проектами чесько-польської освітньої співпраці: модернізація комунікаційної системи в напрямку Петрашин – Судіце; Алупкі – Богумін (тип проекту: великий інвестиційний; 4 млн євро); ратіборсько-опавська спадщина – видання чесько-польського підручника для навчальних закладів регіону (тип проекту: малий інвестиційний; 2 тис. євро); карта регіону Сілезія (тип проекту: малий інвестиційний; 215 тис. євро); чесько-польська конференція "Опавська і Опольська Сілезія на шляху до європейських стандартів (тип проекту: малий інвестиційний, власне фінансування Університету Опави (Чехія) і Університету Ополе (Польща); електронні засоби навчання "Destination Management" – проект в галузі туризму (тип проекту: великий неінвестиційний; 214,5 тис. євро4 млн євро).

Характеристика проектів єврорегіону "Сілезія"

Назва проекту: *"Рука в руці"* – проект співпраці готельно-бізнесових шкіл. Заявник: громадська організація "ФІДЕС" м. Острава (Чехія). Партнер: Школа ресторанно-готельного бізнесу у Віслі (Польща). Фінансування: Фонд малих проектів в Празі: 29,7 тис. євро. Мета проекту: використання вільного часу для молоді та запобігання негативним явищам, як наркоманія, злочинність і т.д. Заходи: лекції, літні школи, організація та облаштування спортивних майданчиків, лінгвістичні олімпіади, гастрономічні конкурси, спільні наради викладчів.

Назва проекту: *Застосування програмного забезпечення для підтримки прийняття рішень на підприємствах малого бізнесу в прикордонних регіонах Чехії і Польщі.* Заявник:

Технічного університету Острави, економічний факультет (Чехія). Партнер: економічний університет в Катовіце (Польща). Фінансування Європейського фонду регіонального розвитку: 258, 8 тис. євро. Метою проекту є підвищення якості управління на малих підприємствах, установах і організаціях та забезпечення ефективного використання економічної інформації з метою прийняття управлінських рішень на підприємства малого і середнього бізнесу, що знаходяться в прикордонних регіонах Чехії і Польщі. Заходи: семінари з практичного використання програми "Business Intelligence (BI)" на чеській та польській стороні; презентація програми; наукові публікації з проблеми; підготовка методичного видання; представлення матеріалів на наукових конференціях в Чехії і Польщі [10].

Зазначимо, що є позитивний досвід транскордонної співпраці України і Польщі, оскільки другим за часом утворення в Україні та шостим за рахунком у Польщі транскордонним об'єднанням є єврорегіон "Буг", який займає одне із перших місць за значенням в обох державах. Його виникнення зумовлено історичними, географічними, геополітичними чинниками. Транскордонне співробітництво в межах єврорегіону "Буг" здійснюється між трьома частинами територій, що належать до господарських структур різних країн і є складовими елементами національних економік України, Польщі і Білорусі [1, с. 49]

Головною метою єврорегіону Буг, як і інших єврорегіональних об'єднань, є насамперед взаємовигідна соціально-економічна співпраця. Це партнерство повинно поглибити співпрацю в межах регіону і започаткувати якісно нову стадію прогресивного розвитку. Варто зазначити, що до Стратегії включені не лише два прикордонні райони Львівщини, а й вся область. Це зумовлено значним потенціалом Львова та області в цілому [8].

В умовах активізації взаємовигідного регіонального та транскордонного співробітництва важливу роль відіграє впровадження в дію проекту Стратегії транскордонного співробітництва Люблінського воєводства, Волинської, Львівської Брестської областей на 2014-2020 рр. Першочерговим завданням даного проекту є зміна функціональних особливостей кордону, він має стати не бар'єром на шляху добросусідських відносин, а інтегратором до зближення, поглиблення контактної функції.

Головною метою стратегії є ефективне використання внутрішнього потенціалу регіону, що сприятиме підвищенню соціально-економічної конкурентоспроможності транскордонної території на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях. Водночас вона спрямована на сталий поступальний розвиток економіки, виробничих відносин, що в цілому дозволить підвищити якість життя населення. Стратегія на 2014–2020 рр. враховує розвиток таких сфер: економічна, екологічна, соціально-демографічна, наукова, інфраструктурна та туристична.

Важливим елементом суспільно-економічного потенціалу регіону є співробітництво в освітньо-науковій сфері. Воно відбувається на базі вищих навчальних закладів. Потрібно зазначити, що найбільшими освітніми центрами виступають Львів та Люблін, на другому місці залишається Луцьк. Внаслідок тісної співпраці відбувається проведення спільних конференцій і семінарів, а також дослідницьких проектів.

Наголошуємо, що особливим проявом польсько-українського співробітництва в галузі вищої освіти була, на жаль, не реалізована ініціатива створення в Любліні польсько-українського університету, до якої, без сумніву потрібно повернутися. Варто зазначити, що Стратегія передбачає впровадження конкретних проектів на місцевому рівні у сфері охорони здоров'я, транспортної інфраструктури та ін. Щодо фінансування, то кошти мають бути залучені із державного бюджету, бюджету одиниць місцевого самоврядування, а також з бюджету ЄС у рамках Європейського територіального співробітництва, у тому числі з Програми транскордонного співробітництва "Польща-Білорусь-Україна 2014-2020" і кошти з приватного сектору.

Транскордонне співробітництво є одним з інструментів прискорення процесів наближення рівня життя населення прикордонних регіонів до середньоєвропейського та забезпечення вільного переміщення людей, інформації, товарів і капіталів через кордон. Таке співробітництво сприяє об'єднанню зусиль суб'єктів транскордонного співробітництва для розв'язання спільних проблем прикордонних регіонів, здійсненню євроінтеграційних заходів на регіональному рівні [3]. Серед завдань: розширення інтеграційних процесів з метою підвищення конкурентоспроможності регіонів, забезпечення їх сталого розвитку на сучасній технологічній основі та високого рівня продуктивності праці і зайнятості населення; активізація обміну інформацією, здійснення заходів щодо підвищення кваліфікації кадрів суб'єктів транскордонного співробітництва.

Форми транскордонного спіробітництва у сфері вищої освіти: проведення культурних та освітніх заходів, що спрямовані на розвиток транскордонного співробітництва; здійснення в рамках транскордонного співробітництва обміну учнями, студентами, викладачами і науковцями; організація та проведення у рамках транскордонного співробітництва конференцій, семінарів і симпозіумів у навчальних закладах; забезпечення активізації співробітництва між українськими та іноземними суб'єктами та учасниками транскордонного співробітництва шляхом проведення спеціалізованих інформаційних семінарів, соціально-психологічних тренінгів з використанням індивідуальних методик з метою підвищення рівня зайнятості та заохочення незайнятих громадян до провадження підприємницької діяльності. Проведення на території України міжнародних спеціалізованих семінарів, конференцій, виставок і ярмарків із залученням іноземних і вітчизняних організацій для вивчення та популяризації новітніх технологій надання туристичних послуг, а також забезпечення участі у відповідних заходах, що проводяться у прикордонних регіонах інших держав є пердумовою ефективного транскордонного та міжнародного співробітництва.

Отже, основними пріоритетами розвитку вищої освіти в контексті транскордонного співробітництва, які можуть реалізовуватися на державному і регіональному рівнях, а також на рівні ВНЗ, можна виокремити наступні: створення умов для розвитку єдиної наукової системи вищої освіти, рисами якої є єдність мети; врахування системної єдності усіх рівнів і компонентів освіти (початкової, середньої, професійної, вищої та освіти впродовж життя і забезпечення якомога тісніших зв'язків освіти з наукою та економікою); відкритість для суспільства навчальних матеріалів вищої освіти, матеріалів щодо історико-культурної спадщини; удосконалення механізму управління розвитком вищої освіти в контексті поліпшення якості людського потенціалу,

удосконалення транскордонного співробітництва і діяльності єврорегіонів, активне залучення ВНЗ до діяльності транскордонних організацій і міжнародних науково-технологічних об'єднань; максимальна орієнтація в процесі професійної підготовки на активізацію людського капіталу.

Література:

1. *Вавринюк А. А.* Сучасна діяльність польської частини єврорегіону "Буг"(суспільно-географічний аналіз) : монографія / А. А. Вавринюк. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 260 с.
2. Громадські слухання проекту Спільної операційної програми для Програми транскордонного співробітництва Європейського Інструменту Сусідства Польща-Білорусь-Україна 2014-2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pl-by-ua.eu/ua,3,89
3. Державна програма розвитку транскордонного співробітництва на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1088-2010- %D0 %BF
4. *Клімчук Б. П.* Єврорегіон "Буг": концепція і стратегія розвитку : монографія / Б. П. Клімчук, Н. П. Луцишин, П. В. Луцишин. – Луцьк : Ред.-вид. відд. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2002. – 416 с.
5. *Куликова Ю. П.* Зарубежный опыт межвузовского взаимодействия / Ю. П. Куликова // Университетскоеуправление. – 2012. – № 2. – С. 71.
6. *Ничкало Н.* Ідея суспільства знань і праці в наукових пошуках / Нелля Ничкало [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/b
7. Програма транскордонного співробітництва Польща- Білорусь – Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pl-by-ua.eu/ua,3,24]
8. Проект Стратегії транскордонної співпраці Люблінського воєводства, Волинської, Львівської і Брестської областей на 2014–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.voladm.gov.ua/index.php?option =356
9. Strategie 2013+ centropeAkčnýPlán. Centrope. – Bratislava: SlovenskyDomCentrope, 2013. – 78 s.
10. EuroregionSilesia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http ://www.euroregion-silesia.cz /show_text.php?id=cinnost-priklady-projektu
11. Nováreformnístrategieprovysokoškolskévzdělávání [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.businessinfo.cz
12. Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.consilium.europa.eu/en/splash/?requested= %2f

SZKOLNICTWO WYŻSZE W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIEJ WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ: PRIORYTETY ROZWOJU

Artykuł zajmuje się problematyką szkolnictwa wyższego w kontekście transgranicznej współpracy europejskiej. Koncentruje się na obszarach priorytetowych: zwiększenie motywacji aspiracji wyższego wykształcenia przez młodych ludzi, poprawę jakości i znaczenie praktyczne szkolenia i zapewnienie rynku pracy, wsparcia i promocji doskonałości w nauczaniu, rozszerzenie możliwości dalszego kształcenia lub szkolenia za granicą, wzmocnienie powiązań między edukacją, badaniami naukowymi i biznesem.

Słowa kluczowe: *szkolnictwo wyższe, współpraca transgraniczna, integracja europejska.*

HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN CROSS-BORDER COOPERATION: DEVELOPMENT PRIORITIES

The article deals with the problems of higher education in the context of cross-border European cooperation. It focuses on priority areas: increasing motivation plants higher education by young people, improving the quality and practical relevance of training and ensure the labor market, support and promotion of excellence in teaching, the expansion of opportunities for further education or training abroad, strengthening the links between education, research and business.

Keywords: *higher education, cross-border cooperation, European integration.*

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ТРАНСГРАНИЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА: ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ

Рассматриваются проблемы развития высшего образования в контексте трансграничного европейского сотрудничества. Внимание сосредотачивается на приоритетных сферах: повышение мотивационных установок молодых людей по отношению к получению высшего образования, улучшение качества и повышение практической значимости профессиональной подготовки и обеспечения рынка труда, поддержка и поощрение передового опыта в области преподавания, расширение возможностей дальнейшего обучения или стажировки за рубежом, укрепление связей между образованием, научными исследованиями и бизнесом.

Ключевые слова: *высшее образование, трансграничное сотрудничество, европейская интеграция.*

Олена СЕМЕНОГ

МАГІСТЕРСЬКА ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА: ДОСВІД УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. Окреслено досвід модернізації магістратури з філологічних спеціальностей в Україні, США, Польщі, Росії. Доводиться, що підготовка магістрів перебуває на етапі пошуку освітніх стратегій, які дозволяють формувати єдиний освітній простір на принципах інтернаціоналізації, інституціоналізації, інтеграції, культурної конвергенції, спільності цілей і цінностей. Важливим напрямом підготовки магістрів є компетентнісний підхід.

Ключові слова: *університет, магістерська філологічна підготовка, компетентнісний підхід, професійна компетентність, освітні технології.*

Людиноцентрована освіта, що ефективно прищеплює прогресивні й перспективні цінності та життєві пріоритети, враховує сутнісні індивідуальні характеристики, формує професійно компетентну і кваліфікаційно конкурентну, самодостатню інноваційну особистість, здатну до постійного самовдосконалення і неперервної модернізації – таке бачення освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін представив науковій і освітянській громаді на засіданні загальних зборів Національної академії педагогічних наук України “Проблеми якості української освіти” (2014) президент НАПН України В. Кремень [1]. З-поміж вимірів якості освіти – її архітектура, відповідність рівня освіти головній меті й сутності, відповідність освітньої діяльності та змісту освіти прийнятим

стандартам, обґрунтування ефективних моделей підготовки фахівців для різних ланок освітньої сфери. Основним критерієм оцінки функціонування системи освіти є насамперед затребуваність випускників на ринку праці та їх висока конкурентоспроможність.

Аналіз веб-сайтів університетів і статистичних звітів міністерств освіти і науки різних країн [2; 3; 4] засвідчує, зокрема, попит на такі магістерські філологічні спеціальності, як "документознавство", "лінгвістика і міжкультурна комунікація", "літературна критика і редагування", "філологічні основи літературно-творчої роботи", "філологічне забезпечення журналістики (реклами, інформаційно-видавничої діяльності, зв'язків з громадськістю)", "перекладознавство і практика перекладу", "менеджмент у філологічній освіті", "прикладна філологія". Очікуваними в освітньому середовищі є професії педагога-андрагога, перекладача, журналіста, редактора, видавця, затребуваним є і фах викладача мови і літератури.

Специфікою професійної діяльності магістра філології є володіння насамперед практикоорієнтованими профільними компетентностями. Ідеться про володіння словом і стилем, розуміння принципів побудови, читання, коментування, аналіз, моделювання тексту, про розуміння механізмів і законів комунікації, здатність до аргументації. Вимоги роботодавців зактуалізовують такі професійно важливі якості філолога, як креативність, товариськість, комунікабельність, ефективність вербального впливу на співбесідника, прагнення встановлювати і підтримувати мовний контакт, здійснювати контроль і корекцію комунікативної поведінки (власної і співбесідника), високий ступінь дискусійності спілкування і доречності вживання стилістично забарвлених мовних засобів, спрямованість на самовираження і саморозвиток. У цьому контексті відповідно до Болонських стратегій і Закону України "Про вищу освіту" (2014) важливо визначити пріоритети магістерської підготовки.

Досвід США, здобутки Польщі, Росії, де простежується орієнтація на розвиток творчої індивідуальності студента, показує, що обґрунтування концептуальних засад магістерської підготовки має здійснюватися з урахуванням низки теорій соціального, людського, інтелектуального і культурного капіталу, кар'єрної орієнтації, конструктивізму і когнітивізму, неперервної освіти, особистісно орієнтованого, компететнісного навчання, а засадничими положеннями мають бути науково-методологічна, теоретична і загальнопрофесійна підготовка, установка на особистість, яка "здатна до соціальної мобільності, стратегічного проектування вектору своєї професійної кар'єри і моральної саморегуляції" [5]. Для забезпечення системної магістерської підготовки відповідно до європейських освітніх стандартів важливо зберегти національно-освітні традиції і враховувати кращі надбання зарубіжних країн.

У контексті аналізу професійної підготовки магістрів наукову цінність становлять дослідження з проблем інноваційного розвитку вищої освіти (В. Андрущенко, Л. Гриневич, І. Зязюн, М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.), магістерської і зокрема філологічної освіти в Україні, США, Польщі, Росії (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Горошкіна О. Зіноватна, Г. Клочек, Є. Ковтун, М. Маєвський, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Родіонова, Н. Сергієва, І. Соколова та ін.). На підставі цих праць, робочих навчальних програм університетів у межах статті узагальнимо деякі

аспекти досвіду модернізації магістратури з філологічних спеціальностей у США, Великій Британії, Польщі, Росії, зупинимося, зокрема, на методичній підготовці майбутнього викладача.

Студіювання науково-критичної літератури підтверджує висновок про те, що сучасний етап магістерської філологічної освіти у названих вище країнах характеризується пошуком освітніх стратегій, які дозволяють формувати єдиний освітній простір на принципах інтернаціоналізації, інституціоналізації, інтеграції, культурної конвергенції, спільності цілей і цінностей. У педагогічній науці і практиці актуалізується застосування системного, синергетичного, компетентнсного, культурологічного, аксіологічного, контекстного підходів щодо професійної підготовки магістрів філології. Системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісне утворення зі структурними, функціональними й генетичними зв'язками; особистісно-діяльнісний – передбачає посилення уваги до формування особистісних і професійних якостей, здібностей, суб'єктивного досвіду; синергетичний – сприяє розумінню процесу професійної підготовки як саморозвивальної системи освіти, що стимулює саморозвиток особистості. Контекстний підхід полягає в тому, що форми, методи, засоби діяльності у вищій школі узгоджуються з майбутньою професійною діяльністю і спрямовані на професійний розвиток. Згідно з культурологічним підходом засвоєння культури в освітньому просторі вимагає від фахівця вироблення світоглядної позиції, толерантності, усвідомлення цінності Слова. Реалізація аксіологічного й текстоцентричного підходів забезпечує спрямованість роботи над фаховим текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток мовних, літературних, естетичних здібностей особистості.

Статусу провідного у світовій освітній стратегії набуває компетентнісний підхід, що ґрунтується на ідеях гнучкості, варіативності програм, профілізації, прагматичної спрямованості, інтеграції філології з іншими гуманітарними дисциплінами, на критеріях, стандартах і принципах удосконалення якості освіти. Водночас характеристики ключових компетенцій, запропоновані вітчизняними і зарубіжними дослідниками, відображають не завжди єдині уявлення і щодо мети освіти, і духовно-моральних основ життя.

Фахівці в Росії серед професійних вимог випускника магістратури з філології визначають володіння комунікативними стратегіями і тактиками, риторичними, стилістичними і мовними нормами і прийомами, володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, проведених іншими вченими, вияв здатності до самостійного збагачення, критичного аналізу і використання набутих знань у сфері філології у професійній діяльності, володіння практичними навичками проектування, конструювання, моделювання структури і змісту освітнього процесу в галузі філології [6]. Стандарти магістерської підготовки побудовані з урахуванням принципів фундаментальності і системності, що дозволяють значною мірою зберігати глибину і високий рівень вивчення професійних дисциплін, а також варіативності, що сприяє створенню умов для індивідуалізації навчання кожного студента і дозволяє самостійно обирати освітню траєкторію.

Завданням магістерських програм, зокрема в аналізованих країнах, є підготовка молодих дослідників до кар'єрного зростання як у напрямі дослідницької діяльності, так і в напрямі досягнення успіху в різних наукових галузях або дисциплінах. У вищих

навчальних закладах США для магістрів працюють освітні програми різної орієнтації та профілів зі спеціалізаціями наукового (дослідницького) і прикладного (професійного) характеру. В університеті Беміджі (Міннесота) магістерська програма з англійської мови передбачає вивчення британських і американських літературних, фільмознавчих та фольклорних традицій, а також має на меті розвиток навичок критичного письма [7]. Після закінчення цієї програми можливе працевлаштування в кіно- або літературним критиком, фахівцем з фольклору чи викладачем. У Брігемському університеті студентам пропонують курси з антропологічної лінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології [8], в університеті Дрексела – творче, доказове, аналітичне письмо [9], в університеті у Гласгоу – порівняльну філологію, текстову лінгвістику, комп'ютерні технології в гуманітарних науках [10]. Водночас наявні програми з підготовки фахівців з видавничого бізнесу, менеджерів, магістрів мистецтв у галузі навчання англійської мови, магістрів мистецтв у галузі навчання викладанню англійської мови, магістрів наук з освіти з викладання англійської мови.

Засобом підвищення популярності філологічного напряму є створення міждисциплінарних спеціальностей, які ґрунтуються на наукових школах професорсько-викладацького складу освітнього закладу [11]. Деякі із цих аспектів створення багатоваріантності підготовки магістрів у США придатні для використання в Україні. О. Зіноватна, провівши компаративне дослідження, робить висновок про те, що у вітчизняних університетах у рамках філологічної магістерської спеціальності "Мова і література (англійська)" може існувати щонайменше три магістерські програми з різними орієнтаціями: мовознавча чи літературознавча (науковець-викладач), психолого-педагогічна (учитель-методист для ліцеїв або гімназій), мова професійного спрямування (застосування мови у різних галузях) тощо [12]. Проте міждисциплінарні курси в Україні поки ще не набули поширення.

З-поміж трьох типів магістерського ступеня (дослідницький (research), спеціалізований / просунутий (specialised /advanced), професійний /практичний (professional /practice)) у вищих навчальних закладах Росії й України домінують програми науково-дослідницького типу: "Російська література", "Російська мова", "Теорія мови", "Компаративістика", "Міфологія і фольклористика" та ін. Щоправда, в російській вищій школі поступово зростає і кількість прикладних (практико орієнтованих) магістерських програм ("Російська мова як іноземна", "Інформаційні технології у філологічній освіті", "Теорія і практика мовленнєвої комунікації", "Мова ЗМІ і реклами", "Бізнес-комунікація і реклама" та ін.). Створення прикладних магістерських програм, як відзначають експерти, є перспектним у розвитку філологічної магістратури у вищій школі України.

В університетах США увага прикута до розвитку компетенцій як професійного (мовна, лінгвістична, методична), так і управлінського характеру. Наприклад, програма магістр наук з освіти з викладання англійської мови у Державному університеті Беміджі [13] розрахована на студентів і ліцензованих учителів, які мають на меті підвищити рівень власних умінь у викладанні англійської мови. Така форма нагадує підвищення кваліфікації українських учителів в умовах післядипломної освіти. Курс методики викладання рідної (англійської) мови у навчальних закладах США виступає як метагалузь наукових знань. Серед навчальних модулів, які пропонують студентам, –

важливе місце займають модулі “Принципи викладання англійської мови”, “Теорія і методика викладання англійської мови”, “Теорія і педагогіка вивчення англійської мови”.

Зміст професійної підготовки до викладацької діяльності в Росії, як і в Україні регулюється державними нормативно-правовими документами. У США натомість це вирішує кожний штат. Отримати ліцензію на право викладати можна лише за умови завершення повного циклу магістерської підготовки й успішного складання професійного іспиту в спеціальній Комісії штату з професійних стандартів.

Особливістю змісту навчання магістрів філології у Польщі є спрямованість на формування лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних, комунікативних компетенцій, а отримати диплом педагога можна, окремо закінчивши дворічний курс магістра, наприклад, в Інституті педагогіки у Вроцлавському університеті або через систему заочного навчання [14].

На потребі формування професійно-педагогічної, методичної компетентностей наголошено у вимогах спеціалізованої теоретико-практичної підготовки магістрів у Росії. Зокрема, курс “Сучасні проблеми філологічної освіти” [15] присвячений розгляду питань удосконалення змісту, принципів вибору сучасних освітніх технологій у галузі філологічної освіти залежно від вікових можливостей та особистих досягнень, сучасних засобів оцінювання результатів навчання студентів. Мета і завдання курсу “Система і методика викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ” (Ростовський державний університет) [16] – поглибити уявлення про систему лінгвістичних дисциплін у вищій школі, їх місце в освітньому процесі, особливості побудови і взаємозв’язку з іншими дисциплінами, з’ясувати основні форми занять, методику їх проведення і сучасні форми контролю. У курсі “Методологія і методика філологічної освіти в школі і ВНЗ” [17] студенти опановують найважливіші категорії лінгводидактики вищої школи в її сучасному стані. Водночас низку питань студенти розглядають крізь призму педагогічної діяльності у вищій школі і у старшій ланці загальноосвітнього навчального закладу. Йдеться, зокрема, про розвиток мовної особистості передусім у текстовій діяльності, формування комунікативної, мовної, лінгвістичної і культурознавчої компетенцій.

Курс методики викладання української мови у вищій школі, який пропонують в українських вищих навчальних закладах (ми проаналізували робочі навчальні програми Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Херсонського державного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [18]), зорієнтує студентів на розгляд лінгвометодики і лінгводидактики вищої школи, формування і практичне засвоєння системних, науково обґрунтованих методів, прийомів, принципів вивчення і викладання української мови у навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Освітньо-професійна програма магістра у кожній країні передбачає формування у майбутніх викладачів “конструктивно-технологічної (знання сучасних технологій навчання, уміння і здібності планувати, конструювати і реалізовувати різні види освітньої діяльності), операційно-педагогічної (володіння специфічними технологіями, методами і прийомами навчання, що забезпечують реалізацію освітнього процесу на високому професійно-педагогічному рівні), рефлексивно-педагогічної (пов’язаної з уміннями

критично оцінювати результати своєї педагогічної діяльності, вносити в неї необхідні корективи), кваліметричної (уміння розробляти і застосовувати найбільш об'єктивні, оптимальні засоби вимірювання навчальних досягнень учнів), креативної (уміння конструювати інноваційні форми творчої педагогічної діяльності) [19]). Зростає необхідність у знаннях особливостей професійного розвитку особистості, прийомів і технологій саморегуляції й самоосвіти, в уміннях організовувати діяльність з професійного самовдосконалення, потребі опанування культурою мислення, здатності до креативності.

З цією метою вища школа США спрямована на зміну лекційних стратегій; вони орієнтовані на співтворчість і співміркування лектора і слухачів. Запроваджені лекції-діалоги, лекції-візуалізації, лекції-дискусії. Лекції в російських університетах (лекція методологічна, лекція-інтеграція, оглядово-повторювальна, проблемна, інтерактивна лекція, лекція-конференція) виступають науково-теоретичною базою засвоєння прикладних питань вузівської лінгвометодики.

Українські фахівці звертають увагу і на специфіку лекцій з різних лінгвістичних дисциплін. Аналітичні лекції з граматики сучасної української мови і з історичної граматики української мови істотно різняться, адже різними є методи аналізу сучасної мови й історико-лінгвістичні методи аналізу, проблематика, мовний матеріал і способи його інтерпретації також відрізнятимуться, що й впливатиме на специфіку підготовки лекції [20]. Це зауваження є суттєвим з огляду на те, що студенти магістратури повинні проходити асистентську практику, розробляти і проводити лекції, практичні, семінарські заняття із різних лінгвістичних дисциплін обраної спеціалізації.

Вартісною для використання в українській вищій школі є така форма навчання на магістерському відділенні, як лекція монографічна (Wykład monograficzny), яку пропонують у польських вищих навчальних закладах [21]. Викладач, який будує свій курс за вимогами цієї форми організації навчання, ретельно добирає дидактичний матеріал, посилається на власні дослідження, наукові доробки, уміщує власне бачення досліджуваної проблеми у мовознавстві та літературознавстві.

Освітньо-професійні магістерські програми в аналізованих нами країнах передбачають проведення занять, наповнених евристичними, дослідницькими методами (перевірка гіпотез, моделювання). У цьому контексті науковий і практичний інтерес становить модель (стратегія) науково-дослідницької підготовки магістрів британського науковця Р. Гріффітса, що ґрунтується на взаємозв'язку дослідницько-орієнтованого навчання (*research-based learning*, RBL), дослідницько-орієнтованого викладання (*research-based teaching*, RBT) [22], за якою в в аудиторні заняття і самостійну роботу уведено дослідницький компонент, виконання магістрами індивідуальних дослідницьких проектів у рамках досліджень в університетах.

Як приклад, відзначимо, що в Польщі у 2014 р. магістранти взяли активну участь у пілотному міжнародному конкурсі "Сталий розвиток – Науковий дебют", який відбувся під патронатом Голови Європейського Парламенту (2009–2012 рр.) професора Єжи Бузека, Президента НАПН України В. Кременя та академіка-секретаря Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, дійсного члена НАПН України Н. Ничкало. Учасники конкурсу з глибоким інтересом досліджували методологічні та

соціально-економічні впровадження ідей сталого розвитку в Україні, трансформації смисложиттєвих орієнтацій молоді в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; український контекст комунікативних чинників в європейському просторі [23].

У підготовці магістрів в американських вищих навчальних закладах, частково в російських, з-поміж методів інноваційного навчання застосовують кейс-метод (case-study), сутність якого полягає у тому, що слухачам пропонують осмислити реальну професійну ситуацію і прийняти рішення; кластер, так звану графічну організацію навчального матеріалу, що показує смислові поля певного поняття, перфоменс-тести, або тести дії, що застосовують для формування умінь і навичок, а також як форму контролю й оцінки (наприклад: розробити і показати фрагмент лекції /практичного заняття з філологічних дисциплін на певну тему; виступити з повідомленням; підготувати план інтерв'ю з діячем культури), а також такі форми і методи навчання, як ведення навчальних щоденників (learning journal), написання аналітичних (автобіографічних) нарисів та лаконічних "хвилинних" творів (one minute papers), організація групових дискусій (brainstorming, buss groups), презентування проектів, моделювання педагогічних ситуацій, створення портфоліо тощо.

Інноваційні заняття вимагають систематичної підготовки їх учасників, стимулюють розвиток творчої мислительної активності, вироблення здатності до глибокого аналізу фактів, критичних суджень. З цією метою у США вагому роль відводять самостійній роботі, що відбувається під керівництвом викладача як індивідуального консультанта, т'ютора, забезпечується методично та підпорядкована індивідуальній освітній програмі студента, розвитку рефлексії способів його самонавчання, індивідуальній освітній траєкторі її як способу творчої реалізації особистісного потенціалу. У Росії, в Україні т'юторська діяльність, ролі, функції, компетенції педагога-т'ютора знаходяться на етапі розробки.

Ефективним способом індивідуалізації навчання є варіативність випускної роботи. У США зазвичай освітньою програмою передбачається від двох до семи варіантів випускної роботи, найпоширенішими серед яких є магістерська дисертація, дослідницький проект (зазвичай прикладного характеру) та впорядкування портфоліо. Наукове дослідження є інструментом "проблемно-пошукового навчання" (*enquiry-based learning*, EBL) магістрів і має на залучити магістрів до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного і критичного мислення. Студентам також надають вибір між магістерською дисертацією і дослідницьким проектом, який тісно пов′язаний з потребами шкільних закладів, твором-есе, учительським портфоліо, іспитом тощо.

У Росії теж усе частіше лунають пропозиції щодо магістерської дисертації як самостійного логічно завершеного дослідження, що пов'язане з вирішенням наукової або науково-практичної задачі, у вигляді проекту, портфоліо (папки індивідуальних навчальних досягнень студента, що містить реферат тексту видатного вченого з коментарями, статті або текст доповіді студента на конференції, замітку в газеті, презентацію з відповідної теми під час іспиту. В Україні ця інновація потребує осмислення через відсутність методик оцінювання і консерватизм.

В аналізованих країнах зацікавлені в кооперації і взаємодії гуманітаристики, філології та інформаційних технологій. Головний предмет лінгвістики, літературознавства, історії – це тексти з усіма вербальними і невербальними компонентами, а розуміння тексту – це розуміння життя епохи. Залучення нових інформаційних технологій дозволяє зберігати в електронних фондах словесності культурно-історичну інформацію, що міститься в текстах різних століть, активізує розвиток корпусної лексикографії, філологічної інформатики тощо, забезпечує інтеграцію літератури, мистецтва, мови, інформатики тощо. Оволодіння майбутнім викладачем основами інформаційних технологій і методикою їх використання дозволяє педагогічній праці бути більш продуктивною, творчою, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей занять. Єдине – не потонути в інформаційному океані, через діалог розвивати здібності задовольняти професійні й особистісні потреби і проводити аналітичні дослідження.

Аналіз практичного досвіду і результати досліджень з розвитку магістерської філологічної освіти у США, Польщі, Росії, Україні дозволили виділити низку проблем. Магістерська філологічна освіта має відзначатися випереджувальним характером, однак досвід навчальних закладів показує поки що певну замкнутість і консерватизм навчальних програм. Експерти критикують занадто локальне формулювання назв курсів, їх деяку калейдоскопічність і недостатній взаємозв'язок з майбутньою практикоорієнтованою професійною діяльністю. Магістерські програми часто доволі слабко орієнтовані на комплексний модульний підхід, що включає теоретичне навчання, самостійну роботу, виробничу (науково-педагогічну) практику. Враховуючи зросту потребу інтерактивних форм занять, в українських університетах важливо здійснити перегляд системи оцінних засобів, починаючи з поточної і закінчуючи підсумковою державною атестацією. Дискутується і пропозиція вчених щодо складання іспиту у формі ділових ігор, вирішення ситуаційних задач, що дозволить перевірити в комплексі набуті загальнокультурні і професійні компетенції. Слід більш чітко окреслити специфіку прикладних філологічних програм, коло практикоорієнтованих компетентностей, які важливо формувати у магістрів під час інтерактивних занять і науково-педагогічних практик.

З-поміж завдань магістерської підготовки виділимо, зокрема, формування в майбутнього викладача оцінювальної компетентності, що передбачає набуття цілепокладаючих, аналітичних, методологічних, прогностичних, діяльнісних, оцінювально-результативних знань і вмінь, педагогічного досвіду. У США, зокрема, активно впроваджуються стандарти та принципи оцінювання, функціонують міжнародні й національні асоціації оцінювання; в російській та українській магістратурі курси з оволодіння оцінювальними знаннями й навичками в них відсутні.

Отже, уведення багаторівневої системи навчання потребувало перегляду кінцевих вимог до рівня підготовки випускників магістратури з філології. В університетах США увага прикута насамперед до розвитку компетентностей як професійного, так і управлінського характеру. У російських університетах загалом розроблені і "працюють" державні стандарти компетентнісної підготовки магістрів філології, що орієнтують на інноваційну професійну діяльність. До перспективних ідей, які варті до використання в

українській вищій школі і подальшого вивчення в наукових студіях, – посилення прагматичної спрямованості магістерської підготовки, інтерактивні форми і методи проведення занять, варіативність випускної роботи та підсумкової атестації. Результатом магістерської підготовки має бути викладач-професіонал з високим рівнем соціальної зрілості, освіченості, культури, розумінням сутності суспільства і людини та їх взаємозв'язку у процесі розвитку.

Література:

1. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін: доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://naps.gov.ua/
2. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.education.gov.ua.
3. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки Російської Федерації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ed.gov.ru/koi8/.
4. *Glazer-Raymo J.* Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace / Judith Glazer-Raymo. – ASHE Higher Education Report. – Vol. 31 – Number 4. – Hoboken : Wiley Company 2005. – 137 p.
5. *Старикова О. Г.* Современные образовательные стратегии высшей школы: теоретико-методологические основы [Текст] : монография / О. Г. Старикова. – Ростов н/Д, 2010. – 224 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология. Квалификация (степень) магистр. – 2010. – [Електронний ресурс] / Режим доступу : www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/032700m.doc.
7. Bemidji State University: Department of English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bemidjistate.edu/academics/departments/english/ate.
8. Brigham Young University-Hawai [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.byuh.edu/.
9. Drexel University. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : htpp://www.drexel.edu/.
10. Department of Educational Studies University of Glasgow [Електронний ресурс]. – Режим доступ : htpp://www.gla.ac.uk.
11. Georgia State University: English Education (MAT) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://msit.gsu.edu/1452.html.
12. *Зіноватна О. М.* Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Зіноватна Олександра Миколаївна. – Черкаси, 2011. – 300 с.
13. Bemidji State University: Department of English [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bemidjistate.edu/academics/departments/english. ate.
14. *П'ятакова Г.* Особливості підготовки магістрів за спеціальністю "українська філологія" у львівському та вроцлавському університетах /Галина П'ятакова // Вісник Львівського університету: Серія педаг. 2011, Вип. 27. – С. 155–162 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/27/18_pyatakova.pdf
15. *Самигулина Ф. Г.* Методические указания к курсу "Современные проблемы филологии" для магистров 2-го года обучения (по направлению 52.03.00 – "Филология", по программе подготовки "Русский язык") / Ф. Г. Самигулина. – Ростов-на-Дону, 2006. – 20 с.

16. Система и методика преподавания лингвистических дисциплин в вузе // Программа курса для магистрантов филологических факультетов университетов по направлению 520300 – "Филология"/ автор-составитель : проф. Маевский Н.Н.- Ростов-на-Дону, 2002. – 15 с.
17. Методология и методика филологического образования в школе и вузе: Учебно-методический комплекс по дисциплине. направление 032700.62 "Филология". Квалификация: магистр филологии /составитель О. Б. Власова //Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Тверской государственный университет. – Тверь, 2012. – 35 с.
18. *Горошкіна О.* Лінгводидактичні засади викладання курсу „методика викладання лінгвістичних дисциплін" у магістратурі / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки . – 2012. – № 24(2). – С. 119-127 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_24(2)__19.pdf
19. *Сергиева Н. С.* Магистратура как качественно новый уровень высшего профессионального филологического образования: проблемы становления / Н. С. Сергиева // Информационный бюллетень Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию / ФГБОУ ВПО "Орловский государственный университет". – Орел : ОГУ, 2012. – № 14 – С. 71-92 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.philol.msu.ru/~umo/in/FILE473.pdf
20. *Шулінова Л. В.* Методика викладання мови у вищій школі як модель формування лінгвістичного мислення / Л. В. Шулінова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../
21. *Szerlag A.* Funkcje szkoły wyższej w kontekście procesu Bolońskiego / A. Szerlag //Problemy edukacji w szkole wyższej. Oficyna Wydawnicza "Impuls". – Krakow, 2008. – S. 16–29.
22. *Griffiths R.* Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines / R. Griffiths //Studies in Higher Education, 2004. – Vol. 29(6). – P. 709–726.
23. *Ничкало Н.* "Сталий розвиток – Науковий дебют 2013": нові результати / Нелля Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький : ХНУ, 2014. – № 2 (Т. 4). – С. 229–236.

OŚWIATA FILOLOGICZNA MAGISTRÓW: DOŚWIADCZENIE UKRAIŃSKICH I ZAGRNICZNYCH SZKÓŁ WYŻSZYCH

W artykule określono jest doświadczenie modernizacji studiów magisterskich z fachu filologii na Ukrainie, Stanach Zjednoczonych, Polsce, Rosji. Udowodniono, że przygotowanie magistrów znajduje się na etacie poszukiwań strategii oświatowych, jakie formują przestrzeń edukacyjną na zasadach internacjonalizacji, instytucjonalizacji, integracji, kulturalnej konwergencji, wspólności celi oraz cenności. Ważnym kierunkiem przygotowania magisrtów jest podejście kompetentności.

Słowa kluczowe: *uniwersytet, przygotowanie magistrów filologii, podejście kompetentności, kompetencja fachowa, technologii oświatowe.*

МАГИСТЕРСКОЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ УКРАИНСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Проанализировано опыт модернизации магистратуры по филологическим специальностям в Украине, США, Польше, России. Определено, что подготовка магистров находится на этапе поиска образовательных стратегий, позволяющих формировать единое образовательное пространство на принципах интернационализации, институционализации, интеграции социумов, культурной конвергенции, общности целей и ценностей. Важным направлением подготовки магистров выделен компетентностный подход

Ключові слова: *университет, магистерская филологическая подготовка, компетентностный подход, профессиональная компетентность, образовательные технологии.*

MASTER PHILOLOGICAL EDUCATION: UKRAINIAN AND FOREIGN HIGHER EDUCATION EXPERIENCE

The paper outlines the modernization experience of philology of master programs in Ukraine, the USA, Poland and Russia. It's proved that the training of masters is on search of educational strategies phase, which allows to form a single educational space on the principles of internationalization, institutionalization, integration, cultural convergence, common goals and values. An important field of masters' training is a competency-based approach.

Key words: *university, Master philological training course, competence approach, professional competence, educational technologies.*

Мирослава Вовк

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖЖЯ

Проаналізовано тенденції вивчення фольклористики в університетах України та зарубіжжя. Обґрунтовано, що фольклористика в українському та зарубіжному науково-освітньому середовищі розвивається як інтердисциплінарна наука на основі історико-педагогічного досвіду та з урахуванням сучасних інтеграційних процесів, які визначають проблематику змісту фольклористичної, культурологічної підготовки майбутнього педагога-дослідника, який повинен формуватись як людина культури, національно свідома і водночас полікультурно чутлива особистість.

Ключові слова: *фольклор, фольклористика, університет, тенденції, історико-педагогічний досвід, інтердисциплінарність, фундаменталізація.*

Трансформаційні зміни в сучасному освітньому просторі пов'язані з необхідністю формування нового типу майбутнього педагога-дослідника– людини культури, національно свідомої і водночас полікультурної особистості, людини полікультурно чутливої. Відповідно освіта повинна адаптуватись до сучасних соціокультурних умов на основі історично сформованого наукового досвіду і традицій освітньої практики, а також враховувати сучасні тенденції розвитку певних науково-освітніх галузей у міжнародному контексті. Ця проблема актуальна для фольклористики – філологічної, культурологічної, гуманітарної, антропологічної науки, що вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному й іншонаціональному вимірах, реконструює етапи і чинники функціонування фольклорних творів у історичній ретроспективі, визначає методологічний інструментарій аналізу фольклорних текстів, досліджує діяльність відомих і малознаних фольклористів. Фольклористика як наука розвивається упродовж XIX – початку XXI ст. в умовах університетської освіти України і зарубіжжя. В університетах кристалізувалися науково-фольклористичні школи, розвивалися традиції дослідження фольклору на основі інтердисциплінарності, а також

формувалися професійні засади фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів, культурологів, етнографів.

В українському і зарубіжному фольклористичному дискурсі XX – початку XXI ст. фольклор досліджується переважно крізь призму функціонального, комунікативного, антропологічного, контекстного підходів, що частково реалізовано в офіційній дефініції фольклору згідно з Рекомендаціями ЮНЕСКО "Про збереження фольклору" (1989 р.) [5]. Наукове обґрунтування цих підходів здійснили польські (Є. Бартмінський, В. Кравчик-Василевська та ін.), українські (С. Грица, В. Давидюк, О. Івановська, О. Киченко та ін.), російські (Б. Путілов, К. Чистов та ін.) вчені-фольклористи, педагоги. Водночас історико-педагогічний аналіз теорії й практики вивчення фольклористики в університетах України і зарубіжжя підтверджує, що в умовах інтердисциплінарності, інтеграції наук можна визначити провідні тенденції розвитку фольклористики в українському і зарубіжному науково-освітньому просторі.

Визначальною тенденцією розвитку сучасної вищої освіти, науки, зокрема, у фольклористичному середовищі, є **фундаменталізація**, яка, на думку О. Мещанінова, розглядається як елемент "випереджаючої" освіти – фундаментальна основа переходу до сталого розвитку" [4, с. 70]. У контексті становлення теорії і практики фольклористики фундаменталізація є визначальною тенденцією у діяльності українських та зарубіжних університетів. Методологічні та методичні засади становлення фольклористичної підготовки майбутніх філологів, фольклористів в університетах України і зарубіжжя засвідчують фундаментальність наукових традицій, досвіду підготовки фахівців. Доказом цього є розвиток "львівського" та "київського" фольклористичних осередків, зародження "черкаського" фольклористичного осередку. "Львівський" осередок розвивається на основі ідей, теоретико-методологічних підходів регіонального вивчення фольклору, етномузикознавчої проблематики, обґрунтованих у працях учених-педагогів Львівського університету: Я. Головацького, О. Огоновського, Ф. Колесси, А. Фішера, Т. Комаринця, І. Денисюка та ін. Теорії, концепції, практичний досвід вивчення фольклорної традиції викладачами Київського університету (М. Дашкевичем, О. Котляревським, М. Костомаровим, В. Перетцем, А. Лободою, В. Бойком, М. Грицаєм, Л. Дунаєвською та ін.) реалізуються у напрямі функціонального, контекстного, антропологічного підходів до вивчення фольклору.

У Польщі функціонують наукові школи на основі університетів: "варшавська" (основний напрям діяльності – систематизація фольклорних явищ, вивчення зв'язків між фольклором та літературою, дослідження історії фольклористики (учні професора Ю. Кржижановського)); "опольська" школа на чолі з Д. Симонідес (наукові зацікавлення зосереджені на польовому збиранні матеріалів, виданні текстів і вивченні фольклористики як середовища соціальної діагностики); "вроцлавська" (акцентує увагу на проблемах історичної семантики культури, визнає комплексність методів і джерел історичного, соціологічного, філологічного типу (учні професора Ч. Хернаса)); "люблінська" (займається проблемами мовного стереотипу, культурного символу, поетики усного тексту, наратології, мовної картини світу (послідовники ідей професора Є. Бартміньського)) [1, с. 90].

Фундаментальність наукових та освітніх традицій вивчення фольклористики виявляється у контексті **синтезу університетської освіти і академічної науки.**В Україні діяльність академічних фольклористичних осередків (відділу фольклористики й відділу мистецтва та народної творчості зарубіжних країн Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського НАН України, відділу фольклористики Інституту народознавства НАН України, Інституту культурної антропології НАН України, Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України) спрямована на удосконалення системи фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів: на укладання довідникових видань, написання монографічних праць, рекомендацій з активізації науково-дослідницької діяльності, випуск фольклорно-етнографічної періодики (часописи "Народна творчість та етнологія", "Фольклористичні зошити", "Народознавчі зошити", "Міфологія і фольклор" тощо). У межах діяльності Центру типології і семіотики фольклору при Російському гуманітарному університеті навчання майбутніх фахівців невіддільне від дослідницької діяльності у "живому" фольклорному або академічно-фольклористичному середовищі [3].

У результаті синтезу академічності та освітньої практики окреслилась тенденція професіоналізації у фольклористичній галузі. У класичних університетах України здійснюється підготовка фольклористів в межах багатопрофільної спеціалізації ("українська мова і література, іноземна мова, фольклористика"), що нівелює мотивацію майбутніх фахівців щодо вивчення, дослідження фольклору, ретрансляції фольклорного і фольклористичного досвіду у майбутній педагогічній чи науковій діяльності. Водночас у Варшавському університеті функціонує Інститут етнології та культурної антропології, в якому готують фахівців на відділеннях культурної антропології, польської та європейської етнології, етнічного та міжкультурного вивчення, неєвропейської етнології і всезагального вивчення, що свідчить про комплексну підготовку фахівців [12].

Тенденція професіоналізації у фольклористичній галузі пов'язана з проблемою підготовки конкурентоспроможних фахівців з врахуванням інтернаціоналізації освітньої сфери у міжнародному вимірі. У зв'язку з цим виникла необхідність удосконалення законодавчої бази, створення умов для підготовки фахівців з моноспеціальності "фольклористика", пошуку шляхів співпраці з фольклористичними осередками зарубіжжя. На сучасному етапі в українських університетах, в академічних установах спостерігається взаємообмін професійним досвідом: результатами збиральницької, дослідницької діяльності на конференціях, семінарах, на сторінках часописів, в інтернет-джерелах.

Професіоналізація в українській та зарубіжній практиці вивчення фольклору, фольклористики зумовлюється, крім іншого, інституалізацією, з якою пов'язана діяльність фольклорних товариств, громадських організацій, студентських науково-дослідницьких гуртків. В Україні процес інституалізації спостерігається у контексті функціонування фольклористичних осередків – установ, інституцій, у якій здійснюється централізоване вивчення фольклору у контексті різних напрямів (джерелознавства, текстології, лінгвофольклористики, етномузикознавства тощо), у зв'язках з суміжними науками, різними видами мистецтва. Результатами діяльності фольклористичних

осередків є періодичні видання, серії фольклорних творів, збірники статей, проведення міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій з проблем фольклористики тощо.

До українських фольклористичних осередків належать спеціалізовані кафедри (кафедра фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедра фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедра музичної фольклористики Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, кафедра музичного фольклору Рівненського гуманітарного інституту та ін.); академічні осередки; центри фольклору, лабораторій при університетах (Центру буковинознавства при Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, лабораторії української фольклористики у Львівському національному університеті імені Івана Франка та ін.). Крім того, в Україні функціонує Українське товариство дослідників фольклору та міфології (Львів), діяльність якого пов'язана з виданням часопису "Міфологія і фольклор".

У зарубіжному науково-освітньому середовищі функціонує ряд товариств, організацій фольклористично-культурологічного спрямування, діяльність яких зумовила традиційні й інноваційні засади вивчення фольклору.Заслуговує на увагу досвід вивчення фольклорної традиції у США, який пов'язаний з діяльністю Американського фольклорного товариства, організованого в Массачусетсі в 1888 р. за участю Марка Твена і президента США Рузерфорда Б. Хейса. Нині це професійна спілка, членами якої є відомі та молоді вчені-педагоги з антропології, фольклористики, етнології, культурології [11]. При Університеті пам'яті (Канада) функціонує Фольклорне студентське товариство, яке сприяє залученню студентів до обговорення академічних проблем вивчення фольклору [6]. У Великій Британії функціонує організація, діяльність якої спрямована на дослідження фольклору всього світу, – Товариство фольклористів (Лондон, 1878 р.) [7].

Однією з форм інституалізації у фольклористичній галузі є музеї культурологічного спрямування. Історико-педагогічний аналіз процесу розвитку фольклористики в університетах України засвідчує, що з функціонуванням етнографічних музеїв, музеїв старовини при університетах пов'язане формування професійних засад організації фольклористичної (фольклорної) практики, активізація науково-дослідницької роботи студентів (Харківський університет, Львівський університет). На сучасному етапі в університетах та академічних осередках функціонують музеї, які мають власну історичну традицію (Музей археології та етнографії Слобідської України при Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Музей етнографії і художнього промислу Інституту народознавства НАН України та ін.).

Зарубіжний досвід організації музеїв, діяльність яких спрямована на збереження народних традицій, матеріальної культури, свідчить про контекстне дослідження фольклору. Зокрема, при Кембриджському університеті працює музей археології та антропології, напрямами якого є вивчення культури, легенд, музики і хореографічного мистецтва регіонів Великої Британії (Шотландії, Уельсу та Ірландії) [9]. В Оксфордському університеті з 1948 р. функціонує Фольклорне товариство. Основна його

мета – зібрання, записування та вивчення регіонального фольклору, фольклору народів світу [10].

Професіоналізація пов'язана з тенденцією **систематизації** – упорядкування фольклорного матеріалу, представлення результатів фольклористичної діяльності за допомогою сучасних інформаційних технологій, технічних засобів. Систематизація у фольклористичній галузі виявляється у створенні електронних баз даних, електронних архівів, віртуальних лабораторій. Перша віртуальна лабораторія фольклористики, в якій представлені найвагоміші, знакові праці з історії становлення науково-фольклористичних шкіл, традицій збирання фольклорних текстів, створена викладачами кафедри фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка [2]. У фольклористичних, культурологічних осередках Польщі виходять друком періодичні видання, систематизовано представлені у віртуальних електронних бібліотеках (Етнолінгвістика", "Пам'ятники літературні", "Літературознавство. Культурологія. Фольклористика", "Література народна" та ін.), що є унікальним ресурсом сучасних теорій, концепцій, традицій польської фольклористичної думки.

Однією з важливих тенденцій розвитку фольклористики у зарубіжній та українській освітній і науковій практиці є **гуманітаризація**, яка передбачає врахування таких теоретико-змістових аспектів освіти, як: необхідність засвоєння світових культурно-історичних надбань, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, саморозвиток та самоактуалізація особистості шляхом підвищення власного професійного, духовного, творчого рівнів тощо. Тенденція гуманітаризації у фольклористичному науково-освітньому середовищі виявляється у диференціації фольклористичних дисциплін в українських та зарубіжних університетах. У змісті цих дисциплін фольклор вивчається у вимірах антропологічного, контекстного, полікультурного, функціонального, культурологічного підходів, що підтверджує загальноприйнята дефініція фольклору згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО 1989 р. [5].

На сучасному етапі відбувається **"антропологізація" фольклористики**, саме тому залучають в якості аналітичного інструментарію прийоми та методи суміжних сфер (теорії комунікацій, когнітології, психології, соціології тощо).У науковому середовищі Польщі розуміння фольклору коливається між двома дефініціями: філологічною, лінгвістичною, в якій насамперед висувається вербальний аспект аналізу фольклорних текстів, і його трактуванням згідно з культурологічною і семіотичною концепціями, що охоплює, крім словесного прошарку культури, також вірування, ритуальні дії, елементи образотворчого мистецтва, одягу, житла, тобто народну культуру в цілому. Учені обґрунтовують теорії ототожнення фольклористики з культурологією [1, с. 89].

У Гарвардському університеті фольклористичні, етнологічні дисципліни є базовими в історичній та філологічній підготовці майбутніх фахівців. Проблематика цих дисциплін покладена в основу диференціації проблемних курсів і спецкурсів, зміст яких охоплює вивчення основних форм фольклору (міфи, легенди, епічні твори, вірування, ритуали, святкування), обґрунтування теоретичних засад їх аналізу, дослідження проблем передачі національної, етнічної і культурної ідентичності крізь призму фольклору, аналіз його впливу на повсякденне життя, визначення специфіки функціонування фольклорної традиції в межах соціальних, етнічних груп [8].

Подібний підхід прослідковується у змісті фольклористичної підготовки майбутніх філологів, фольклористів у класичних університетах України. З початку 1990-х рр. у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка зміст курсів і спецкурсів структурується на основі вивчення фольклору у вимірах антропологічних студій, проведення зіставного аналізу з іншими явищами культури, творами мистецтва, з психологією, сучасною філософською думкою, у вимірах функціональної образності.

Диференціація фольклористичних дисциплін у підготовці майбутнього педагога-дослідника пов'язана з тенденцією **інтеграції.** Аналіз сучасного стану зарубіжної та вітчизняної теорії і практики вивчення фольклористики свідчить, що інтеграційні процеси зумовили проблематику культурологічних, антропологічних, етнологічних дисциплін, актуалітети наукових студій. Зокрема, фольклористичні дослідження у Польщі останніх десятиліть спрямовуються на вивчення фольклору у контексті суміжних дисциплін (літературознавства, мовознавства, релігієзнавства, музикології, театрознавства, етнографії, соціології, культурології); на аналіз зв'язку з релігійним життям, магією; на вивчення фольклорних жанрів: дитячого фольклору та дитячої літератури, балад, легенд, загадок, голосінь, еротичного фольклору та ін. Провідним напрямом польської фольклористики є етнолінгвістика, заснована на традиціях В. фон Гумбольта, Є. Сепіра, розвинена московськими дослідниками В. Івановим, В. Топоровим, М. Толстим та ін. У Польщі цей напрям розвивається на основі когнітивізму та культурної антропології [1, с. 90].

Професійна підготовка філологів, істориків, етнологів в Оксфордському університеті передбачає вільний вибір проблемних курсів і спецкурсів філологічно-фольклористичного, етнологічного спрямування на основі інтеграційних зв'язків з іншими галузями культури, науковими напрямами. Зміст курсів структуровано на основі аналізу культурно-мистецьких чинників вивчення фольклору в історичній ретроспективі [10].

Специфікою фольклористичної підготовки майбутніх учителів-філологів, фольклористів в університетах України є вивчення фольклору з позицій різних наук на основі **інтедисциплінарності**, що створює можливості багатоаспектного аналізу українського і світового фольклорного досвіду. Багатовекторність вивчення фольклору дозволяє викладачам у процесі структурування змісту фольклористичних дисциплін, спрямування науково-дослідницьких пошуків майбутніх фахівців використовувати здобутки фольклористичних напрямів, які сформувались в історичній ретроспективі і на сучасному етапі набули активного розвитку: лінгвофольклористики, етномузикознавства, фольклоротерапії (фольклорної музикотерапії, казкотерапії, терапії народним танцем) тощо.

Визначення тенденцій вивчення фольклористики в університетах України і зарубіжжя дало можливість визначити: фольклор досліджується крізь призму антропологічного, функціонального, контекстного, комунікативного підходів, що визначає його цілісну сутність як животворчого джерела культурного, мистецького, наукового, освітнього розвитку соціуму. Тенденції фундаменталізації, професіоналізації, синтезу академічної науки й освітньої практики, інституалізації, гуманізації,

гуманітаризації, інтердисциплінарності, які зумовлені досвідом вивчення фольклористики в українських і зарубіжних університетах, визначають умови підготовки конкурентоспроможного майбутнього педагога-дослідника як людини культури зі сформованою національно свідомою та полікультурно чутливою позицією, наділеного аксіологічною спрямованістю на професійну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність упродовж життя.

Література:

1. *Бартминьский Є.* Фольклористика, этнонаука, этнолингвистика – ситуация в Польше / Є. Бартминьский // Славяноведение. – 2004. – № 6. – С. 89-98.
2. Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Концепция учебно-научного Центра типологии и семиотики фольклора Российского государственного гуманитарного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rsuh.ru/article.html?id=393. – Загл. с экрана. – Язык. русс.
4. *Мещанінов О. П.* Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія] / Олександр Павлович Мещанінов. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
5. Рекомендации ЮНЕСКО "О сохранении фольклора" (1989) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.unesco.org. – Загл. с экрана. – Язык русс.
6. Memorial University (Канада) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mun.ca /folklore/about/. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. The Folklore Society (FLS) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The Harvard University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://web.me.com /folkmyth/Folk_ %26_Myth/Courses.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. The University of Cambridge [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cam.ac.uk/. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. The University of Oxford [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ox.ac.uk/. – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. The AmericanFolkloreSociety [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.afsnet.org /?page=AboutAFS. – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. University of Warsaw [Електронний ресур]. – Режим доступу : http://www.uw.edu.pl/. – Загол. з екрану. – Мова англ.

TRENDY W BADANIACH FOLKLORU NA UNIWERSYTETACH NA UKRAINIE I ZA GRANICĄ

W pracy analizowano trendy w badaniach folklorystycznych w uczelni na Ukrainie i za granicą. Jest udowodnione, że w folklorze ukraińskim i zagranicznym środowiska naukowego i edukacyjnego rozwija się jako nauka interdyscyplinarna na podstawie doświadczeń historycznych i pedagogicznych oraz nowoczesne procesy integracyjne, które określają treść problemów folkloru, szkolenia kulturowego przyszłych nauczycieli-badaczy, powinni być kształtowani jako człowiek kultury, krajowej którzy zarazem wielokulturowej tożsamości.

Słowa kluczowe: *folklor, Uniwersytet, trendy, doświadczenie historyczne i edukacyjne, interdyscyplinarność, fundamentalizacja.*

TRENDS IN FOLKLORE STUDY AT UNIVERSITIES IN UKRAINE AND ABROAD

The tendencies of folklore study at universities in Ukraine and abroad are analyzed. The author proved that folklore studies in Ukrainian and foreign scientific educational environment are developed as interdisciplinary science based on historical and educational experience considering modern integration processes that determine the content issues of folkloristic and cultural training of the future teacher-researcher, who should be formed as a man of culture, nationally conscious and at the same time multicultural sensitive personality.

Key words: *folklore, folklore studies, university, trends, historical and pedagogical experience, interdisciplinarity, fundamentalization.*

ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ И ЗАРУБЕЖЬЯ

Проанализированы тенденции изучения фольклористики в университетах Украины и зарубежья. Обосновано, что фольклористика в украинской и зарубежной научно-образовательной среде развивается как интердисциплинарная наука на основе историко-педагогического опыта и с учетом современных интеграционных процессов, которые определяют проблематику содержания фольклористической, культурологической подготовки будущего педагога-исследователя, который должен формироваться как человек культуры, национально сознательная и одновременно поликультурно чувствительная личность.

Ключевые слова: *фольклор, фольклористика, университет, тенденции, историко-педагогический опыт, интердисциплинарность, фундаментализация.*

Віра Полiщук

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Розкрито провідні тенденції соціальної освіти у зарубіжних країнах. Визначено сутність реалізації концепції неперервності професійної підготовки соціальних працівників, яка передбачає такі структурні компоненти: допрофесійну підготовку, різнорівневе професійне навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні – бакалавр, магістр, доктор), поліваріантний підхід до реалізації післядипломної освіти і професійного зростання упродовж усього життя.

Ключові слова: *соціальна робота, соціальний працівник, соціальна освіта, професійна підготовка, міжнародні стандарти соціальної освіти, тенденції соціальної освіти, неперервність професійної підготовки, різнорівнева професійна підготовка.*

Характерною ознакою суспільного розвитку України в сучасних умовах є розробка вітчизняної моделі професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Успішне вирішення цього завдання можливе за умови конструктивного осмислення і коректного використання прогресивних ідей світової практики, удосконалення вітчизняної системи соціальної освіти з врахуванням міжнародних стандартів і тенденцій.

У Тернопільському національному педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка сформувалася наукова школа, в якій, поряд з вагомими дослідженнями напрямів, сфер професійної соціальної і соціально-педагогічної діяльностей, особливостей роботи з різними категоріями клієнтів, виконано і захищено низку дисертаційних досліджень, присвячених аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників. Це, зокрема, дослідження: Пічкар Олени Павлівни "Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії" (2002 р.); Гайдук Ніни Михайлівни "Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) (2005 р.); Микитенко Наталії Олександрівни "Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади" (2006 р.); Пришляк Оксани Юріївни "Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини" (2008 р.); Собчак Надії Мирославівни "Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США" (2004 р.), Ольхович Оксани Володимирівни "Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади" (2008 р.), Лещук Галини Василівни "Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції" (2009 р.), Слозанської Ганни Іванівни "Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії" (2011 р.) та інші.

Аналіз дослідницьких матеріалів зарубіжного досвіду соціальної освіти свідчить, що у світовій практиці не існує єдиної моделі її здійснення. Система підготовки соціальних працівників у різних країнах світу відрізняється варіативністю: існують різні підходи до організації і здійснення допрофесійної підготовки; формулювання системи вимог до претендентів на навчання; визначення освітньо-кваліфікаційних рівнів і програм професійної підготовки, спеціальностей, побудови програм професійного зростання і післядипломного навчання фахівців.

Важливий аспект міжнародного досвіду формування соціальної освіти полягає в тому, що в більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до претендентів на оволодіння фахом соціального працівника пред'являється низка вимог. Найбільш поширеними вимогами і обмеженнями є: вікові обмеження (Швейцарія, Німеччина, Фінляндія, США, Канада) та наявність певного освітнього рівня (США, Канада, Австралія). В Австралії, наприклад, до претендентів навчатися соціальній роботі пред'являється вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу "людина-людина"; у таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, США, Швейцарія – пред'являється вимога мати досвід практичної соціальної роботи.

Існує ціла система, відмінна в різних країнах, психологічних вимог до особистості майбутнього соціального працівника і його загального розвитку (в Австралії – це інтерв'ю з компетентною особою; у Фінляндії – тести двох видів: національні тести регіональної організації здоров'я і соціальної діяльності – (тест загальної культури) і тести, які формуються працівниками соціальної школи для визначення здібностей до соціальної роботи і рівня засвоєння шкільної програми. В Австрії закон санкціонує психологічний допуск. Процедура психологічного допуску включає в себе інтелектуальні і особистісні тести, групову дискусію, анкетування або інтерв'ю зі штатним працівником школи і консультацію психолога. В окремих країнах необхідною умовою зарахування

абітурієнтів на спеціальності “Соціальна робота” є наявність допрофесійної підготовки. Найбільш поширеними формами її здійснення є інформування школярів про сфери соціальної діяльності і соціальні професії, організація у загальноосвітніх школах конференцій, семінарів, симпозіумів, круглих столів, бесід з представниками соціальних агентств й установ, залучення молоді до різних видів волонтерської роботи, яка здійснюється під керівництвом професійних соціальних працівників, а також вивчення старшокласниками відповідних факультативних курсів. Значного поширення набула допрофесійна підготовка школярів на курсах, що функціонують при вищих навчальних закладах і праця за так званим “нульовим тарифом” у соціальних закладах і установах тощо.

У деяких країнах передбачено вимогу наявності сертифікату про фізичне здоров’я претендентів: так, у південній Кореї практикуються спеціальні екзамени на предмет перевірки стану фізичного здоров’я абітурієнта; комплекс фізичних випробувань передбачений і в Індонезії, проте він може бути відмінений за умови пред’явлення абітурієнтом відповідного сертифікату.

Дослідження свідчать, що у переважній більшості країн модернізація системи професійної підготовки соціальних працівників здійснюється у контексті переосмислення їх професійного статусу і професійних функцій, відповідності міжнародним підходам і тенденціям і реалізації ідеї професійного навчання упродовж усього життя.

Як свідчить аналіз зарубіжного досвіду, соціальна освіта у багатьох країнах здійснюється на основі врахування як міжнародних тенденцій і впливів (глобалізаційних і міграційних процесів; міжнародних підходів і стандартів соціальної роботи й соціальної освіти) так і вимог конкретної країни (мети і завдань соціальної політики і професійної соціальної діяльності, ролі і місця професійних соціальних працівників; наявності державних стандартів професійної підготовки відповідних фахівців, їх відповідності міжнародним підходам і сучасним світовим тенденціям).

На міжнародному рівні соціальне забезпечення відноситься до сфер діяльності національних урядів, міждержавних організацій, добровільних структур і транснаціональних асоціацій, які займаються визначенням стандартів соціального забезпечення, наданням конкретної допомоги, організацією соціальної освіти, проведенням дослідницьких робіт, обміном кадрами та інформацією.

В сучасних умовах питанням розробки і впровадження міжнародних стандартів соціальної освіти приділяється значна увага. Так, Комітетом із стандартів кваліфікації соціальних працівників за участю Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи і Міжнародної асоціації соціальних працівників розроблені і активно пропагуються та впроваджуються у життя Міжнародні норми якості і підготовки фахівців у галузі соціальної роботи. Відповідною Комісією Ради Європи розробляються стандарти кваліфікації для навчання упродовж усього життя.

Рівень соціальної освіти, закономірно, зумовлюється можливостями навчальних закладів і професорсько-викладацького складу, замовленнями, потребами і вимогами соціуму, громад і клієнтів, а також вимогами і побажаннями студентів, як споживачів освітніх послуг.

Динамічність сучасного життя закономірно передбачає постійне реформування і вдосконалення програм професійної підготовки соціальних працівників, які включають такі основні компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції фахівця. Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виокремити провідні компетенції фахівців соціальної / соціально-педагогічної сфер, що відповідають новим вимогам їх професійної діяльності; модернізувати та персоналізувати курси підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність і покращити можливості працевлаштування випускників.

У сучасних умовах у професійній соціальній освіті спостерігається тенденція розширення спектру спеціальностей, діапазону їх поєднання, збереження досвідчених фахівців соціальної сфери через упровадження процедури “визнання професійної компетентності”, різноманітні інноваційні вдосконалення системи післядипломної освіти.

Загальновідомим є той факт, що основними напрямами здійснення соціальної роботи є соціальна допомога, соціальна підтримка, соціальний захист, сприяння особистості у життєвій реалізації і досягнення життєвого успіху та інші. Ці напрями у переважній більшості країн визначають пріоритетні галузі професійної діяльності фахівців соціальної сфери: соціальний захист клієнта/групи клієнтів, соціальна підтримка неповних і неблагополучних родин, людей похилого віку, безробітних, осіб з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами, соціальний супровід на певних етапах життєдіяльності, захист, попередження виникнення кризових ситуацій, тощо. У сучасних умовах у багатьох країнах світу спостерігається тенденція до розширення сфер і напрямів діяльності фахівців соціальної сфери, а, значить, і спеціальностей і спеціалізацій соціальних працівників.

Постійне розширення напрямів, сфер професійної соціальної діяльності, категорій клієнтів і розширення функцій фахівців соціальної сфери особливо чітко відслідковується у Франції [3]. У значній мірі це явище спричинено появою нових соціальних проблем та необхідністю їх вирішення. Пріоритетними напрямами діяльності фахівців соціальної сфери в сучасній Франції визнані: проектування, моделювання життєвого успіху клієнтів, терапія, експертиза, моніторинг результативності процесу організації та здійснення соціальної допомоги, промоції клієнта (навчання, сприяння у професійній підготовці, подальше працевлаштування та включення клієнта в систему суспільних відносин), медіація (налагодження взаємодії між суб’єктами та об’єктами соціальної роботи), попередження можливих форм маргіналізації (соціальної, трудової, культурної), вирішення проблем соціальної інтеграції іммігрантів та репатріантів, сприяння в соціальній адаптації та життєвій реалізації осіб з особливими потребами, поліпшення становища жінок у суспільстві, допомога ВІЛ-інфікованим та узалежненим особам та інші.

Це зумовило здійснення у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери широкого спектра соціальних спеціальностей (“Асистент соціальної служби”,

“Аніматор”, “Асистент техніка-аніматора з питань молоді та спорту”, “Технік-аніматор із питань народної освіти”, “Керівник проектів анімації та розвитку”, “Спеціалізований вихователь”, “Технічний спеціалізований вихователь”, “Монітор-вихователь”, “Вихователь дітей дошкільного віку”, “Радник із питань соціальної та сімейної економіки”, “Помічник у соціальному житті”, “Фахівець із надання медико-психологічної допомоги”, “Сімейний медіатор”, “Технік із соціального та сімейного втручання”, “Фахівець з вищою освітою в галузі соціальної роботи”, “Керівник соціального закладу чи служби соціального втручання” та інші) [5].

Широкий діапазон спеціалізацій практикується у процесі професійної підготовки магістрантів-науковців у Школах соціальної роботи Австралії: “Соціальна робота з індивідами, групами і сім’ями”, “Соціальний менеджмент”, “Дитяча і сімейна терапія”, “Громадська соціальна робота”, “Міжкультурний менеджмент конфліктів”, “Клінічна соціальна робота”, “Соціальна робота у медичній сфері”, “Соціальна робота у сфері управління”, “Соціальний захист”, “Соціальний менеджмент”, “Клінічна соціальна терапія”, “Соціальні дослідження”, “Соціальна політика”, “Медіація”, “Соціальна робота в сільській громаді”, “Соціальне забезпечення”, “Суспільний розвиток” та інші [6].

Особливого наукового осмислення й аналізу потребує досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери за спареними спеціальностями. Так, у Школах соціальної роботи Австралії підготовка майбутніх фахівців для соціальної сфери освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр здійснюється як за спеціальністю “Соціальна робота” так і за спареними спеціальностями: “Мистецтво ї соціальна робота”, “Соціальна робота і право”, “Соціальна робота і психологія”, “Соціальна робота і теологія”, “Соціальна робота і соціальні науки”, “Соціальна робота і соціальне планування”, “Соціальна робота і медичні науки” та інші.

Упровадження процедури “визнання професійної компетентності” передбачає можливість підтвердження фахівцем своїх професійних компетенцій на основі наявного професійного досвіду. Механізм “визнання професійної компетентності” застосовується, зазвичай, при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації). У процесі “визнання професійної компетентності” береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді тощо).

Система “визнання професійної компетентності”, безсумнівно, відповідає інтересам багатьох країн в тому, що стосується підвищення соціального статусу соціальних працівників і соціальних педагогів, які не мають спеціальної професійної освіти, але мають досвід практичної діяльності, прагнуть продовжувати працювати і завдяки цій процедурі мають реальну можливість отримати відповідний диплом чи свідоцтво, довівши свою професійну компетентність.

Важливою тенденцією сучасної системи соціальної / соціально-педагогічної освіти є упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної соціальної освіти, науково-дослідними, державними, громадськими закладами та установами у галузі соціальної роботи та міжнародна інтеграція й співпраця.

У кінці XX – на початку XXI ст. у системі соціальної освіти все більшого розвитку набуває концепція неперервної освіти – освіти упродовж усього життя. Ідея необхідності постійного професійного зростання, навчання упродовж усього життя була покладена в основу основних документів з питань розвитку освіти і підготовки фахівців таких міжнародних організацій як ООН, Міжнародна організація праці та ЮНЕСКО. Зокрема, у "Рекомендації щодо професійного навчання", прийнятій 1962 р. на Генеральній конференції Міжнародної організації праці, закріплено принцип неперервності професійного навчання як процесу, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як особистості та члена суспільства. Подальшого розвитку проблеми післядипломної освіти отримали у документі "Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих" Генеральної конференції ООН (1974 р.), а також у нормативному документі ЮНЕСКО "Освіта для усіх протягом усього життя" (1997 р.) [1, с. 358]. Загальні принципи, сформульовані у цих документах, покладено в основу формування неперервності соціальної освіти у переважній більшості країн світу.

Певне уявлення про напрями професійного зростання і навчання соціальних працівників упродовж усього життя дає перелік курсів підвищення кваліфікації, опублікований Федеральним інститутом професійної освіти Німеччини [5]. Згідно цього переліку вищі фахові школи Німеччини пропонують працівникам соціальної сфери більше 80 різноманітних курсів підвищення кваліфікації. Серед запропонованих найбільш поширеними є курси з менеджменту ("Менеджмент", "Менеджмент соціальних установ, соціальний менеджмент недержавних організацій та установ", "Менеджмент у системі соціального забезпечення", "Управління соціальними та соціально-педагогічними закладами"); правового забезпечення соціальної діяльності ("Право", "Законодавча база роботи з безробітними"), різних видів консультування ("Консультування", "Консультант із залежностей", "Консультування життєвої позиції та світогляду", "Системна терапія та консультування", "Систематичне консультування", "Систематичне консультування сімей", "Супервізія та консультування", "Дитяче / юнацьке консультування", "Психодрама-консультування", "Медіазасоби у консультуванні", "Консультування людей, що мають залежності", "Консультування школярів", "Професійне консультування"), медіапедагогіки ("Медіапедагогіка", "Медіакультура та комунікативна культура", "Арттерапія", "Педагогіка театру", "Дитяча психодрама", "Інтернет та мультимедіа"), з гештальттерапії, соціальної терапії, соціальної психіатрії тощо.

Вивчення наукових праць, документальних джерел, ознайомлення із зарубіжним досвідом професійної підготовки соціальних працівників дає змогу узагальнити загальні підходи до побудови соціальної освіти:

– орієнтація соціальної освіти переважної більшості країн на глобалізаційні й інтеграційні процеси;

– прагнення до уніфікації стандартів професійної освіти як на внутрішньодержавному, так і на міждержавному рівнях;

– опора у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на етику, ідеали, цінності соціальної роботи та міждержавні стандарти соціальної освіти;

– побудова процесу професійного навчання соціальних працівників у контексті неперервної освіти;

– наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальній роботі (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам, тощо);

– перехід на університетський рівень професійної підготовки;

– вдосконалення технологій професійної підготовки; опора на сучасні досягнення науки та інноваційні процеси у сфері практичної соціальної роботи;

– прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів професійної освіти: навчальними планами передбачено від 30 до 50 % навчального часу на практику в соціумі, на розробку і створення студентами різноманітних соціальних проектів, програм і впровадження їх у практику;

– встановлення партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання і потенційними роботодавцями;

– зміщення у процесі професійної підготовки акцентів з кваліфікаційних вимог на формування професійних компетенцій;

– підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з особистістю і в особистісно-зорієнтованому контексті.

У контексті аналізу зарубіжного досвіду особливої актуальності набуває ідея удосконалення вітчизняної системи соціальної освіти, що сприятиме вдосконаленню соціальної політики і соціальної роботи.

З метою реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду в практику роботи вищих навчальних закладів України вважаємо за доцільне звернути увагу на більш активне впровадження практично зорієнтованих технологій навчання; оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки; розширення переліку і збільшення частки фахово орієнтованих дисциплін за вибором студентів; створення належних дидактичних і технічних умов для навчання студентів з особливими потребами і функціональними обмеженнями; налагодження партнерської співпраці між вищими навчальними закладами і соціальними службами у реалізації завдань професійного відбору і професійного навчання майбутніх соціальних працівників.

Література:

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий/ за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. *Ничкало Н. Г.* Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – No 1. – С. 57–69.
3. *Лещук Г. В.* Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2008. – 240 с.

4. *Пічкар О. П.* Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : дис … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти"/ Пічкар Олена Павлівна. – Ужгород, 2002. – 213 арк.
5. *Пришляк О. Ю.* Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Пришляк Оксана Юріївна. – Тернопіль, 2008. – 212 с.
6. *Слозанська* Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Слозанська Ганна Іванівна. – Тернопіль, 2011. – 198 с.
7. *Собчак Н. М.* Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Собчак Надія Мирославівна. – Тернопіль, 2004. – 181 с.

NOWOCZESNE** TENDENCJE **W EDUKACJI SPOŁECZNEJ: ZAGRANICZNE DOŚWIADCZENIA

Ujawniono istotę realizacji koncepcji ciągłości szkolenia pracowników socjalnych, które przewiduje następujące elementy konstrukcyjne: szkolenia przedzawodowe, szkolenie zawodowe na różnych poziomach (edukacyjno- kwalifikacyjne poziomy – licencjat, magister, doktor), poliwariantowe podejście do realizacji kształcenia podyplomowego i zawodowego przez całe życie.

Słowa kluczowe: *praca socjalna, pracownik socjalny, wykształcenie społeczne, przygotowanie zawodowe, międzynarodowe standardy społecznej edukacji,* tendencje *edukacji społecznej, ciągłość szkolenia zawodowego, przygotowanie zawodowe na różnych poziomach.*

TENDENCIES OF SOCIAL EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article shows the key trends in social education in foreign countries. It characterizes the essence of implementing the concept of lifelong professional training of social workers, which involves the following structural components: pre-professional training, undergraduate, graduate and postgraduate training (educational qualification levels – bachelor, master, and doctor), the multivariate approach to the implementation of postgraduate education and professional development throughout their lives.

Key words: *social work, social worker, social education, professional training, international standards of social education, social education trends, lifelong training, multilevel training.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Раскрыты ведущие тенденции социального образования в зарубежных странах. Раскрыта сущность реализации концепции непрерывности профессиональной подготовки социальных работников, которая предусматривает такие структурные компоненты: допрофессиональную подготовку, разноуровневое профессиональное обучение (образовательно-квалификационные уровни – бакалавр, магистр, доктор), поливариантный подход к реализации последипломного образования и профессионального совершенствования на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: *социальная работа, социальный работник, социальное образование, профессиональная подготовка, международные стандарты социального образования, тенденции социального образования, непрерывность профессиональной подготовки, разноуровневая профессиональная подготовка.*

Андрій Каплун

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ

Проаналізовано досвід Польщі щодо реформування професійної освіти та виокремлено ті ідеї, які можуть бути трансформовані для підготовки кваліфікованих робітників у сучасній професійній освіті України. Автором наголошено на основних тенденціях розвитку професійної освіти Польщі та на застосуванні нових форм роботи у межах традиційної системи професійної освіти.

***Ключові слова**: професійна освіта, децентралізація, концепція, кваліфікований робітник, інтеграція, соціальне партнерство, реформування.*

Тенденції світового розвитку ставлять перед Україною нові проблеми щодо побудови економічно розвиненої демократичної держави та її виходу на світовий ринок. Як зазначає академік Н. Ничкало "стрімкий розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів породжує нові виклики в усіх сферах життєдіяльності суспільства і передусім – в освітній…" [10, с. 3]. Важливим показником системи професійної освіти є рівень демократичності, яка, насамперед, характеризується співвідношенням частки освіти, централізовано нормованої органами влади, а також інтеграцією особистості у систему світової культури. Європейське розвинуте суспільство дотримується думки, що на будь-якому місці має працювати професіонал. Одним із шляхів вирішення зазначених проблем в умовах інтеграції України до європейського і світового освітнього простору є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогіки, а врахування прогресивних ідей зарубіжного досвіду. Реформування професійної освіти в Україні у контексті намірів щодо входження у європейський освітній простір актуалізує вивчення досвіду країн Європейського Союзу. Ми звернемося до польської моделі розвитку професійної освіти. Пострадянська Польща, так само як і Україна, успадкувала від соціалізму і систему професійної освіти. Незважаючи на тривалий розвиток в умовах соціалістичної доби, державна політика цієї країни спрямовувалася на пошук шляхів становлення і розвитку систем професійної освіти і навчання.

У статті ставимо за мету проаналізувати досвід Польщі щодо реформування професійної освіти та виокремити ті ідеї, які можуть бути трансформовані для підготовки кваліфікованих фахівців у сучасній професійній освіті України. Звернення до досвіду Польщі є важливим із наукової і практичної точки зору, оскільки у цій країні приділяється значна увага підготовці робітничих кадрів.

Зазначимо, що система професійної освіти у європейських країнах перетворюється із другорядного у суттєвий компонент освіти. Послідовний розвиток європейських програм у галузі професійної освіти і підготовки є основним чинником у розширенні співробітництва на європейському ринку. Про це свідчить також діяльність Особливої комісії Європейського економічного співтовариства. Зокрема, у доповіді "Майбутні цілі систем освіти і підготовки", схваленій на стокгольмському засіданні Європейської Ради у березні 2001 року, визначено напрями для спільних дій на європейському рівні для досягнення завдань поставлених на лісабонському засіданні Європейської Ради. Основою

цих напрямів є три стратегічні завдання, вказані у доповіді, а саме: підвищення якості й ефективності системи освіти і підготовки кадрів; розширення їх доступності, у тому числі для інших країн світу [11].

Слід наголосити, що основними тенденціями розвитку професійної освіти Польщі є забезпечення народного господарства висококваліфікованими кадрами, відповідність освіти соціально-економічним потребам країни і науково-технічним досягненням. Професійні училища, як і інші заклади освіти Польщі, постійно працюють над забезпеченням єдності загального і професійного навчання, об'єднанням його в раціональну і гармонійну цілісність, кінцевим результатом якої є виховання громадянина своєї держави, підготовка висококваліфікованого фахівця.

Польський вчений С. Квятковський зауважує, що європейська інтеграція поступово змушує координувати глобальні й локальні завдання професійного навчання в усіх країнах-членах ЄС і визначати відповідні уміння [5, с. 100]. Завдяки впливу західноєвропейських держав у Польщі створювалася відповідна атмосфера, яка переконувала в тому, що суспільство потребує громадян творчих, свідомих своїх завдань та обов'язків, які могли б не лише ініціювати певні зміни, а й брати безпосередню участь у їх реалізації. За останні десятиріччя професійна освіта цієї країни досягла значних результатів у своєму розвитку. Її реформування побудовано на застосуванні нових форм роботи у межах традиційної системи. Нові освітні технології, сучасні методи та форми навчання у цій галузі спрямовані на вирішення важливого завдання, зумовленого стрімким науково-технічним прогресом: створення умов для забезпечення підготовки кваліфікованих робітників.

Зауважимо, сьогодні людство постало перед фактом, що трансформація знань, у тому числі і фахових, проходить швидше, ніж відбувається зміна поколінь. Як зазначає Х. Беднарчик, вивчення зарубіжного досвіду і особливостей сучасного етапу розвитку країни сприяє визначенню основних вимог до трансформації системи неперервної багаторівневої професійної освіти, суть їх зводиться до такого: підготовки конкурентоспроможного на внутрішньому і міжнародному ринку праці і професійно мобільного робітника, техніка, інженера; орієнтації на вимоги світової економічної системи і прогнози розвитку науки і техніки; розширення обсягу міжгалузевої, міжпрофесійної підготовки та за інтегрованими професіями; зміни професійно-кваліфікаційної структури робітників, збільшення потреб у професіях сфери обслуговування з високим рівнем освіти; ліквідації обмежень для виявлення потенційних професійних можливостей особистостей у соціальній і економічній сферах, а також у виборі освітньої системи; посилення соціального захисту особистості та населення шляхом підвищення його компетентності; формування інформаційної (комп'ютерної) грамотності, додаткових знань, умінь і навичок в умовах розширення професійного профілю; підвищення рівня загальної і професійної культури, формування нових ціннісних орієнтирів; формування мотивації до праці, чіткого визначення життєвої мети; набуття знань, умінь і навичок підприємницької діяльності і успішної життєдіяльності [1, с. 46–47].

Як проголошено у Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу, людина є головною європейською цінністю, центральним елементом будь-якої політичної

діяльності ЄС, а освітні системи повинні пристосуватися до нових реалій XXI ст. і неперервна освіта має стати основним чинником трансформації громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості. "Вона має дати змогу людині зрозуміти саму себе, навколишнє середовище і сприяти виконанню соціальної ролі в суспільстві"[8].

Трансформація неперервного професійного навчання вміщує всі форми і рівні фахової підготовки, професійного вдосконалення працівників, а також формальні і неформальні методи поглиблення професійних знань, формування умінь, навичок.

В умовах розвитку економіки і підвищення ролі новітніх технологій у виробництві неперервна освіта є необхідною умовою та основним засобом перетворення людського потенціалу на якісний людський капітал і забезпечує постійне оновлення та поповнення знань і вмінь, а глобальні соціокультурні процеси є одним із чинників, які впливають на трансформацію систем підготовки фахівців і зумовлюють необхідність переходу країн, у тому числі Польщі і України, до активного впровадження концепції неперервної професійної освіти. Навчання протягом життя у рамках Європейської стратегії зайнятості визначається як всебічна навчальна діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою поглиблення знань, навичок і професійної компетенції.

Переконливим, на нашу думку, є висновок академіка Н. Ничкало у монографії "Трансформація професійно-технічної освіти України", що "неперервна освіта дає можливість внести певний порядок у послідовність різних ступенів навчання, забезпечити перехід від одного ступеня до іншого, зробити більш різноманітними кожний із них і підвищити їх значущість" [9, с. 22].

За умов нашого концептуального підходу до трансформації системи підготовки кваліфікованих робітників у контексті неперервної професійної освіти з упевненістю можемо констатувати, що неперервна освіта приносить плоди і є вагомим чинником для забезпечення суспільства фахівцями.

Система освіти виступає сьогодні як один з важливих компонентів трансформації духовного життя суспільства. Вона охоплює діяльність реально сформованих суспільних інституцій, які здійснюють підготовку молоді до життя на основі здобутих знань у різних навчальних закладах, у тому числі і професійно-технічних.

Однією з найважливіших особливостей XXI ст. є стрімке зростання взаємозв'язку та взаємозалежності різних країн світу, формування світової економічної системи. Зростає значення міждержавної координації економічних політик, створення різного роду інтеграційних структур, що робить необхідним оцінку кожною країною свого місця у світовій системі господарських зв'язків. Тому першочергового значення в Україні серед економічних засад розвитку системи професійної освіти набуває "розвиток соціального партнерства, консолідація зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, роботодавців, науковців і громадських об'єднань" [6].

Нині стало очевидним, що повна інтегрована неперервна багаторівнева система підготовки кадрів повинна поєднувати професійні освітні програми всіх рівнів і ґрунтуватися на узгоджених з нею освітніх програмах загальноосвітніх закладів. На нашу думку, у такій ситуації суттєвої актуальності набувають також методологічні й

теоретичні проблеми розвитку неперервної, багаторівневої професійної освіти як цілісної соціально-педагогічної системи.

Насамперед це стосується управлінської діяльності, від якої значною мірою залежить ефективність функціонування і розвитку професійного закладу. Нинішня ситуація у країнах спонукає до пошуку шляхів ефективнішого розв'язання загальносоціальних, організаційних та управлінських проблем. У Польщі вирішення завдань освітньої політики, визначених у нормативних актах та інших державних документах з питань освіти, забезпечує Міністерство освіти. У процесі управління системою освіти цієї країни активну участь беруть громадські органи: Державна рада освіти, освітня рада, ради шкіл та інших закладів освіти, ради батьків, учнівське самоврядування. Державна рада освіти, створена міністром на пропозицію воєводських освітніх рад, представники яких, поряд з представниками центральних структур профспілок учителів, входять до її складу. Головним завданням Державної ради освіти є опрацювання й представлення Міністрові освіти пропозицій щодо здійснення національної освітньої політики. Державна рада освіти має право розробляти проект бюджетного закону й подавати його на розгляд комісій сейму й сенату; розробляти концепції навчальних програм; ініціювати ухвалення законодавчих актів, що стосуються освіти; звертатися з відповідними пропозиціями до центральних органів урядової адміністрації. Загальнопольська рада з освіти є дорадчим для Міністерства освіти громадським органом [2].

Управлінську діяльність у професійно-технічних навчальних закладах здійснюють його керівники: директор, заступники. Метою управлінської діяльності є організація роботи педагогічного колективу із створення сприятливих умов для навчання і виховання учнів, досягнення ними найкращих результатів розвитку їх інтересів, нахилів, здібностей у здобутті професійної освіти, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією.

Завдання управлінської діяльності переважно мають загальний характер, але в кожному професійному закладі вони визначаються специфікою навчально-виховного процесу, особливостями складу інженерно-педагогічних працівників, умовами їх роботи тощо.

Як вважає польський педагог С. Качор, великий вплив на функціонування системи освіти мають уряди країн, адміністративно-територіальні одиниці цих держав, їх економіка та мережа професійних закладів [3, с. 48]. У часи економічних перетворень освіта Польщі була однією з найменш захищених галузей, що й обумовлювало проблеми у реформуванні.

На думку професора Т. Левовицького, різні суспільні групи, використовуючи демократизацію і децентралізацію життя, висувають ініціативи, спрямовані на підпорядкування освіти своїм власним потребам [7, с. 23].

Водночас спостерігається зростання потреби децентралізованих та гнучких механізмів здійснення управління професійною освітою. Демократизація і децентралізація створюють нові умови для діяльності освітніх закладів, стимулюючи творчу активність колективів і керівництва, зближуючи установу з її середовищем, даючи змогу акумулювати в ній інтелектуальну і матеріальну підтримку промисловців і всієї громади. Український науковець Л. Гриневич робить висновок, що Польща пройшла

складний шлях переходу від однопартійності і тоталітарного управління до демократизації, верховенства законів і децентралізації управління освітою та іншими важливими суспільними системами. Децентралізація і демократизація створили нові умови для творчості педагогічних працівників [3, с. 17].

Для успішного розвитку професійної освіти важливим є розвиток соціальної взаємодії. Розробляючи заходи соціальної політики країни мають враховувати дослідження трансформаційних перетворень у сфері зайнятості і ринку праці.

Отже, для реалізації намірів України щодо входження у європейський освітній простір досвід польської реформи освіти, у тому числі і професійної, не можна не помічати. Він може бути цінним для впровадження у нашій країні.

Література:

1. *Беднарчик Х.* Модульная система непрерывного профессионального образования / Хенрик Беднарчик. – СПб, 1999. – 260 с.
2. *Гречка Я. Р.* Участь громадськості в організації й управлінні національною освітою в Україні та Польщі / Я. Р. Гречка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.library.ukma.kiev.ua /elib/NZ/NZV31_2004_polityk/05_grechkayar.pdf
3. *Гриневич Л. М.* Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. М. Гриневич. – К., 2005. – 20 с.
4. *Kaczor S.* W centrum uwagi – kształcenie zawodowe... / S. Kaczor. //Pedagogzy o sobie i o pedagogice: [red. A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski]. IBE. – Warszawa, 2003. – S. 43–66.
5. *Kwiatkowski S.* Globalne i lokalne cele edukacji zawodowej / S. Kwiatkowski // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia. Polsko-ukraiński / ukraińsko-polski rocznik: Pod red. T. Lewowickiego, J. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało. – Cz. VII. – Częstochowa-Kijów, 2005. – S. 99-105.
6. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // zakon.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-p.
7. *Lewowicki T.* Przemiany oświaty w Polsce – doświadczenia czasu transformacji ustrojowej i integracji z Unią Europejską / T. Lewowicki // Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych. Forum polsko-ukraińskie: Pod red. F. Szloska. – Warszawa – Siedlce – Radom, 2007. – S. 15-24.
8. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.znanie.org/docs
9. *Ничкало Н. Г.* Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
10. *Ничкало Н. Г.* Одвічний зв'язок: людина і праця / Н. Г. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2015. – № 2. – С. 2–4.
11. Общеевропейское пространство образования – достижение целей [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://www.hse.ru/inter/text/bolon/bergen_rus1.pdf

REFORMA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO NA UKRAINIE I W POLSCE

Artykuł analizuje polskie doświadczenia w reformowaniu szkolnictwa zawodowego i wyróżnia tych yideyi, które mogą być przekształcone do szkolenia wykwalifikowanych pracowników w nowoczesnej edukacji

zawodowej Ukrainie. Autor podkreślił główne kierunki kształcenia zawodowego w Polsce i na temat stosowania nowych form pracy w tradycyjnym systemie kształcenia zawodowego.

Słowa kluczowe: *edukacja zawodowa, decentralizacja koncepcja, fachowiec, integracyjne, partnerstwo społeczne, reform.*

REFORM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE AND POLAND

Analyzes the Polish experience in reforming vocational education and singles out those yideyi that can be transformed to train skilled workers in modern vocational education Ukraine. The author highlighted the main trends of vocational education in Poland and on the use of new forms of work within the traditional system of vocational education.

Keywords: *professional education, decentralization, concept, the skilled workers, integration, social partnership, reform.*

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И ПОЛЬШЕ

Проанализирован опыт Польши по реформированию профессионального образования и выделены те идеи, которые могут быть трансформированы для подготовки квалифицированных рабочих в современном профессиональном образовании Украины. Сделано акцент на основных тенденциях развития профессионального образования Польши и на использовании новых форм работы в рамках традиционной системы профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональное образование, децентрализация, концепция, квалифицированный рабочий, интеграция, социальное партнерство, реформирование.*

Кирил Котун

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії та Республіці Польща.

Ключові слова: *система педагогічної освіти, професійна підготовка, майбутні учителі.*

У теорії і практиці педагогічної освіти Фінляндії накопичено цінний досвід професійної підготовки вчителів, удосконалення їхніх практичних навичок, формування відповідальності за результати роботи і високий соціальний статус. Аналіз наукової літератури свідчить, що багато фінських науковців спрямовують свої дослідження на виявлення особливостей розвитку системи педагогічної освіти майбутніх учителів початкової школи, а саме: Дж. Бенгтсон (J. Bengtsson), Ф. Бучбергер (F. Buchberger), Е. ДеКорте (E. De Corte), Б. Громбрідж (B. Groombridge), М. Кеннеді (M. Kennedy). В. Дойль (W. Doyle), Г. Галлузо (G. Galluzo), Р. Панкратц (R. Pancratz), Дж. Джуссіла (J. Jussila), С. Саарі (S. Saari) та інші.

У Фінляндії професія вчителя – одна з найбільш шанованих і затребуваних. Конкурс на педагогічний факультет у фінських університетах приблизно десять чоловік

на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору в три етапи (матрикуляційний іспит, університетські оціночні тести, співбесіда і тестування на місці майбутньої роботи). Важливе значення відіграє мотивація абітурієнта до педагогічної роботи. Складні державні вимоги є гарантією того, що критерій якості педагогічної освіти залишається високим. Першим етапом педагогічної кар'єри студента є ступінь бакалавра, при наборі 180 ECTS-кредитів. Другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. До викладання у школах допускаються тільки студенти, які здобули магістерський ступінь [4].

Студенти проходять основні або базові курси дисциплін, проміжні та курси просунутого рівня з профілюючої спеціальності, що у сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також базові та проміжні курси з додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь бакалавра та магістра із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років. Базовим навчанням у початковій школі займаються класні вчителі з 1 по 6 класи. У фінській академічній навчальній програмі студента кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох рівнів: загального, проміжного, поглибленого та включає чотири основні складові, а саме: основне навчання, предметне навчання, ІКТ навчання та вище педагогічне навчання [4].

Куррікулум професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є достатньо гнучким та не перевантаженим багатьма предметами. Він складається з конкретних навчальних модулів, а саме: комунікативно-орієнтоване навчання; основне базоване навчання; предметне навчання; вище педагогічне навчання; мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів; додаткове навчання; факультативне навчання. Окрім того, фінські педагогічні програми включають дослідно-базовану підготовку, підсилену виокремленими компетентностями, яких має набути майбутній вчитель; інформаційно-комунікаційний підхід та визначені методи їх засвоєння [4].

Усім абітурієнтам країни надані рівні права для здобуття освіти. В країні державна мова – фінська та шведська, але університети пропонують до 400 міжнародних програм навчання англійською мовою. Немає жодного фінського вчителя, який не здобув би ступінь магістра або вчене звання професора зі свого предмета. Наприклад, в одній фінській школі разом навчаються діти 22-х різних національностей. У такій школі вчителі використовують полікомпонентну та полікультурну спрямованість і демонструють високий рівень майстерності спілкування, пояснюючи матеріал, їм доводиться бути поліглотами, соціальними диригентами і трудоголіками [4].

Особливості педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи, ґрунтується на засадах практико-орієнтованого підходу. Практичне навчання відбувається під час всієї педагогічної підготовки, на засадах принципу наступності. Навчальна практика здійснюється в декілька етапів, а саме: вступна практика (introductory practice) на початку навчання, основна практика (basic practice), предметна шкільна практика (field school practice), практика викладання (teaching practice). Структура педагогічної практики є гнучкою і може варіюватися, у середньому, до 15-20 кредитів залежно від університету [4].

Практичне навчання тісно поєднується з науково-дослідною роботою студента, що позитивно позначається на якості магістерської роботи. Протягом усього періоду

проходження педагогічної практики студенти складають та використовують педагогічне портфоліо, що містить навчальний матеріал, який відображає практику, а також оцінку виконаної роботи. Основна мета педагогічного портфоліо – продуктивне забезпечення відповідних методів роботи для удосконалення педагогічного викладання у школі. У педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів багато університетів Фінляндії використовує системи заслуг *(meriting system)* [4].

Урахування педагогічного портфоліо, наукового дослідження, написання магістерської роботи – підвищує ефективність і результативність практичного та теоретичного навчання студентів, що розглядається університетами як повноцінна і "рівна заслуга" для кар'єрного зростання в рамках університету та майбутньої роботи в школі. Студенти проходять педагогічну практику не тільки в муніципальних школах, але й у "Педагогічних тренувальних школах" при університетах Фінляндії. У Фінляндії 13 педагогічних тренувальних шкіл (Рованіемі, Оулу, Каяані, Йоенсуу, Ювяскуля, Васава, Темпере, Савонлінна, Раума, Хамеенлінна, Турку, Віккі та Хельсінки). "Педагогічні тренувальні школи" виконують чотири функції. Перша – забезпечення набуття педагогічного досвіду близько 3000 студентів-стажерів на рік. Друга полягає у забезпеченні супервізора (supervision) і тьюторства (tutoring) для студентів-стажерів. Третя – у здійсненні дослідження та розвитку педагогічних інновацій. Тоді як четверта функція полягає у забезпеченні педагогічної підготовки в процесі навчання (in-service training for teachers) [4].

У фінській програмі акцентується увага на тому, що вчителі мають адаптувати методику навчання до специфічного контексту в якому їм доводиться працювати. З метою розвитку науково-дослідного мислення для повсякденного навчання потрібно використовувати принцип безперервної взаємодії наукових досліджень і педагогічної практики, що реалізується з початку педагогічного навчання відповідно до програми. Виокремлено професійні компетентності, якими повинен володіти майбутній учитель початкових класів, що передбачено положенням Фінської національної ради з освіти, зокрема: предметна, дослідницька, курікулярна, безперервного навчання, емоційна, соціальна, комунікативна, інформаційно–комунікаційна, інтелектуальна, ситуативна і часова. Інформаційно-комунікаційні технології широко використовується як метод педагогічної підготовки вчителів початкових класів. Міністерство освіти і культури Фінляндії, Фінська національна рада з освіти спільно з університетами, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів початкових класів, рекомендовано основні ефективні методи використання ІКТ у професійній підготовці: активності і системності, самооцінювання, відображення, співпраці та взаємодії, логічної побудови, контекстуалізації, кумулятивний методи [4].

Нами проаналізовано ефективність різних підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці вчителів, а саме: використання цифрових навчальних ресурсів, відкрите та дистанційне навчання, система управління навчанням. Застосування ІКТ через навчання у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів фінські педагоги (П. Кансанен, Р. Джурхама, Р. Джаку-Сіхвонен, Г. Галлузо, Н. Ніемі та інші) поділяють на три частини: 1) навчання з використанням

ЕОМ (електронних обчислювальних машин); 2) комп'ютерні дослідження (*Computer-assisted research*); 3) комп'ютерна взаємодія (*Computer-assisted interaction*). Фінським вчителям притаманні високорозвинені предметні, психологічні та інноваційні особистісні якості, які впливають на підвищення загальної та професійної культури, готовності до пошукової діяльності з використанням інформаційних та інноваційних ресурсів [4].

Ефективне розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх класних учителів сприяє використанню форм організації та самоорганізації навчального процесу: традиційні (лекція, семінар, просемінарська робота, есе, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемне заняття; проектна діяльність; наукові конференції; круглі столи; дискусії; науково-дослідна робота; групова робота, навчальна ділова гра). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи використовуються традиційні методи (комунікативний метод; розповідь; пояснення; інструктаж-метод) альтернативні методи (метод повної фізичної реакції; сугестивний метод; драматично-дидактичний; мовчазний метод; груповий метод та ін.); інноваційні (метод сценарію; метод мозкового штурму, метод ток-шоу, конструктивістський метод, метод мікрофону, метод "кейс-стаді"; метод поліекрану; метод систематизації та ін.); наочні (метод ілюстрування та демонстрування; "смарт-борд" метод; метод "документ-камера") та практичні (вправи усні та письмові, тренувальні, графічні, технічні, есе та інші). Серед форм роботи та контролю студентів, що реалізуються в університетах можемо виділити, такі: поточний контроль (усні та письмові опитування, самоконтроль, рефлексія); рубіжний контроль (письмові роботи та звіти, захист проектів, захист практики, написання студентами власного плану розвитку освітньої галузі за фахом, семінари); підсумковий контроль ("книжковий" іспит, педагогічне портфоліо студента, написання бакалаврської та магістерської робіт) [4].

Отже, фінська педагогічна освіта вчителів початкової школи розширює когнітивний компонент інтелектуальної підготовки майбутнього педагога; формує морально-естетичний підхід у навчанні; формує цілісну особистість майбутнього учителя із гуманістичним спрямуванням та використанням когнітивного, міждисциплінарного, полікультурного, практико-орієнтованого та дослідницько-базованого компонентів.

У теорії і практиці педагогічної освіти Республіки Польща накопичено цінний досвід актуальних проблем професійної підготовки і педагогічної діяльності вчителів у Польщі.

Закон "Про вищу освіту" закріплює двоступеневу систему підготовки у вищих навчальних закладах, у тому числі і стосовно підготовки вчителів: І-й ступінь – це підготовка упродовж 3-4 років, що закінчується одержанням диплома професійних кваліфікацій, званням професійного ліценціата або інженера, який має право влаштуватися на роботу або продовжити навчання; ІІ-й ступінь – це продовження навчання після одержання першого ступеня. Другий ступінь навчання у вищих навчальних закладах закінчується присвоєнням ступеня магістра [5].

Позитивним є запровадження двоступеневого навчання у вищих навчальних закладах. Дворівнева система початкової освіти вчителів (ліценціат і магістратура) дає можливість після професійного навчання і отримання звання ліценціата продовжити

навчання на дворічних магістерських денних чи заочних факультетах. Навчальні заклади в цілому забезпечують наступність підготовки між окремими етапами навчання і окремими формами. Підготовка на рівні ліценціата дає право на викладання в основних школах. Підготовка на рівні магістра є домінантою освіти вчителів, що викладають в середніх школах – гімназіях і ліцеях [5].

Підготовка вчителів здійснюється за певними спеціальностями для різних типів освітніх закладів [5; 2, с. 87] : 1 рівень – вчителі дошкільних закладів, початкової школи – вчитель має закінчити навчання першого або другого ступеня, яке триває упродовж 3 або 5 років і здобути професійну кваліфікацію ліценціата або магістра; 2 рівень – вчителі гімназії – від вчителя вимагається кваліфікаційний рівень ліценціата або магістра; 3 рівень – викладачі вищої школи – здобувається професійна кваліфікація магістра. Психолого-педагогічна підготовка здійснюється за такими спеціальностями: математика, фізика, біологія, хімія, географія, історія, філологія (польська, англійська, німецька, російська, східнослов'янська), соціологія, філософія, музичне виховання, художнє виховання, технічне виховання, фізичне виховання. У вищих педагогічних школах психолого-педагогічна підготовка є обов'язковою [5; 6, с. 258]. Кількість годин, виділених на педагогічну підготовку студента, наприклад, з педагогіки, психології, методики навчання та інформатики становить від 120 до 405 на стаціонарній формі (5 років навчання) і від 195 до 354 – на стаціонарній формі (3 роки навчання). Велика різниця в кількості годин виявляється в галузі вивчення педагогіки і психології на стаціонарній формі навчання упродовж 5 років, де від 60 до 90 годин виділяється на педагогіку; від 45 до 90 годин – на психологію. На трирічних студіях кількість годин, призначених на педагогіку і психологію, становить від 30 до 90 годин на кожен з цих предметів [5; 6, с. 258].

Зміст педагогічної підготовки студентів відображено в планах і навчальних програмах, академічних підручниках та інших джерелах. Навчальна програма за напрямом підготовки "Педагогіка" охоплює три групи предметів: перша група – це предмети загальні, обов'язкові для всіх спеціальностей, що формують вчителя як особистість. Ці предмети забезпечують загальну підготовку на академічному рівні (філософія, соціологія, економіка, політика, методологія досліджень), навчання іноземних мов, фізичне виховання; друга група – предмети психолого-педагогічного циклу, які забезпечують не тільки загальну підготовку, метою якої є самовиховання інтелектуально дисциплінованої людини, що має певний обсяг знань, але й підготовку студента до майбутньої педагогічної діяльності з врахуванням конкретних особливостей навчання в школі та позашкільних закладах; третю групу становлять спеціальні предмети, обрані майбутнім вчителем [5; 6, с. 263]. Підготовка педагогів з вищою освітою за рівнями ліценціат та магістр для дошкільних закладів та початкової школи проводиться у Польщі в таких навчальних закладах як: вчительські колегії, вищі професійні школи з трирічним терміном навчання студентів і отриманням випускниками диплома ліценціата (перший ступінь вищої освіти). Також існує широка мережа вищих навчальних закладів: вищі педагогічні школи, академії, університети (державні та приватні), які крім ліценціатських циклів навчання мають дворічний магістерський цикл і готують магістрів педагогіки [3; 5].

Підготовка вчителів початкових класів поєднується з підготовкою вихователя для дошкільних закладів (їх також називають вчителями). Подібна традиція існує у багатьох країнах Європи. Ця двопрофільна підготовка має позитивні аспекти, оскільки більш ефективно вирішується завдання підготовки дітей старших груп до школи. Саме тому, наступність між дошкільним закладом і початковою школою може краще забезпечити педагог, який має підготовку з цих спеціальностей.

Випускник вищого навчального закладу з означеною підготовкою може швидше знайти роботу в школі або дошкільному закладі. Слід зазначити, що майже в усіх регіонах Польщі значною є проблема працевлаштування педагогів. Усі діти, які вступають до 1 класу школи, обов'язково повинні пройти однорічну підготовку в 0 класі (zerowka), який може бути організований при школі або дошкільному закладі. У таких класах також працюють педагоги, які здобули вище згадану освіту [3; 5].

Підготовка вчителів до професії відбувається у трьох напрямах: 1) науковому – у контексті змісту підготовки; 2) педагогічно-методичному – у контексті форм, методів і засобів праці; 3) методологічному – стосується новаторської і дослідницької функцій, які повинні складати комплементарну цілісність [5; 6, с. 247]. Підготовка вчителів у Польщі здійснюється в двох юридично-адміністративних системах – публічній та непублічній; у двох середовищах: академічному (університети, вищі професійні школи, вищі педагогічні школи) і освітньому (вчительські колегії, які мають статус вищих шкіл); у трьох формах: стаціонарній, заочній, вечірній; на різних рівнях – навчання спеціаліста (3 роки), що доповнюється магістратурою (2 роки), магістратура (5 років), а також післядипломне навчання. Навчання має академічний характер, реалізований в рамках одного предмета спеціалізації і доповнене педагогічною підготовкою (270 годин) з психології, педагогіки і дидактики, а також 150 годинами педагогічної практики. В деяких вищих навчальних закладах – згідно з європейськими вимогами – вводиться двопредметна підготовка. Отже, основним стандартом підготовки вчителів у Польщі став рівень п'ятирічного навчання у вищих навчальних закладах [5].

Статус вчителів, кваліфікації, опис посад вчителів, а також принципи професійного розвитку і т.п. закріплені статтею 9а Карти вчителя. Згідно з цим юридичним актом, введено чотири ступені професійного розвитку вчителя: вчитель-стажер, контрактний вчитель, штатний вчитель, заслужений вчитель. Заслужений вчитель може також отримати диплом почесного професора освіти. Вчитель-стажер проходить випробовувальний термін впродовж одного року, контрактний вчитель повинен мати 9 місяців стажу роботи в школі; штатний вчитель і кваліфікований вчитель – 2 роки і 9 місяців; штатний вчитель або вчитель, що має докторський ступінь – 1 рік і 9 місяців. Щоб здобути наступну кваліфікаційну категорію, вчителю необхідно виконати ці вимоги [1; 5].

Двоступеневість освіти, що випливає з реалізації умов Болонського процесу, уможливлює майбутнім педагогам початок роботи після закінчених навчання першого ступеня (3 роки) з дипломом бакалавра. У підготовці педагогів, особливо у випадку вчителів середніх шкіл, основну роль відіграють університети [5; 2, с. 59]. Підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти в Польщі здійснюють такі установи [5; 2, с. 143]: університети і вищі педагогічні школи (педагогічні академії) – здійснюють

підготовку вчителів різного фаху для шкіл всіх рівнів; політехнікуми – здійснюють підготовку вчителів професійних предметів для середніх шкіл, закладів технічної освіти, а також, меншою мірою, вчителів-предметників загальноосвітніх дисциплін природничо-математичного циклу для шкіл усіх рівнів; економічні академії, аграрні, медичні, а також одна гірничо-металургійна академія готують вчителів професійних предметів для середніх професійних шкіл усіх рівнів; вищі професійні школи – здійснюють підготовку вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх і виховних закладах, шкільних бібліотеках, а також вчителів теоретичних професійно спрямованих предметів і практичної професійної підготовки для середніх шкіл; вчительські колегіуми – готують вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, освітніх і опікунських закладах та шкільних бібліотеках; вчительські колегіуми іноземних мов – готують вчителів для навчання іноземної мови в основних і середніх школах [5].

Підготовка вчителів для роботи в спеціалізованих школах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, цим займаються також заклади професійної освіти і центри професійного удосконалення. Сьогодні у Польщі існує багато форм професійного удосконалення вчителів. Деякі з них легкодоступні та безкоштовні, наприклад, участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної та психологічної літератури, перегляд публікацій колег на Інтернет-форумі, ознайомлення із статутом дошкільного закладу, а також постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією і досвідом з іншими працівниками школи, участь у педагогічних радах. Інші натомість вимагають часових і фінансових затрат. Обидві форми однаковою мірою незалежно від їх доступності та вартості – надзвичайно важливі [5].

В умовах освітніх перетворень в Україні нами визначено доцільність та можливість урахування ідей фінського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в педагогічній освіті України. Відкритість навчальних закладів до міжнародних спільнот, велика довіра до учнів та вчителів, індивідуальні навчальні плани, сучасна матеріально-технічна база, практико-орієнтовне і дослідно-базоване навчання, конкурентоспроможність, “гнучкий куррікулум”, повне державне фінансування у розрахунку відповідної кількості набору учнів в класі, відповідна конкурентна заробітна плата, планування витрат на організацію навчального процесу – ці та інші чинники уможливлюють ефективність навчального процесу у початковій школі. Цінний досвід Польщі представляє особливий інтерес для нашої держави, оскільки ця держава є однією з найбільш близьких до нас за географічним положенням, культурою, багатовіковими історичними зв’язками та слов’янським менталітетом. Завдячуючи співробітництву між нашими країнами в царині педагогічної науки і практики, досвід Польщі доступний, активно вивчається і вже сьогодні представлений значним науковим доробком.

Література:

1. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. – Poznan : Oficynf Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. – 52 s.

2. *Laska E. I.* Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoly / E. I. Laska. – Rzeszow : WURZ, 2007. – 341 s.
3. *Вільчковський Е. С.* Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських внз у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Е. С. Вільчковський, А. Е. Вільчковська, В. Р. Пасічник. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/263/ 84/.
4. *Котун К.В.* Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. / Котун Кирил Васильович. – К. : Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. – 60 с.
5. *Кристопчук Т. Є.* Педагогічна освіта в республіці польща: структура та зміст / Т. Є. Кристопчук // Неперервна професійна освіта за кордоном. – Ч. 5., 2013. – С. 127–134.
6. *Шемпрух Й.* Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999) : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Шемпрух Йоланта. – Івано-Франківськ, 2001. – 438 с.

OSOBLIWOŚCI SZKOLENIA ZAWODOWEGO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W FINLANDII, POLSCE I NA UKRAINIE

W artykule przedstawiono osobliwości szkolenia zawodowego przyszłych nauczycieli szkół podstawowych w Finlandii, Polsce i na Ukrainie.

Słowa kluczowe: *system kształcenia pedagogicznego, szkolenie zawodowe, przyszli nauczyciele.*

THE MAIN FEATURES OF PRIMARY TEACHER TRAINING IN FINLAND AND POLAND REPUBLIC

The author considers the main features of primary teacher training in Finland and Poland Republic.

Key words*: system of teacher education, professional training, future teachers.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ФИНЛЯНДИИ И РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

Рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в Финляндии и Республике Польша.

Ключевые слова: *система педагогического образования, профессиональная подготовка, будущие учителя.*

Олена Бордакова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ПОДІБНЕ ТА ВІДМІННЕ

Здійснено порівняльний аналіз професійної орієнтації учнівської молоді в Республіці Польща та Україні, визначено подібне та відмінне у їх розвитку і організації, схарактеризовано позашкільні установи, що займаються питаннями профорієнтації молоді.

Ключові слова: *професійна орієнтація, учнівська молодь, психолого-педагогічна консультація, інформаційний центр з планування професійної кар'єри, академічне бюро кар'єри.*

Після проголошення незалежності Україна переживає процес переходу до ринкових відносин. Цю зміну особливо гостро відчуває молодь, яка з появою ринку праці, нових форм власності, безробіття і конкуренції не завжди може своєчасно та обґрунтовано здійснити професійний вибір, ефективно реалізувати свій потенціал. У цьому контексті досвід нашого сусіда та стратегічного партнера – Польщі є надзвичайно цінним. У країні відбулася зміна освітньої моделі навчання, а впровадження профорієнтації у школах стало передумовою підготовки учнівської молоді до нових реалій ринку праці не тільки в межах Польщі, а й на рівні Європейського Союзу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що різні аспекти проблеми професійної орієнтації учнівської молоді висвітлюються у працях вітчизняних науковців: питання профорієнтації старшокласників (О. Мельник, І. Уличний, В. Доротюк); психолого-педагогічні засади профорієнтаційної роботи з школярами (Г. Балл, П. Перепелиця, Н. Побірченко, В. Рибалка, Б. Федоришин, В. Синявський); професійне самовизначення особистості (І. Вітковська, М. Лукашевич); форми і методи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю (Л. Авдєєв, Д. Закатнов, О. Осипов, О. Морін, Л. Гуцан, О. Скалько); соціально-економічні і психолого-педагогічні умови формування готовності учнівської молоді до трудової діяльності (Ю. Барабаш, Н. Гончарова, М. Тименко, Ж. Вірна, В. Зінченко, Т. Кожан).

Значний науковий інтерес становлять результати досліджень польських вчених, зокрема щодо: профорієнтації в європейському контексті та її функціонування у шкільних системах країн ЄС (А. Банька (A. Bańka), В. Тшецяк (W. Trzeciak), А. Пашковська-Рогач (A. Paszkowska-Rogacz), Е. Студзінська (E. Studzinska); механізмів організації професійної орієнтації в оновленій системі освіти Польщі (Е. Дрогош-Заблоцька (E. Drogosz-Zabłocka), К. Лелінська (K. Lelińska), Є. Круль (J. Król), А. Лукашевіч (A. Łukaszewicz), Х. Беднарчик (H. Bednarczyk), А. Каргульова (A. Kargulowa), З. Волк (Z. Wolk); внутрішньошкільної системи професійної орієнтації (Б. Бараняк (B. Baraniak), Я. Фігурські (Ja. Figurski), М. Журек (M. Żurek); праці шкільного профконсультанта (І. Грейнер (I. Greiner), М. Заблоцька (M. Zablocka), Г. Солтисіньска (G. Sołtysińska), Б. Войтасік (B. Wojtasik), Е. Саржиньска (E. Sarzyńska), К. Симеля (K. Symela).

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз професійної орієнтації учнівської молоді Польщі та України, визначити подібне та відмінне у їх розвитку та організації.

В умовах економічного та соціального становлення України працевлаштування молоді є однією з найважливіших проблем. Ситуація на сучасному ринку праці спонукає до вдосконалення профорієнтаційної роботи з молоддю, яка навчається. Саме в роботі з цією категорією населення створюються основи не тільки професійного і соціального становлення людини, але і її конкурентоспроможності й мобільності на ринку праці. Підготувати молодь до свідомого вибору професії з урахуванням власних можливостей, здібностей та інтересів є одним із головних завдань школи, яке має реалізуватися через якісну профорієнтаційну роботу.

Сьогодення вимагає від школи не тільки давати учням певний обсяг знань, визначений стандартом освіти, але й розробляти та впроваджувати в освіту інноваційні технології розвивально-виховної та профорієнтаційної роботи на всіх етапах навчання.

Зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі недостатньо орієнтують учнівську молодь на життєве і професійне самовизначення та не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування конкурентоспроможного фахівця для ринку праці.

Дослідження останніх років переконливо доводять, що у переважної більшості вчорашніх випускників не сформована здатність до самостійного вирішення проблеми власного працевлаштування. Тим часом працевлаштування – справа складна, пов'язана не тільки з вимогами роботодавця (наявність практичного досвіду роботи), а й з поверховим уявленням молоді про ринок праці та особливості цього процесу в сучасних умовах. Серед тих, хто здобув професійну освіту, є такі, що наполягають на працевлаштуванні за набутою професією, хоча на ринку праці немає на неї попиту. Якщо вони і погоджуються змінити професію, то не мають уявлення на яку саме. Наявність таких проблем – наслідок неякісної профорієнтаційної роботи. Їх появу можна було попередити, якби у державі функціонувала розвинута мережа соціальних систем, що діють (на постійній основі) автономно, але спрямовані на досягнення спільної мети – формування контингенту економічно активного населення. До таких систем належать: *система професійної освіти* (з одночасним наданням консультацій щодо можливості реалізації набутих знань, умінь, навичок в умовах сучасного ринку праці); *система супроводу професійної / трудової кар'єри*, що включає професійну орієнтацію і психологічну консультацію під час формування та реалізації життєвих планів.

Актуальність проблеми профорієнтації учнівської молоді визначається рядом факторів, а саме:

а) тим, що держава витрачає на трудову і професійну підготовку молоді значні кошти, а ефективність цієї роботи вкрай низька (однією з причин такої ситуації є незадовільний стан організації профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах);

б) тим, що, як показує аналіз, форми та методи профорієнтаційної роботи потребують докорінної перебудови, оскільки вона проводиться в навчальних закладах, центрах зайнятості і на підприємствах деколи формально, без урахування вікового сприйняття молоді, її здібностей, індивідуальних особливостей та вимог ринку праці [2, с. 70].

Необхідність удосконалення профорієнтаційної роботи в Україні полягає ще й у тому, що вона є одним з факторів підвищення ефективності ринкової економіки, скорочення плинності кадрів, покращення кількісних та якісних показників роботи як персоналу, так і підприємств різних секторів економіки. Профорієнтація сприяє раціональному формуванню, розподілу, обміну та використанню трудового потенціалу на макрорівні, на рівні виду економічної діяльності та макрорівні шляхом врахування інтересів суспільства, ринку праці, індивідуальних нахилів, здібностей та особливостей молодих людей, а також розробки та використання системи заходів, що надають їм можливість зробити правильний, з точки зору особистих інтересів, та потрібний суспільству вибір професії чи спеціальності [там само, с. 71]

Як свідчить досвід Республіки Польща – країни, яка досягла відчутних успіхів в умовах ринкової економіки, вдосконалення системи керування розвитком людських

ресурсів, через прискорення розробки нових механізмів профорієнтаційної системи, може забезпечити ефективну реалізацію у практичній площині основних напрямів державної політики в галузі зайнятості.

Польща як і Україна – постіндустріальна країна, у якій за останні двадцять років суттєво змінилося розуміння і сприйняття людиною поняття "професійний вибір". Раніше всіх зобов'язувала суспільно-професійна модель, незмінними складовими якої були: *допрофесійний етап* (навчання, здобуття професії); *професійний етап* (професійна діяльність весь час в одній професії, незмінне робоче місце); *післяпрофесійний етап* (звільнення, вихід на пенсію). Таким чином, життя людини зводилось до формули: 20 років – навчання, 40 років – робота, далі – пенсія, що було приводом, навіть, для гордощів. Але разом із виникненням нової соціально-економічної ситуації в державі, зазнає суттєвих змін і названа трирівнева модель. У результаті з'являється нова, у якій професійний вибір розуміють як планування професійної кар'єри. Тобто, маємо відхід від принципу "одна робота на все життя", що, власне, і є характерним для сучасного динамічного ринку праці.

І якщо раніше профорієнтація розглядалася як система допомоги у професійному самовизначенні особистості, причому акцент робився на одноразовому самовизначенні у юнацькому віці, то тепер профорієнтація має навчити людину *обирати професію, оволодівати професією, адаптуватися в професії, змінювати професію*, – тобто, профорієнтація має надати людині ідеологію, методологію і технологію планування і здійснення свого професійного і кар'єрного розвитку [1].

Вивчаючи систему професійної орієнтації учнівської молоді Польщі, ми торкнулися лише окремих питань її організації, узагальнили основні напрями шкільної профконсультаційної роботи, які полягають у тому, щоб:

– підготувати учнів до правильного вибору подальшого напряму навчання;

– сформувати позитивне ставлення до трудової діяльності;

– забезпечити доступ до актуальної інформації про професії, сучасний ринок праці, тенденції його розвитку і можливості працевлаштування;

– проводити систематичне діагностування потреб учнів в інформації про навчання та професії;

– допомагати у плануванні професійної кар'єри;

– підготувати учнів до самостійного професійного вибору;

– забезпечити розвиток здібностей та зацікавлень учнів;

– створити умови для самопізнання і самооцінки;

– заохочувати молодь до здобуття додаткових кваліфікацій поза школою, що збільшить їхні шанси на ринку праці;

– сформувати в учнів уміння давати собі раду на ринку праці та в умовах безробіття [8, с. 42].

Завдання профорієнтації в школі полягає в тому, щоб кожний учень оволодів універсальними методами діяльності, розвинув свої людські ресурси, міг поставити собі просте і закономірне питання про те, де і як він може продовжити цей розвиток, включаючи і підготовку у професійних навчальних закладах; де і як він зможе потім конвертувати, капіталізувати свої ресурси. Учень повинен зрозуміти, що професійна

підготовка йому обов'язково потрібна як засіб професійної самореалізації, а точніше – капіталізації його людських ресурсів. Але при цьому слід зазначити, що багатьом учням властиве пасивне і навіть емоційно негативне ставлення до проблем вибору професії. Більшій частині учнів бракує досвіду вирішення складних життєвих проблем, вони ще не вміють будувати прогнози особистих, соціальних і економічних наслідків прийнятого рішення, не впевнені у правильності власних установок і професійних орієнтацій [3, с. 75].

Отже, перед випускниками шкіл стоїть проблема вибору майбутньої професії. Але часто вони обирають навчальний заклад випадково, не вбачаючи для себе вагомих професійних перспектив. Зважаючи на це, в останні роки у системі середньої освіти України все ширше впроваджується в життя профільне навчання, яке, безумовно, взаємопов'язане з профорієнтацією. Зауважимо, що впровадження в школах профільного навчання теж не завжди враховує потреби економіки регіону в розрізі професій. Напрями профільного навчання керівництво шкіл визначає самостійно, виходячи із своїх можливостей, побажань учителів, батьків, учнів. Як правило обирають за спеціалізацію поглиблене вивчення іноземних мов, математики, інформатики та ін. На жаль, незначний відсоток випускників таких шкіл знаходить себе у такому фаху.

На нашу думку, профорієнтація в школі дає найбільший ефект, якщо вона проводиться не тільки з випускниками старшої школи, як правило, з профілюючим спрямуванням навчання, а й з учнями початкової та основної школи.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що в новій реформованій системі освіти Польщі значну увагу приділено профорієнтаційній роботі на всіх етапах навчання: *в початковій школі* основний акцент зосереджений на вихованні до праці (формування елементів культури праці, учень дізнається про свої уподобання, формування інтересів, формування здібностей до самонавчання, суспільну і громадянську позицію), менше значення надається професійній орієнтації і профконсультації; *гімназія:* вводить учнів у світ наукового знання, заохочує до самостійності, допомагає приймати рішення про подальший напрям навчання, готує до активної участі в житті суспільства; *загальноосвітній ліцей* – це середня школа, яка готує до вступу у вищі навчальні заклади. Учні ліцеїв повинні бути підготовлені до викликів сучасного світу, таких як: інтеграція, глобалізація, обмін інформацією, науково-технічний прогрес. У навчальному плані для загальноосвітніх ліцеїв знаходимо новий для шкіл цього типу предмет – основи підприємництва, який формує в учнів потребу до оволодіння знаннями з економіки, ринку праці, вміннями працювати у колективі, активно займатися пошуком праці та свідомо підходити до її вибору.

Необхідно відмітити, що основною відмінністю у профорієнтаційній роботі польських шкіл порівняно з українськими є залучення до співпраці представників організацій, установ, закладів різних типів, які теж займаються профорієнтацією молоді, а саме: психолого-педагогічні та спеціалізовані консультації, центри безперервної освіти і практичного навчання, молодіжні осередки кар'єри, мобільні інформаційні центри, центри зайнятості.

Розпорядження Міністра освіти Польщі від 21 травня 2001 року зобов'язало навчально-виховні заклади різних ступенів (початкові школи, гімназії, ліцеї, професійні

школи) організувати співпрацю з психолого-педагогічними та спеціалізованими консультаціями, а також з іншими закладами, які надають професійні спеціалізовані консультації учням та їхнім батькам [7]. Розглянемо їх детальніше.

Психолого-педагогічні консультації (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna) разом із спеціалізованими консультаціями допомагають учням раціонально обрати напрям навчання і майбутню професію, враховуючи свої психофізичні можливості, що дає змогу успішно планувати професійну кар'єру. У 2003 / 2004 навчальному році функціонувало 573 консультації, з яких 5 були спеціалізованими, де працювало близько 1000 профконсультантів [6]. Їхні послуги безкоштовні і добровільні. Головне завдання консультацій – навчити учня планувати професійну кар'єру і вміти вільно рухатись на ринку праці. Вони тісно співпрацюють із учителями і батьками. Для цього в установах проводять заняття, які формують такі уміння, як: пізнання самого себе, оцінка власних можливостей, прийняття самостійних та виважених рішень, самопрезентація у різних ситуаціях, пошук відповідної інформації про професії, активний пошук роботи. Також працівники консультацій допомагають молоді з певними обмеженнями обрати майбутню професію, проводять із ними психолого-педагогічні тести з професійної придатності, надають інформаційні папки про професії та про навчальні заклади, де можна здобути відповідну кваліфікацію / спеціальність.

У Польщі функціонує 140 *Центрів безперервної освіти* (Centrum Kształcenia Ustawicznego), які займаються навчанням, перенавчанням і підвищенням кваліфікації дорослих осіб. До їхніх завдань належить: опрацювання і видання підручників, довідників та інших методичних матеріалів для слухачів; удосконалення дидактично-виховних методів роботи; надання організаційної, методичної і дидактичної допомоги організаторам безперервного навчання; співпраця з організаторами безперервного навчання в межах країни і за кордоном; співпраця з управліннями праці і роботодавцями щодо перекваліфікації кадрів. А 150 *Центрів практичного навчання* (Centrum Kształcenia Praktycznego) займаються практичною підготовкою учнівської молоді. До завдань Центру належить: проводити практичні заняття для учнів технікумів, профільних ліцеїв, професійних шкіл із певної професії; проводити освітні заняття для учнів гімназій з підготовки до праці.

Останнім часом із навчально-виховними закладами все більше співпрацюють *Інформаційні центри з планування професійної кар'єри* (Centra informacji i planowania kariery zawodowej), які є структурним підрозділом воєводського (обласного) управління праці. Вони були створені у 1994 році за зразком німецьких Профінформаційних центрів у результаті підписаної угоди між Міністерствами праці Польщі та Німеччини. В основі їхньої роботи – збір, опрацювання й оновлення інформації, яка поділяється на: інформаційні папки про професії з описом усіх функцій, завдань і вимог, про можливості навчання та підвищення кваліфікації; перелік установ, які надають допомогу безробітним та тим, хто шукає роботу; фільмотеки короткометражних фільмів про професії; комп'ютерні програми: Консультант 2000, Мультимедійний освітній інформатор, Комп'ютеризована енциклопедія професій. Головне завдання центрів – допомога у плануванні професійної кар'єри учнівській молоді, у розв'язанні професійних проблем безробітних і тих, хто шукає роботу. В центрах проводять професієзнавчі заняття для

учнів гімназій та середніх шкіл, які стоять перед вибором подальшого навчання, майбутньої професії чи спеціальності. Базовими формами роботи є індивідуальна консультація, діагностичні дослідження щодо професійної придатності, тренінги як дати собі раду на ринку праці [12].

Академічне бюро кар'єри (Akademickie biuro karier) – це одиниця університету або студентської організації, яка працює на професійну активізацію студентів та випускників. Основна мета роботи полягає у наданні професійної допомоги для успішного виходу на ринок праці та вільного пересування по ньому [10, с. 5].

Польські студентські центри кар'єри є аналогами англійських Careers Services. Слово "career" означає не тільки професійний успіх, але також професійний розвиток. Перші центри виникли у Великобританії на початку XX століття при найбільших університетах і стали невід'ємним елементом цілої системи професійного консультування молоді. У другій половині XX століття на зразок англійських почали відкривати такі центри в Канаді, Австралії, Новій Зеландії та в США. У більшості західноєвропейських країн вони почали створюватися у 90-х роках. А після зміни державного устрою в країнах Центральної Європи виникла потреба їх відкриття в Польщі, Румунії та Угорщині [4, с. 11].

Відкриття кар'єрних центрів при університетах було реакцією влади на проблеми випускників вищих шкіл у складних умовах ринку праці. У 1993 році згідно з домовленістю між Університетом Миколая Коперника в Торуні і воєводською біржею праці у місті було відкрито експериментальний Центр професійного розвитку студентів і випускників (Biuro Zawodowe Promocji Studentów i Absolwentów nazywane inaczej Biurem Karier), яке почало працювати з листопада цього року. Однак воно не розвивалося б без підтримки фундації "Know – How" і без фінансової підтримки TEMPUS PHARE, Державної Біржі праці і Міністерства праці і соціальної політики. Пізніше подібні центри були відкриті в Познані, Любліні, Варшаві, Катовіцах, Вроцлаві, Глівіці, Кєлці, Кракові.

Значний розвиток центрів припадає на 2002 – 2004 роки, коли Міністерство економіки, праці і соціальної політики в рамках урядової програми "Перша праця" започаткували конкурс на дотації для відкриття і розвитку цієї установи. Результатом роботи стало створення близько 140 центрів на території всієї Польщі [9, с. 285]

Правову основу діяльності академічних осередків кар'єри знаходимо в Законі про сприяння зайнятості та про установи ринку праці [11], де окреслено цілі та способи реалізації активної політики ринку праці й визначені установи, які мають сприяти цій роботі. У Законі чітко окреслено завдання академічних осередків кар'єри:

а) забезпечення студентів та випускників вищих навчальних закладів інформацією про ринок праці, можливості професійного розвитку та підвищення кваліфікацій;

б) збір, класифікація та доступ бажаючих до пропозицій про робочі місця, стажування та виробничі практики;

в) ведення бази даних студентів та випускників, які зацікавлені пошуком роботи;

г) допомога роботодавцям у пошуку відповідних кандидатів на вакантні робочі місця або на виробниче стажування;

д) допомога студентам в активному пошуку праці.

Переваги від роботи осередків полягають у тому, що вони забезпечують: *допомогу студентам і випускникам* – доступ до індивідуального профконсультування, семінарів, інформації про стажування та виробничі практики, про доступні консультаційні програми для ефективного руху на ринку праці; *допомогу роботодавцям*, які шукають відповідних, добре підготовлених кандидатів для заповнення вакансій і стажувань (надають послуги трудового посередництва); *підвищення іміджу вищого навчального закладу* – робота осередків створює високий імідж навчального закладу серед роботодавців (компанії, які стають першим робочим місцем студентів/випускників) [10, с. 6].

Отже, у прийнятті рішень про вибір майбутньої професії крім батьків і вчителів, учням допомагають працівники інших зацікавлених установ, які проводять індивідуальні та групові заняття, інформують про можливості навчання і ситуацію на ринку праці.

Але все ж таки, школа повинна стати осередком профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Основою профорієнтаційної роботи з учнями повинен стати план роботи складений представником школи та узгоджений з організаціями, установами та закладами, які зацікавлені в професійній орієнтації молоді в умовах вільноринкової економіки. Під час планування слід мати на увазі, що план роботи повинен містити заходи всіх напрямів профорієнтаційної роботи – профінформування, профдіагностику, профконсультування (табл. 1).

Таблиця 1

План шкільної профорієнтаційної роботи в гімназіях Польщі

№	Завдання	Виконавець	Термін	Примітка
1.	Організувати навчання педагогічної ради на тему “Внутрішньошкільна профорієнтаційна система в гімназії” (визначення методів і форм профорієнтаційної роботи в школі)	профконсультант (шкільний педагог)	вересень – листопад	співпраця з психолого-педагогічною консультацією
2.	Створення шкільної секції з професієзнавства при шкільному учнівському самоврядуванні	профконсультант (шкільний педагог)	вересень – листопад	визначення форм співпраці з класом
3.	Організація професієзнавчих колективів у класах	класні вихователі, професієзнавча секція	вересень – листопад	зустріч із професієзнавчою секцією раз на місяць
4.	Створення і актуалізація Шкільного осередку кар’єри	профконсультант (шкільний педагог), професієзнавча секція	упродовж навчального року	співпраця з психолого-педагогічними консультаціями, управління праці
5.	Актуалізація шкільної “професієзнавчої таблиці”	профконсультант (шкільний педагог), професієзнавча секція	упродовж навчального року	мета: освітньо-професійна інформація
6.	Психологічна підготовка батьків (зустрічі, семінари, публічні лекції, консультації, поради, посередництво)	профконсультант (шкільний педагог), вихователі I – III класів	упродовж навчального року (за потребою)	співпраця з психолого-педагогічними консультаціями та іншими установами

№	Завдання	Виконавець	Термін	Примітка
				(якщо потрібно)
7.	Бесіди з професієзнавства у I – III класах (напр.: “Мій шлях до професії”)	профконсультант (шкільний педагог)	листопад – грудень	співпраця з психолого-педагогічними консультаціями
8.	Виховні лекції з професієзнавства в I – III класах	вихователь класу	листопад – грудень, січень – березень	пропозиції тем в модулях для I – III класів
9.	Лекції з суспільствознавства, техніки та інформатики в I-III класах	учителі-предметники	вересень – грудень, січень – травень	пропозиції тем в модулях для I – III класів
10.	Організація шкільного конкурсу “Ким буду?” в I – III класах	вчитель образотворчого мистецтва, професієзнавча секція	січень – березень	виставка найкращих робіт на форумі школи
11.	Реалізація окремих форм профорієнтаційної роботи в I – III класах (напр.: заняття, які стимулюють до вибору професії, семінари)	профконсультант, шкільний педагог, вихователі, вчителі	січень – травень	співпраця з консультаціями, підприємствами
12.	Підготувати список учнів III класів із проблемами зі станом здоров’я (консультуватися з профконсультантом)	шкільна медсестра	грудень	співпраця з консультаціями
13.	Організувати пункт професійної інформації для батьків та учнівської молоді	профконсультант, шкільний педагог	листопад – грудень, січень – червень (раз на місяць)	співпраця з консультаціями
14.	Обговорення необхідної документації та умов зарахування учнів III класів до післягімназійних шкіл	вихователі I – III класів, профконсультант	березень – травень	співпраця з післягімназійними школами
15.	Організація екскурсій до післягімназійних шкіл в рамках “відкритих дверей післягімназійних шкіл”	вихователі I – III класів, вчителі (професієзнавча секція)	залежно від можливостей школи і потреб учнів	співпраця з дирекцією післягімназійних шкіл
16.	Організація шкільної “біржі професій” (презентація напрацювань професієзнавчих груп кожного класу)	організатори біржі (профконсультант, шкільний педагог, вихователі, батьки, ін.)	березень – квітень	співпраця з різними установами і підприємствами, залежно від потреб
17.	Участь учнів III класів на “Ярмарку професій і освіти” (з класними вихователями)	профконсультант, шкільний педагог, професієзнавча секція	відповідно до терміну ярмарки	контактування з організаторами
18.	Звіт про заплановані й реалізовані завдання	профконсультант, шкільний педагог, вихователі	червень	обговорення під час педради
19.	Огляд “Долі випускників” (який вид школи після закінчення гімназії було обрано)	профконсультант, шкільний педагог	вересень наступного навчального року	співпраця з післягімназійними школами

Джерело: Fiała U. Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego w gimnazjum. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.koweziu.edu.pl/edukator/index.php?option=com_content&view=article&id=346&Itemid=4

Якщо розглядати профорієнтаційну роботу в Україні, то помітимо, що тут немає належної узгодженості та чіткості в координації та організації. Її проводять, головним чином, загальноосвітні навчальні заклади без активної участі організацій та підприємств того або іншого виду економічної діяльності. Як правило, ця робота не узгоджується з планами органів освіти і науки місцевих державних адміністрацій [2, с. 110].

Здійснений порівняльний аналіз систем професійної орієнтації учнівської молоді дозволяє зробити висновок, що в Україні практично сформована відповідна законодавча база, яка визначає умови подальшого розвитку системи професійної орієнтації учнівської молоді. Але процес запровадження нових вимог уповільнюється кризовими явищами, що мають місце в економіці України, невідповідністю деяких нормативно-правових актів нагальним потребам, відсутністю механізмів їх реалізації. Удосконалення чинних та розроблення нових законодавчих документів, на нашу думку, необхідно спрямувати на запровадження нових керівних та організаційно-економічних механізмів функціонування профорієнтаційної системи на загальнодержавному та регіональному рівнях, стимулювання участі роботодавців у підготовці кваліфікованого фахівця, як було зроблено у Польщі.

До подальших напрямів досліджень цієї проблеми слід віднести вивчення програм Європейського Союзу з фінансової та технічної співпраці, що сприяють модернізації і адаптації системи професійної орієнтації до стандартів ЄС за допомогою фінансових програм, розроблених спеціально для країн-кандидатів на вступ до ЄС (PHARE, MOVE, IMPROYE), а в окремих випадках через структурні фонди країн-членів ЄС (Leonardo da Vinci, Youth for Europe, LIFE, Socrates та ін.). На нашу думку, це допоможе Україні розробити перспективний план дій щодо впровадження ідей інноваційного досвіду у вітчизняну систему професійної орієнтації населення.

Література:

1. *Кондратова Н. О.* Профорієнтація неперервної освіти / Н. О. Кондратова // Стан і перспективи професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : зб. наук. пр. / Ін-т підготовки кадрів держ. служби зайнятості України. – Бориспіль, 2002. – С. 21–26.
2. *Криклій А. С.* Освіта і професійне навчання як чинники розвитку трудового потенціалу / Артур Станіславович Криклій. – К. : Репрографіка, 2005. – 473 с.
3. *Синявський В. В.* Професійна орієнтація: стан та перспективи розвитку // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 28 верес. 2006 р., присвяч. 15-річчю Ін-ту підготовки кадрів держ. служби зайнятості / [упоряд. В. Є. Скульська]. – К. : ІПК ДСЗУ, 2006. – С. 69–81.
4. *Adamiak K.* Akademickie Biuro Karier – poradnik. Ministerstwo Gospodarki i Pracy / K. Adamiak, R. Konratowski. – Warszawa, 2005 – S. 11.
5. *Fiała U.* Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego w gimnazjum [Електронний ресурс] / U. Fiała. – Режим доступу : http://www.koweziu.edu.pl/edukator/index.php?option=com_content&view=article&id=346&Itemid=4

6. *Osicka G.* Poradnictwo zawodowe w resorcie edukacji / Osicka Grażyna, Ponczek Romuald // Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego. Red.naukowa Stefan M. Kwiatkowski, Zdzisław Sirojć, Warszawa, 2006. – 419 s.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 nr 61, poz. 624 z późn. zm.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20010610624&type=2
8. *Sarzynska E.* Doradca zawodowy w srodowisku bezrobotnych / Ewa Sarzynska. – Lublin : Wydawnictwo Universytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2010. – 210 s.
9. *Sitek J.* Doświadzenia i nowe zadania Akademickich biur karier/ Jarosław Sitek, Mirosław Zurek // Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe: pod redakcją H. Bednarczyka, J. Figurskiego, M. Żurka. – Instytut Technologii Eksploatacji, 2005. – S. 283–289.
10. *Szafranska J.* Akademickie Biura Karier – raport / Jolanta Szafranska. – Warszawa, 2009. – 21 s.
11. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://isap.sejm.gov.pl/Download;jsessionid=2D1D8B2F9C3C94EDF767B1BE5FAD8534?id=WDU20040991001&type=2
12. *Witoszyński M.* Pośrednictwo pracy. Zarys problematyki z elementa doradztwa zawodowego / M. Witoszyński, W. Trzeciak. – Warszawa, 2002. – S. 68–70.

ROZWÓJ DORADZTWA ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY UCZNIOWSKIEJ W POLSCE I NA UKRAINIE: PODOBIENSTWA I RÓZNICE

W artykule została zrobiona analiza porównawcza doradztwa zawodowego uczniów w Polsce i na Ukrainie, określono podobieństwa i różnice w ich rozwoju i organizacji, wyświetlono instytucji pozaszkolne zajmujących się doradztwem zawodowym młodzieży.

Słowa kluczowe: *doradztwo zawodowe, młodzież uczniowska, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, centrum informacji i planowania kariery zawodowej, akademickie biuro kariery.*

SIMILAR AND DIFFERENT POINTS IN THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL GUIDANCE OF STUDENTS IN POLAND AND UKRAINE

In the article it is carried out the comparative analysis of vocational guidance of students in Poland and Ukraine, there are given similar and different positions in their development and organization, are characterized extracurricular institutions for career guidance of young people.

Key words*: vocational guidance, students, psychological and pedagogical consultation, information and career planning centre, academic career service.*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПОЛЬШИ И УКРАИНЫ: ПОДОБНОЕ И ОТЛИЧНОЕ

В статье осуществлен сравнительный анализ профессиональной ориентации учащейся молодежи в Республике Польша и Украина, определено подобное и отличное в их развитии и организации, охарактеризованы внешкольные учреждения, занимающиеся вопросами профориентации молодежи.

Ключевые слова: *профессиональная ориентация, учащаяся молодежь, психолого-педагогическая консультация, информационный центр по планированию профессиональной карьеры, академическое бюро карьеры.*

Тамара ГОВОРУН, Даріна КОСЬКІНА

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ САМОСПРОМОЖНОСТІ СТУДЕНТАМИ: КРОСКУЛЬТУРНИЙ ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР

Розкрито гендерні відмінності в економічній самопрезентації українських і польських студентів на основі статистичного аналізу результатів тестування українських студентів та мета-аналізу польської вибірки тотожного віку і статусу. Здійснювалося порівняння комплексу результатів тестів за одностатевою жіночою і чоловічою вибіркою.

Ключові слова: *економічна самопрезентація, соціальна компетентність, професійна самодостатність, самореалізація, самоспроможність, гендерні стереотипи.*

Стрімкі зміни, які відбуваються в Україні протягом останніх років, неминуче торкаються різних сфер життєдіяльності кожного українця. Впровадження кардинальних реформ, яке відбувається в Україні в останні роки, а особливо яскраво відчувається в 2015 році, вимагає від кожного її громадянина взяття відповідальності на себе за власну економічну спроможність. Переважна більшість впроваджених реформ торкається й економічної сфери життєдіяльності, яка в свою чергу вимагає від українців гнучкої та активної позиції. З психологічної точки зору йдеться мова про економічну самореалізацію особистості, від успішності або неуспішності якої залежить економічне благополуччя кожного індивіда.

Поняття економічної самореалізації безпосередньо пов'язане з економічною самодостатністю індивіда. Сучасні світові тенденції (переважно в розвинених країнах) передбачають активне залучення в економічне життя як чоловіка, так й жінку.

З психологічної точки зору є очевидною необхідність дотримання гендерної рівності в суспільстві та економічному житті індивідів. В суміжних сферах, які вивчають проблеми гендерної нерівності, панує аналогічна думка. Доктор економічних наук, З. Галушка, стверджує, що "ігнорування гендерних аспектів призводить до розбалансованості соціальних відносин в суспільстві, а гендерна нерівність виступає проявом соціально-економічної диференціації населення та наявності низки соціальних суперечностей у процесі реалізації цілей соціально-економічного розвитку. Отже, особливої уваги потребують проблеми законодавчого урегулювання гендерної рівності: заборона дискримінації за статевою ознакою; втілення особливих заходів, що сприяють фактичному досягненню рівності жінок і чоловіків; призначення компенсацій та санкцій за порушені права; запровадження відповідних інституційних механізмів захисту гендерної рівності" [1, с. 10].

В Україні проблема гендерної нерівності особливо гостро стоїть в сфері економічної самореалізації. Рівень зайнятості серед жінок на 10 % нижчий, аніж серед чоловіків, що свідчить про тенденції "фемінізації" бідності в Україні, залежність ґендерного розриву в рівні доходів населення від соціально-демографічних характеристик населення, типу населеного пункту та регіону [1].

Проте, згідно сьогоденним всесвітнім принципам, гендерна рівність є однією з пріоритетів розвитку людства. Прикладом тому виступає впровадження до "Індексу розвитку людства" двох гендерних індикаторів – гендерного індексу розвитку та ступеню гендерної довіри. У країнах Європейського Союзу вже відбувся значний прогрес щодо усунення на законодавчому рівні гендерної нерівності [1]. Виявлення емпіричних показників суб'єктивного відчуття економічного благополуччя молодими людьми в сьогоденні і в планах на професійне та кар'єрне майбутнє здатне дати відповідь на психологічне питання – чим чоловіки і жінки відрізняються в економічних домаганнях, прагненнях, які засади економічної поведінки вони засвоїли, а якими сторонами економічної культури ще мають оволодівати.

Президент Міжнародного товариства економічної психології, професор польського Інституту психології Тадеуш Тишка, досліджуючи психологічні механізми економічної поведінки студентської молоді, порівнюючи їхні оцінкові ставлення до економічного устрою власної країни, дійшов висновку: в умовах переходу від планової до ринкової економіки, важливу роль в соціалізації молоді починають відігравати поняття підприємливості, свідомого вибору, інвестицій, власної ініціативи і самоорганізації економічної активності. Виявляється, що молодь з внутрішнім локусом контролю у порівнянні із зовнішнім, характеризується більшою концентрацією на виконанні завдань, вищими успіхами у професійній кар'єрі і більшими досягненнями на керівних посадах. Не менш актуальними в наповненні поняття економічної культури в умовах переходу до ринкової економіки стають можливості молоді в плануванні заощаджень, виграшів,прибутків, інвестицій, які економісти називають, відсуненням зиску на майбутнє. В посттоталітарних суспільствах, на думку Тишки, спостерігається тенденція "економічного нетерпіння", тобто орієнтації студентів на зиск "тут і зараз". Крос-культурне дослідження економічних уявлень та ставлень студентської молоді до різних форм економічної активності, проведене Т. Тишкою разом з його французьким колегою П.Вергесом, поставило чимало питань, особливо актуальних для українського студентства в часи трансформації економічного устрою країни: у який спосіб молоде покоління сприймає економічну політику держави,бачить чи не бачить перспективи її розвитку, якими економічними знаннями володіє, як оцінює власні економічні можливості в майбутньому, чи володіє економічними знаннями і якою є практика їх застосування особами чоловічої і жіночої статі. Наприклад,студенти з Франції та Голландії негативно оцінюють хабарництво (давання чи їх отримання) в економічній поведінці індивіда чи групи,чого не спостерігалось серед опитаних польських та угорських студентів.

Така ситуація в сучасному українському суспільстві мало сприяє розвитку економічної самодостатності жіноцтва. В закордонній літературі виділяють такі детермінанти економічної самодостатності [Fairfax]:

– стабільність роботи;

– освітні надбання (індивіди досягають своїх професійних цілей через академічної або трудові досягнення);

– грамотність (вільне володіння тією мовою, знання якої вимагають на роботі);
– структура сім'ї (стабільність родини;здорові відносини);
– здоров'я фізичне та психологічне;
– професійні об'єднання.

Згідно отриманим даним, українські студентки та їх ровесниці польки виявляють вищий рівень інтимної компетентності як важливої складової соціальної компетентності (рис. 1.1). Вони також, на рівні з польськими студентками, здатні до успішної презентації своїх умінь та властивостей в ситуації соціальної експозиції у порівнянні з нижчими показниками чоловічої. Молоді жінки більшою мірою, ніж їхні однолітки юнаки, орієнтовані на уміння соціальної взаємодії, їм притаманна більша наполегливість в процесі виконання трудових обов'язків.

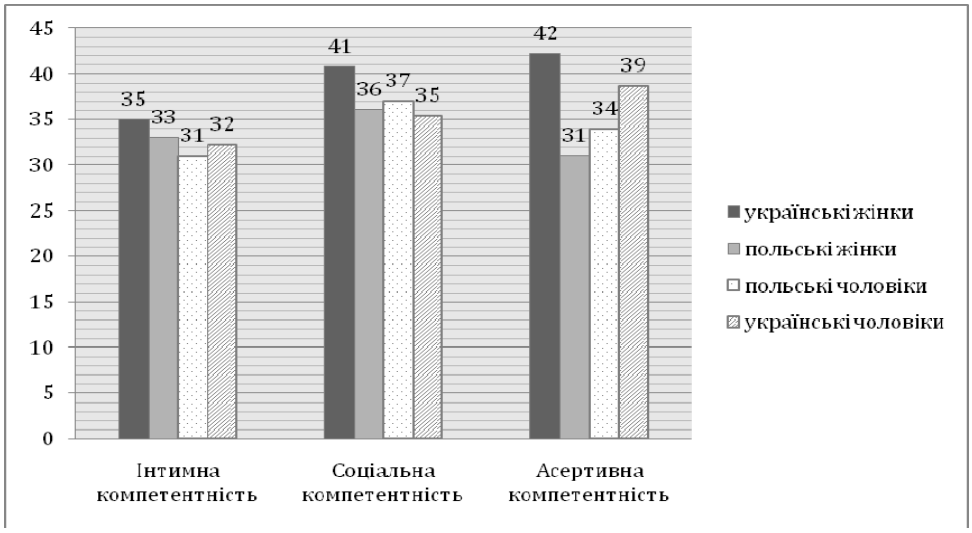


Рис. 1.1. Середні значення за методикою "Опитувальник трьох типів компетентності"

Порівняння показників шкал самовизначення у цінностях життя засвідчує більш високі показники чоловічої вибірки, що свідчить про безумовне прийняття ними власної життєдіяльності, вищу самовпевненість в успішності самореалізації в професійній діяльності.

Юнаки демонстрували вищий рівень задоволення власними сенсами життєдіяльності, про що свідчили вищі показники за результатами більшості шкал тесту "життєві цілі", "внутрішня узгодженість", "пошук смислів" у порівнянні з жіночою вибіркою.

Вищий рівень у порівнянні з однолітками-чоловіками задоволення собою в таких складових, як моральна акцептація, узгодженість моральних поглядів з реальною

поведінкою, власної здатності до управління людьми. Водночас жінки виявляють значно вищий рівень за шкалою “захисне зміцнення самооцінки”, що свідчить з одного боку про певну міру акцептації власного Я, а з іншого – про страх перед можливим неприйняттям себе.

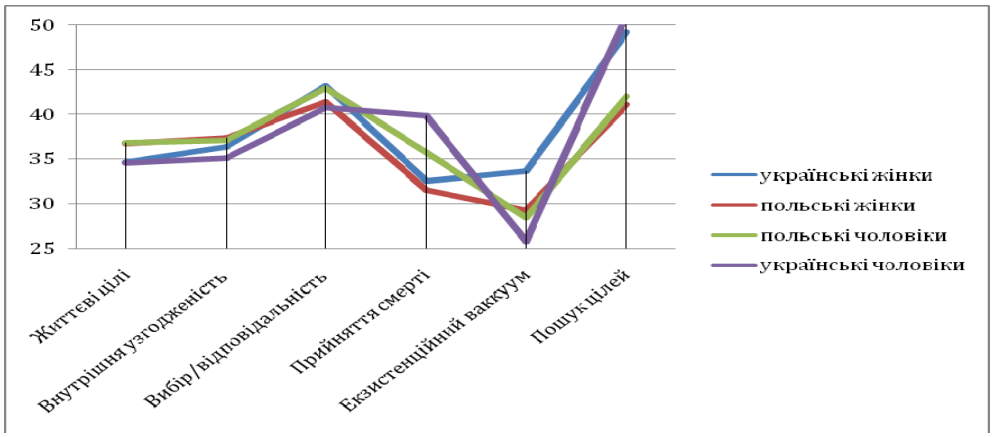


Рис. 1.2. Середні значення за методикою “Опитувальник життєвих настанов”

Дівчата демонструють вищий рівень оборонного зміцнення самооцінки, що свідчить про підсилену увагу до власного Я, в основі якого лежить побоювання не повною мірою реалізувати свої потенції, бути не належно оціненою соціальним оточенням. Цей показник свідчить про прагнення жіноцтва показувати себе у кращому світлі, що може часами супроводжуватись надмірним критицизмом, злістю, самоїдством. Така критична саморефлексія жіноцтва може призводити до навмисного відігрівання непритаманних ролей,більш акцептованих оточенням – а саме насправді слабкої статі.

Це в свою чергу свідчить про більшу схильність юнацтва перекладати вину за власні неуспіхи та конфлікти на оточуючих, про перебільшення ними ролі соціального оточення як важливого чинника трудових здобутків. Показники дівчат за шкалою “рівень особистісного контролю” свідчить про вищий рівень вияву суб’єктності жіноцтвом в сфері професійних успіхів, що базуються на відповідальності у професійному функціонуванні, прийнятті поразок як власних промахів, а не обставин,що склалися. На противагу жінкам, чоловіки пояснюють фахові поразки екстернальним чинником, не пов’язаним з власною працеспроможністю. Низькі результати жіноцтва за шкалою “поразок” можуть свідчити про їхню надмірну самокритичність щодо презентації свого професійного Я.

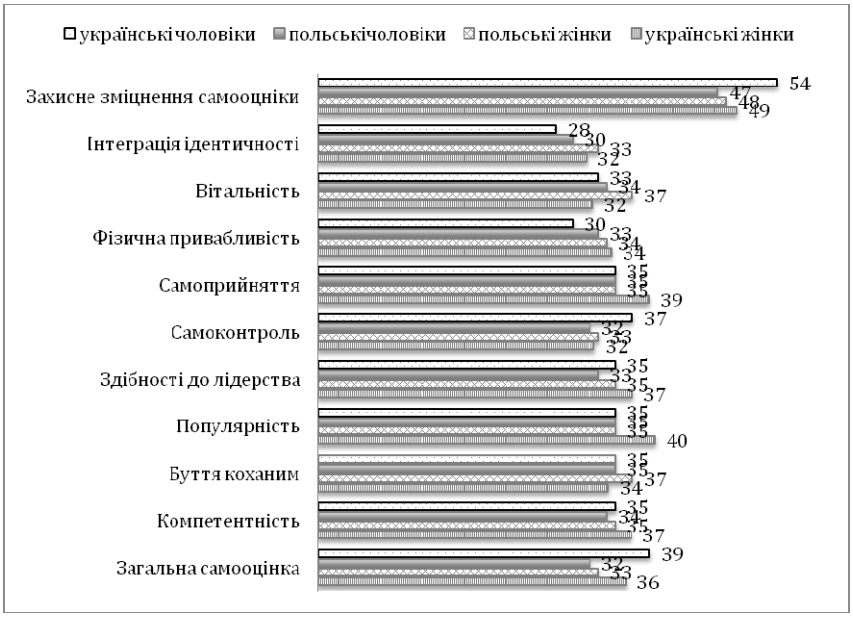


Рис. 1.3. Середні значення за методикою "Опитувальник самооцінних ставлень"

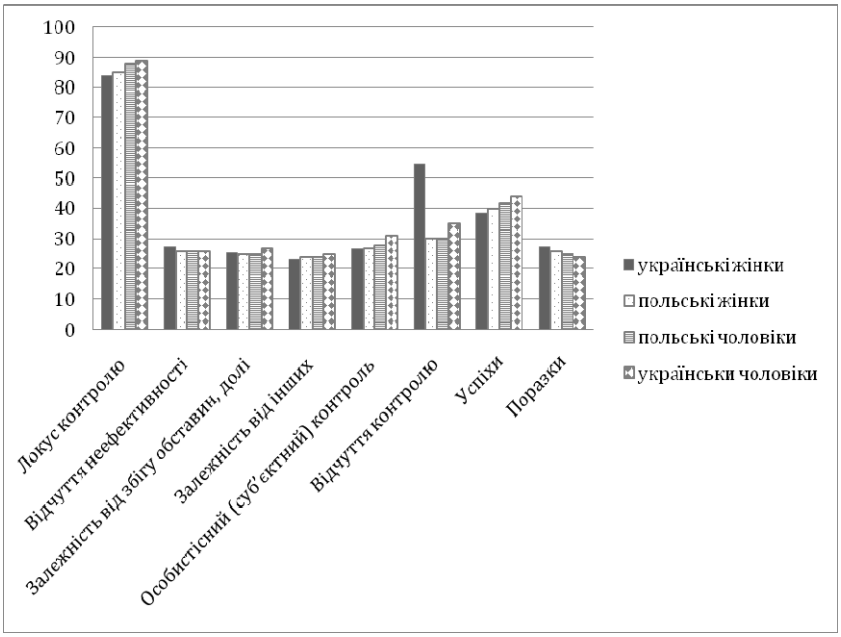


Рис. 1.4. Середні значення результатів за опитувальником "Людина в праці"

Висновки. Сучасні реалії українського суспільства вимагають від кожного індивіда не лише активної економічної діяльності, але й ефективної самодостатності. Суперечливість процесів економічного розвитку сьогоденної України та кризових явищ, які супроводжують становлення вітчизняної ринкової економіки, вказують на необхідність подальшого дослідження особистості, як безпосереднього творця та учасника кожного економічного явища.

Література:

1. *Галушка З. І.* Гендерна нерівність в Україні: економічний аспект / З. І. Галушка, Н. І. Дучинська // Науковий вісник Чернівецького національного університету : збірник наук. праць. – Вип. 681. Економіка. – Чернівці : ЧНУ, 2014. – С. 10-14.
2. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Цілі розвитку тисячоліття. Україна – 2013. Національна доповідь. проект станом на 22 липня 2013 року. – К., 2013. – 184 с.
4. Economic Self-Sufficiency – Materials by Human Services Council / Fairfax Country, Virginia. – February, 2012 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.fairfaxcounty.gov/hscouncil /minutes/economic_self_sufficiency.pdf
5. *Anna Matczak*. KKS – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (drugie, uzupełnione wydanie podręcznika: 2007). Pracownia Testówю Psychologicznych, Warszawa 2007.
6. Anna Matczak, Aleksandra Jaworowska, Diana Fecenec, Joanna Stańczak, Joanna Bitner. CwP – Skala Człowiek w Pracy. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2009
7. *Diana Fecenec*. MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.
8. *David Mayers*. Social Psychology 9th Edition. 2008, 593 p.
9. *Ryszard Klamut*. KPŻ – Kwestionariusz Postaw Życiowych. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2010.
10. *Tyszka Tadeusz* Psychologia ekonomiczna / Tyszka Tadeusz. – Gdansk GWP. – 2004. – 613 str.
11. *Tyszka Tadeusz* Psychologia zachowani ekonomicznych / Tyszka Tadeusz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWW, 1997. – 182 str.

PREZENTACJA GOSPODARCZEJ SAMOWYSTARCZALNOŚCI STUDENTÓW: ORYGINALNY CROSSCULTURAL WYMIAR PŁCI

Ujawnia różnice między płciami w self-gospodarczych polskich i ukraińskich studentów na podstawie statystycznej analizy wyników badań ukraińskich studentów i meta-analizy próbki polskiej tożsamości i statusu wiekowej. Porównanie wyników kompleks badań dla kobiet i mężczyzn samego pobrania próbek.

Słowa kluczowe: *gospodarcza autoprezentacja, kompetencja społeczna, zawodowa samowystarczalność, samorealizacja, stereotyp związany z płcią.*

ECONOMIC SELF-PRESENTATION OF STUDENTS: CROSSCULTURAL GENDER ASPECT

The differences in the economic self-presentation of Ukrainian and Polish students on the basis of statistical analysis of test results of Ukrainian students and meta-analysis of the sample of Polish ones of the

same age of status are revealed. Comparison of the results of complex tests of the same-sex female and male sample was carried out.

Key words: *economic self-presentation, social competence, professional self-sufficiency, self-realization, gender stereotypes.*

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ САМОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТАМИ: КРОСС ГЕНДЕРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Раскрыто различия в экономической самопрезентации украинских и польских студентов на основе статистического анализа результатов тестирования украинских студентов и мета-анализа польской выборки тождественного возраста и статуса. Проводилось сравнение комплекса результатов тестов по однополой женской и мужской выборке.

Ключевые слова: *экономическая самопрезентация, социальная компетентность, профессиональная самодостаточность, самореализация, самоспособность, гендерные стереотипы.*

Oleksandra YEGOROVA

THE NON-FORMAL EDUCATION IN THE USA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL OVERVIEW

The article draws attention to issues of school education in the United States. The author presents the historical and pedagogical overview of informal and afterschool education of the United States, highlighting the chronological stages of school education and by searching the types and forms of informal and afterschool education and the process of identification. Special attention is paid to the analysis of the impact of historical, political and social conditions in the country on the purposes and forms of after-school educational institutions. A separate analysis of the role of government, community and business in the development and transformation of extracurricular activities in America is provided.

Keywords*: school education, informal education, extracurricular activities, after-school institutions in the USA.*

Introduction. Analysis of historical sources suggests that the first rudiments of informal training is the Indian tribes' teaching the British colonialists, residents of Jamestown in 1607–1608, and the first settlers of America – pilgrims from England, the passengers of the ship "Mayflower" in 1620, the basics of growing corn. That knowledge helped them survive the first year. George Tyndall in his book "History of America" wrote that the primary task of survival has led to "self-sufficiency" of family farms and colonists who have not only grown foods produced tools, furniture and other things, teaching and raising children: "… parents taught their children to cultivate the land, to hunt, to fish …mothers teach girls housekeeping". It should be noted that many of these skills colonists owe to the Indians, who taught them well, new methods of hunting, fishing, "tan skin, tinkering canoe, get paint from trees" [2].

The main points. Education was of great importance for the English colonists, as indicated by the law of the colony of Massachusetts Bay, an act which bound to create a grammar school in a settlement with more than 50 families [2]. However, only large cities were able to maintain the school. For example, in New York, the New York Public School Society

launched in 1805, established a free school system, which was later supported at the state level. But such cases were rare, because children were taught at home, in church or private "ladies' schools." Wealthier colonists sent their children to study in England or hired private teachers [2]. But it is worth noting that the "fathers of the nation" considered public education of great importance in the spread and intensification of national sentiment and thought that public schools supported by the state will give children the best "moral and civic education", in which they, in addition to literacy, "learn to put the public good above any private interest" [2].

In particular, "Bill of Dissemination of Knowledge" of Thomas Jefferson in 1779 was one of the original plans for school funding at the state level. But the resistance of wealthy parents pushed this initiative to a later period, while at the same time there existed already such famous colleges now as one of the first schools of Harvard, the College of William and Mary, Yale College, College of New Jersey (later Princeton University) and others institutions mostly founded by religious communities.

It should be noted that school education received a boost during the development of the factory system in the 1820s, in particular Lowell factory where lecture halls and libraries were established, which, in the statement of owners had to "enhance public system".

Later, women, as the majority of factory employee were women, created study groups and began to produce literary magazine.

Thus, on the basis of the resources, we can conclude that school education in the United States originates from the beginning of active colonization of America, covers children and adult population, the topic of education has received much attention and was very important for the fathers of the nation; and can underline the active role of community and church in establishing educational initiatives and institutions. As in Ukraine, the US after-school was developed and modified according to historical, economic and political changes and challenges, social expectations and needs of the society.

The issue of the historical experience of adult education in the United States was focuses of research for various scholars, among them are: Robert Halpern (University of Chicago), Joseph L. Mahoney (University of California), Mary E.Steamed (University of California) and Edward F. Ziegler (Yale University). The Professor of Erickson Institute of Postgraduate Studies in the Field of Child Development in Chicago Robert Halpern identifies nine stages in the history of American after-school, namely: the first stage – the 1870-192, the second phase – 1920-1950, the third stage – 1960-1990, the fourth stage – in 1994, the fifth stage – 1998, the sixth – 1998-2001, the seventh stage – 2001, the eighth – 2002, the ninth stage – 2009-present [4].

However, in our opinion, chronological stages of historical development of afterschool should be consolidated with the extension of its frames and establishing of periods : first stage – 1850-1920 ; second stage – 1921-1959, including the following periods: 1921-1928; 1929-1939; 1940-1945, 1946-1954, 1955-1959; third stage – of 1960-1990; fourth stage – 1991-2008, including the following periods: 1991-1997, 1998-2001, 2002-2008; the fifth phase – 2009 to the present.

It was found that the first stage, which began in 1850 and lasted until 1920, was characterized by the opening and development of the first school educational institutions.

The first after-school institutions were "clubs for boys" ("boys' clubs"), which emerged in the early XIX century through church efforts. R. Halpern points out that first institutions served evangelization purposes were conducted by mostly volunteers with no special education, there were no specific programs; they were flexible in working with children, giving them more freedom [1]. Clubs for boys were initially focused more on the guys, worked with a large number of children, which has steadily increased, which resulted in their expansion and increase in facilities and programs. It is found that clubs were created mainly for children from families of workers, and then for the children of immigrants aimed at reducing the rate of adolescent delinquency. America realized that it is important to work with children and youth, as crime prevention is more effective t than punitive measures. Then "settlements" appeared. One of the first American settlements is the Hudson Guild Settlement in Manhattan (from the English. Hudson Guild Settlement), which was founded by John Elliott. The Ukrainian scientist Olena Bykovska in her monograph "School Education: Theoretical and Methodological Foundations" refers to the use of the US experience in creating of Shatsky and Zelenko' s settlements in Ukraine [6]. These organizations were based on the idea of creating conditions that help children live emotional and mental life and stressed the importance of mastering the relevant knowledge for children.

However, American settlements were somewhat different from American clubs for boys and Shatsky and Zelenko' s settlements. American settlements were more compact, family type, practiced an individual approach, working with fewer children smaller groups, believing that "it is better to know well fewer children than to know more superficially" [11]. However, they were more closed and exclusive compared to clubs for guys who have worked with more diverse population and ethnic groups. It is worth noting that the US settlements worked with both boys and girls. During this period, the number of after-school educational institution increases due to urbanization, economic boom during the First World War and the reduction of child labor due to state laws on education, prohibiting the employment of children and their primary purposes were to organize free time of children after school, take them from the "street" while parents worked.

The second stage of afterschool education in the US lasted from 1921 till 1959. Taking into account manifolds changes taking place within it' s framework we offer such periods within the stage: 1921-1928, 1929-1939, 1940-1945, 1946-1954, and 1955-1959.

During the second phase the need to involve children of immigrants of different ethnic groups and races increases to meet the need of urgency of the education and involvement of children of immigrants to American values and it varies depending from different waves of immigration and social-demographic changes in the neighborhoods where the after-school institutions were located. Some extracurricular educational institutions, mostly clubs for boys, particularly in New York, began working with African-Americans.

It is found that at the beginning of the second phase of the first period, which dates back to the 1921 and lasts until 1928, after-school educational institutions and the programs already have some experience and achievements. In particular, after-school educational institutions in the form of after-school clubs and classes 5 days a week with summer break, with some working during the calendar year; sports clubs as a form of adult education have developed at this time in the United States; the curricula of after-school programs was tailored to the age and

interests, or even ethnicity or nationality; kids clubs established their own rules, defined projects and events and sometimes even had the right to choose its members. R. Halpern points out that girls attended such classes as sewing, embroidery, etiquette, home improvement, "small club of mothers" [1]. The boys were taught skills to work with wood and metal, repairing radio and electrical appliances, wireless telegraphy, the basics of photography, publishing newspapers, hairdressing skills, etc., and learned the basics of parliamentary law. Both boys and girls could attend driving skills, debate, drawing, making posters, hygiene, cooking, making pottery, dance, choir, orchestra, making hammocks, music lessons and theater. Thus, the curricular of afterschool classes in 1921-1928 was aimed at children acquiring practical knowledge and skills and developing social competence. It should be noted that at that time scouting, travel and tour clubs appeared as well as rooms where children can do their homework or read a book. Analysis of the teaching staff shows that it comprised of primarily volunteers and a part-time staff: college graduates for whom work with children in extracurricular school is an opportunity to gain experience and an internship and members of youth organizations to gain work experiences.

The second period during the second phase – the 1929-1939- is characterized by a large decline in the economy and a decrease in activity in the extracurricular activities of universities. The lower border of this period – 1929 coincides with the "Great Depression" that caused the crash on the stock market when "many people lost all their savings, and one out of four Americans was unemployed" [3]. Of course, this socio-economic changes impacted the non-school institutions and as a result, many clubs and classes were closed due to a lack of funding and facilities needed to engage in fundraising and again work with sponsors and explain the need and importance of after-school programs (ASPs).

During this period, school educational institutions dealt with emotional sphere of children and with the impact of depression on the psychological health of families and children. However, institutions also provided hot food and sometimes medical examinations. As children felt and reflected such adults' emotions as apathy, frustration, anger, different fears according to Tindall and D. E. Shay, "extracurricular institutions tried to provide children with shelter, an island of stability, an atmosphere of acceptance and understanding" [2]. It is important to use that U.S. afterschool experience of providing acceptance, empathy and psychological support, food in Ukraine in a current situation in work with children- IDPs and those who are still at the ATO (warzone area) .

At that time the government started to allocate state funding for after-school. The funds were allocated in the form of wages through such programs as Employment Administration (Works Progress Administration (WPA)), the Federal Theatre Project (The Federal Arts Project), the National Youth Administration (The National Youth Administration (NYA) which created millions of jobs. A U.S. President Franklin Roosevelt believed that support in the form of employment will be much better than direct payments, as they are "like a drug, gradually destroying the human spirit," and the work raising a "habit of self-respect and rely on themselves" [2]. It is found that the National Youth Administration is (The National Youth Administration (NYA)) to support unemployed young people, particularly students, provided the salaries of more than 10,000 young people who worked in the school educational

institutions. Furthermore, this program has helped to create a club for boys in African-American district Birmingham and has resumed private clubs for boys.

The third period of the second stage of the American afterschool – 1940 and 1945 – took place in the Second World War when Japan' s attack on Pearl Harbor defined the American entry into the war [2]. It was found that at this time a concept of "extended day" appeared as the newly government program known as a Lanhom Act which provided assistance to start new groups, curriculum and teaching materials at schools. These groups were conducted by college or high school students and were popular among children and supported by local communities, parents and local school districts. State supported after-school in this period also through newly created defense committees of health and child care and recreation. But in general, there was a lot of criticism of its limitations.

During the war a mass relocation of Americans occurred, including a relocation of a large number of black people in the western states, where they worked at the defense companies. Accordingly, it had an impact on demographics and social life of the state and schools and after-school educational institutions had to consider that in their work. Therefore, school educational institutions implemented a policy of "strengthening American values in times of external threat", and the content of their activities aimed at ensuring that children "sang patriotic songs, recited the oath, discussing democracy and tolerance in society with racial diversity" [2].

Next, the second stage of the fourth period includes 1946-1954, a postwar period. Unlike other countries America comes from the war as victorious, leading country with improved economic situation. Tindall and David E. Shay in their book "History of America" wrote that "military mobilization stimulated the phenomenal growth of productivity and eliminated unemployment, what ended the Great Depression and built the foundation for a new era of unprecedented prosperity". Thus, this period is characterized by the "Great American boom" which was characterized by improvement of economic development, crime reduction, optimism and confidence in the future and development of the "baby boom". In particular, between 1946 and 1960 the number of America' s population increased by 30 million. By the way, according to Tindall and David E. Shay, America after 1940 is the story of a baby boomer generation [2].

Extracurricular education at this time was trying to debug their normal work, which they did before the war. However, in this period, after-school educational institutions are more gender-oriented; include more girls so that their number was equal with the guys.

The fifth period of the second stage includes American afterschool in 1955-1959 and is characterized by the intensification of the struggle for civil rights, including the struggle against segregation which was conducted in schools and in after-school educational institutions. Segregation was influenced by the fact that many people, mostly black, moved from the countryside to the city and townspeople relocated in the suburbs, with better living conditions and better education in the suburbs. Thus, during this period downtown areas with black population was characterized by poor quality of educational services, problematic students.

Afterschool educational institutions in response to such socio-economic conditions started to work more with minorities and African Americans. Though at schools desegregation was not promoted smoothly in spite of the explanation of the U.S. Supreme Court in 1954 that in the field of civil (or civic) education "apart, but equal" doctrine does not apply ". Thus, despite the fact that the President stopped the court' s decision in the southern states in 1955 the

South reacted very sensitively to the removal of racial separation in schools. Even after the adoption of the Act on Civil Rights in the 1957 Arkansas governor called the National Guard to prevent entering of nine blacks students one of the central schools. Even the President' s personal intervention hasn' t helped and the President introduces paratroopers to protect the students who remained in the city for 1 year [2].

The above mentioned suggests that during the second stage of school education in the US, which runs from 1921 to 1959 in hard times for the country, the U.S. afterschool is responsive to the challenges and adapt their activities to the needs of the time. In particular, after-school educational institutions take over the functions of educational institutions, introducing elements of patriotic education, based on the education of American values and continue to serve as an "island of refuge and stability," working with the emotional state of children. American government, in turn, begins to understand the importance and role of afterschool and fund ASPs.

The third stage – 1960-1990 – is characterized by the need to help in combating juvenile delinquency which was influenced by the growth of a gap between rich and poor as a result of economic recession, the emergence of consumer culture and the growing prosperity of the small number of Americans. Also during this period, new opportunities for women, African Americans and other minorities have appeared and became a culmination of the movement for civil rights 1960 and the feminist movement of the 1970s. It should be noted that in this period the difference between the richest and the poorest 20 % of the population has doubled. However, proposals of the President Harry Truman to support education funding and federal law "On Civil Rights" under the "New Deal", unfortunately, does not find support in Congress.

Thus, the lower border of the third stage of ASP in 1960 is characterized by the explosion of human dissatisfaction, shortsightedness and consumer culture as a result of economic downturn. Tindall and Shay indicate that children from families with low income possesed feelings of inadequacy and inferiority… have problems in school and with police. Also there is an increase in the number of teenage crimes, committed by teenagers and young people from affluent families who have more time, money and mobility" [2]. As a result, schools are out-of-state partner and declare themselves "advanced against juvenile crime" (UNH, Box, folder 27). Meanwhile, the struggle for teenagers starts, they again become "an island of refuge" for children and young people with "negative identity", as during the Great Depression [2]. In that period after-school educational institutions attempt once again to understand the causes of feelings of "rejection" and experiences of children through art therapy and give them a sense of security, identity, belonging and significance. However, at the same time, the U.S.A created the Commission on Youth, held a special session of Congress and others. A significant event of this period was the First Conference on Children and Youth initiated by the White House in 1969 as a result of broad public discussions on education, including extracurricular activities.

70-80 years are characterized by the growing popularity of school educational institutions due to the increased number of women who went to work and increased government' s attention to education. However, as noted by J. Mahoney, M. Parenti and E. Ziegler in their review of adult education at the time "the nation was not ready" for the implementation of this program [5]. This is shown by the first National Report of the National Council of Jewish Women on the quality of services of a childcare facility. E. Ziegler, who at that time held the office of

President of the Bureau of American children, initiates a conference on the care and education of children. The conference takes place to discuss the needs and solutions for all age groups of children and developing "recipes" of children' s programs for preschool and school age. In particular, it emphasizes the importance of afterschool education programs as the best means of quality children' s upbringing using small funds.

It was found that as the result of conference discussions the Act of Extended Development of the child was adopted in 1971, which was "the most balanced educational policy of the U.S.A" [6]. This document provided the right to quality care and education for all children and supported the entire spectrum of education – pre-school, school and extracurricular. However, this document, despite the Congress support, was vetoed by President Nixon, who in 1974 had to resign because of Watergate scandal.

Discussion of school education is restored in the 1980s when a question of extra-curricular, after-school programs for children again becomes relevant due to changes in the demographic situation – increase of single mothers. In particular, in 1983 the First Congress on Children, which raised one of the most urgent problems of the American family – the closure of the children at home and to provide alternative programs for children with adult supervision [5].

An open discussion is renewed in 1988 when Bruce Babbit, who supported the children education issues as a former governor of Arizona and one of the potential candidates of the Democratic Party for president in his election program initiates a round table of experts to determine "the most urgent and achievable" problems of child development. However, as indicated by D. Mahoney, M. Parent and E. Ziegler, "although B. Babbit defeated in the presidential election, the public interest in after-school has been increased" [5]. As a result of these discussions, it was decided to include the issue of afterschool programs for funding. And this led to the next stage of afterschool education in the U.S.A.

So the third stage of school education in the US belongs to 1960-1990 and is characterized by a growing popularity and an increasing number of afterschool education. However, at this time protests of the 60' s and 70' s are renewed as a result of a lack of attention of the government to discrimination against people at all levels. Also American after-school becomes a matter of debate and discussion at various levels.

The fourth stage started in the early 90s and lasted until 2008. Given the variety of events that occured during that phase, it is logival to divide it into the following periods: 1991-1997, 1998-2001, 2002-2008. The lower level of this stage is due to the fact that in early 90' s of the twentieth century America has positioned itself as a superpower, paying great attention to after-school. It was found that an important role in the protection of children' s rights, particularly in the education and including school education, played in the Cill Clinton' s Presidential elections in 1993 and the arrival of the White House First Lady Hillary Clinton. At this time, the Clinton administration and active support of after school influenced the opening of community centers like 21-st Century Community Learning Centers (21 CCLCs). This was an important achievement of after-school and the main source of support of after-school education in America.

However, as it is indicated by Tindall and Shay, significant demographic and racial-ethnic changes took place including an increasing number of single mothers and enlivened immigration from mainly Asia, Latin America and Africa [5]. As a result, in 1994 California

legislation initiates Project-187, in which nearly 4 million illegal immigrants are prohibited access to public schools, non urgent health care and other social services [1]. For the purpose of diverting children from the streets same year after-school educational institutions started receiving financial assistance through Community Learning Centers 21st Century (21CCLSs) under the Act to improve America' s schools (PL103-382).

The next period of American after-school, the fourth phase covers 1998-2000. During this time, the number of programs and institutions of public learning centers (21CCLSs) as an after-school institutions has been growing steadily across America. Thus the US Department of Education provides the first grants on a competitive basis to local agencies that work in partnership with community, business and recreational organizations, and the Charles Stewart Mott Foundation provides them with educational support and technical assistance [4], then the ESEA funding came increasing to 1 billion dollars to 2002.

The third period of the fourth phase of American after-school, covers 2001-2008 when President Bush administration changes the financing of Social Learning Center (21CCLSs). So, adopted in 2001 a bill titles IV (Title IV), Part B of the Act, "No child unattended" (Leave No Child Behind Act (NCLB) provided funding through community centers (21CCLSs). That affected the redistribution of funds program (more emphasis on the academic development of children and evaluation of the efficiency of programs. These innovations are governed by the federal government and use them to sustain the lagging schools or schools in impoverished areas.

In particular, in 2002 California Proposition 49 was adopted with the support of then-Governor Arnold Schwarzenegger. This proposition allocated 537,000 dollars partially to support after-school programs, mostly children from low-income families from public schools in 386 school districts.

Thus, the fourth stage of the development of American afterschool starts in the beginning of the 90' , and lasted until 2008, including the following periods: 1991-1997, 1998-2001, and 2002-2008. Given the variety of events that took place during this phase, it is reasonable to divide it to receive significant support from the President and Congress and, ultimately, stable financial support.

Fifth, the current stage of after-school development in the United States began in 2009 and continues to the present. It is characterized by intensive development of after-school at the state and the community and appearance of private after-schools.

As it was pointed out by J. Mahoney, M. Parenti and E. Ziegler, most current after-school programs and initiatives occur at the local level, at the state or city level and prove to be successful [5]. It was found that quality assessment and study of the effectiveness of after-school programs emphasize their importance and role in academic success. One of the purposes of modern American after-school is also developing children' s social behavior and supporting their good health, also the transformation of its purposes from basic care and recreation to provide positive child development, improve the quality of after-school education.

Conclusions.Thus, the fifth stage of American after-school began in 2009 and co ntinues to the present and is characterized by upgrading of the conceptual foundations of afterschool education and improving its quality.

Literature:

1. *Halpern R.* A Different Kind of Child Development Institution : The History of After-School Programs for Low-Income Children / R. Halpern. – Teahers College Record, vol.104, #2, Marh 2002. – 178–211 p.
2. *Тіндал Д. Б.* Історія Америки : научное издание / Д. Б. Тіндал, Д. Е. Шай. – 6-е вид. – Львів : Літопис, 2010. – 904 с.
3. Історія Сполучених Штатів : нарис. – Інформаційне агенство Сполучених Штатів.
4. You for Youth //Afterschool Timeline /About 21st Century Community Learning Centers. – 1–3 p.
5. *Mahoney J. L.* Afterschool Programs in America : Origins, Growth, Popularity, and Politics / J. L. Mahoney, M. E. Parente, E. F. Zigler. – Journal of Youth Development. – 2009. – Volume 4, Number 3.
6. *Биковська О. В.* Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. / О. В. Биковська – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
7. After-school activity. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/After-school activity.
8. Afterschool Alliance: The Importance of Afterschool and Summer Learning Programs. http://afterschoolalliance.org
9. Program Description-Afterschool Education and Safety Program (CA Dept. of Education). – Режим доступу: https://www.ca.gov/ls/ba/as/pgmdescription.asp
10. nsba. – Режим доступу http://www.nsba.org
11. Woods and Kennedy. – 1922. – P. 73
12. Сегрега́ція (Суспільство) – Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

У статті розкривається історичний досвід позашкільної освіти в США. Представлена систематизація та пошук ідентифікації позашкільних установ, аналізується вплив історичних, політичних і соціальних умов у країні на цілі і форми роботи позашкільних закладів та роль держави, громадських та бізнес організацій та громади на розвиток і трансформацію діяльності поза класом.

Ключові слова: *позашкільна робота, позашкільна діяльність, позакласна діяльність, позакласні програми, позашкільні установи США.*

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ США: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье раскрывается исторический опыт внешкольного образования в США. Представлена систематизация и поиск идентификации внешкольных учреждений, анализируется влияние исторических, политических и социальных условий в стране на цели и формы работы внешкольных учреждений и роль государства, общественных и бизнес организаций и общины на развитие и трансформацию деятельности вне класса.

Ключевые слова: *внешкольная работа, внешкольная деятельность, внеклассная деятельность, внеклассные программы, внешкольные учреждения США.*

KSZTAŁCENIE POZASZKOLNE W USA: ANALIZA HISTORYCZNO-PEDAGOGICZNA

W artykule podjęto kwestię doświadczenia historycznego, dotyczącego kształcenia pozaszkolnego w USA. Ukazano w nim systematyzację i poszukiwanie identyfikacji przez instytucje pozaszkolne, poddano analizie wpływ warunków historycznych, politycznych i społecznych w kraju na cele i formy pracy instytucji

pozaszkolnych. Zanalizowano także rolę państwa, organizacji społecznych i biznesowych oraz samej społeczności w rozwoju i procesie transformacji działalności pozaszkolnej.

Słowa kluczowe: *praca pozaszkolna, działalność pozaszkolna, programy pozaszkolne, instytucje pozaszkolne USA.*

Лілія Потапенко

МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Розкрито необхідність формування моделі фахової компетентності сучасного перекладача, яка б однозначно представляла його професійні компетенції у світлі суспільних потреб і очікувань. На матеріалі сучасних досліджень вітчизняних педагогів і мовознавців представлено тенденцію до поглиблення спеціалізації у підготовці перекладачів українськими вишами як запоруку їх високої кваліфікації і конкурентоспроможної на ринку праці.

Ключові слова: *кваліфікаційні стандарти, фахові компетенції, національні рамки кваліфікацій, модель фахової компетентності перекладача, види перекладу (письмовий та усний), типи текстів (художній або спеціальний), загальнопрофільні та спеціалізовані програми перекладацької підготовки.*

У світлі інтеграційних процесів, що відбуваються на європейському освітньому просторі, європейські країни активно працюють над створенням порталів і реєстрів кваліфікацій, аби полегшити доступ до інформації про те, які кваліфікації існують на ринку, де їх можна здобути, а також де можна перевірити і підтвердити свої компетенції. Метою цих розробок повинні стати національні реєстри професій з інформацією про кваліфікаційні стандарти, найменуванням всіх професій та переліком вимог до сфер професійної діяльності.

Кваліфікаційні стандарти і професійні компетенції є точкою відліку для розвитку освітніх стандартів, навчальних програм та екзаменаційних вимог до випускників вищих навчальних закладів. Вони також необхідні для професійного відбору та оцінки працівників,професійного планування розвитку та професійної орієнтації. Це ставить перед педагогічною наукою завдання створити чітку модель фахівця кожної галузі професійної діяльності, яка дозволить навчальним закладам точно реалізувати "соціальне замовлення", тобто готувати саме таких спеціалістів, на яких чекають роботодавці і спільнота. Чіткий образ бажаного фахівця дозволить створювати актуальні і ефективні навчальні плани, які б дозволили максимально наблизити навчальний процес до потреб європейського ринку праці.

Більшість країн Євросоюзу вже створили національні рамки кваліфікацій, узгоджені з Рамкою кваліфікацій ЄПВО. Натомість в Україні процес опрацювання НРК триває: 30 червня 2011 року зареєстровано Проект Закону України про національну систему кваліфікацій (№ 8726), покликаний регулювати суспільні відносини, пов'язані із створенням, функціонуванням, розвитком та використанням Національної системи

кваліфікації. Натомість до цих пір роботу над НРК не завершено, що пояснюється багатьма чинниками, залежними від внутрішньої і зовнішньої ситуації у країні.

Водночас, вітчизняна педагогічна наука провадить активні розвідки у напрямку загальноєвропейських наукових тенденцій, зокрема, українські автори розробляють моделі компетентності фахівців в різних галузях людської діяльності. Найбільш опрацьованою виявляється модель нового вчителя, якого потребує європейський освітній простір. Проте на сьогодні багато робіт присвячено формуванню моделі представника іншої, не менш інтелектуальної і необхідної в інтегративних процесах професії – перекладача.

Роль перекладача і перекладу в епоху багатокультурності і глобалізації надзвичайно важлива. За його безпосередньої участі відбуваються динамічні суспільні, економічні і технологічні зміни. У кожному перекладі, який є фактом міжкультурного обміну – чи то юридичний переклад, чи економічний, політичний, науковий, чи художній – лишається відбиток його творчої особистості і професійності. Тому так важливо, щоб довірені йому змісти було передано адекватно і адресат перекладу отримав переказувану інформацію у всій її повноті.

Аби забезпечити рівень професійної підготовки, який задовольнив би очікування суспільства щодо професійних перекладачів, західні дослідники-педагоги активно формують модель сучасного перекладача, а європейські навчальні заклади наполегливо працюють над навчальними програмами і методиками, які б дозволили відтворювати цю модель, задовольняючи потреби європейського суспільства у армії перекладачів, котрі забезпечують безперервність міжнародних процесів на всіх рівнях і у всіх сферах.

Вітчизняні дослідники, попри зволікання з прийняттям Закону України про національну систему кваліфікацій, йдуть в ногу з європейським рухом створення професійних особистісних моделей фахівців різних галузей. Що стосується зокрема професії перекладача і визначення його професійних компетенцій – українська педагогіка на сьогодні в основному сформувала образ, якому має відповідати випускник вишу, здатний взятися до виконання професійних обов'язків перекладача. Натомість дослідження щодо уточнення компетенцій перекладача й надалі лишаються актуальними: цій темі присвячуються дисертаційні дослідження, вона висвітлюється у численних публікаціях і стає предметом обговорень на наукових конференціях.

Однією з найбільш помітних нових праць у цій галузі стало дисертаційне дослідження О. Мартинюк та її статті, у яких авторка розкрила проблематику вітчизняних і зарубіжних педагогічних розвідок у сфері професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та світу, а також обґрунтувала власне бачення оптимальних способів розвитку перекладацької освіти в Україні на основі прогресивного досвіду США.

Як твердить дослідниця, основною проблемою підготовки кваліфікованих перекладачів, здатних максимально ефективно задовольнити конкретні сегменти ринку праці, є необхідність поєднання ними знань іноземної мови зі знаннями специфіки галузі їхньої професійної діяльності. Галузь професійної діяльності визначає особливий підхід до перекладу тих чи інших текстів, у авторському розмежуванні: художніх і нехудожніх. Переклад різного типу текстів ставить перед фахівцями різні завдання: перекладач

художнього тексту повинен передавати образи, тоді як перекладач спеціального тексту вирішує, передусім, інформаційно-комунікативні завдання, обслуговуючи різні предметні галузі знань, що мають специфічну термінологічну номенклатуру (суспільно-політичні відносини, різні галузі науки і техніки, адміністративно-господарське управління, дипломатія, військова справа, юриспруденція, фінанси, комерція, публіцистика тощо) [5].

У такому розмежуванні специфіки професійної діяльності дослідниця йде за визнаними авторитетами світової і вітчизняної транслаторики: Г. Мірамом, Л. Нелюбіним і Г. Хухуні, П. Н'юмарком. Принципова різниця у теоретичній основі перекладацької діяльності – літературознавчо орієнтована теорія перекладу або лінгвістична теорія перекладу диктує необхідність спеціалізації перекладацької освіти. Як позитивний досвід ***такої спеціалізації О. Мартинюк презентує ситуацію з професійними програмами перекладацької підготовки в США, де*** чільне місце посідають насамперед програми, що передбачають підготовку фахівців в одній галузі знань (література, техніка, наука, медицина, судова справа, економіка, управління, локалізаційний менеджмент, релігія тощо). Успішне навчання за такою схемою завершується здобуттям ступеня бакалавра (магістра) із зазначенням відповідної галузі перекладацької спеціалізації, напр. "Master of Engineering in Technical Japanese (translation)" – "Магістр інженерії з технічної японської мови (перекладу)", "Master of Artsin Translation and Localization Management" – "Магістр гуманітарних наук з перекладу та локалізаційного менеджменту" тощо [5]. У той же час, як свідчить дослідниця, в американських університетах перекладачів навчають також за освітньо-професійними програмами з загально-профільною орієнтацією на формування вмінь і навичок перекладу текстів різних стилів та жанрів (художньої літератури, наукових і технічних документів, юридичної та медичної літератури, публіцистики тощо), і ці різні підходи до формування фахівців дають оптимальний результат у масштабі суспільних очікувань [5].

В цілому підтримуючи відносно нову для вітчизняної педагогіки ідею спеціалізації перекладацької освіти, яка забезпечує весь комплекс знань, умінь та навичок (тобто професійних компетенцій) фахівця, для вітчизняної системи освіти авторка вважає за доцільне існування як загальнопрофільних, так і спеціалізованих освітньо-професійних перекладацьких програм, що дало б можливість у масштабах держави забезпечити, з одного боку, широку сферу працевлаштування перекладачів, а з другого – уможливити розвиток професійних якостей майбутніх фахівців з урахуванням специфіки окремих галузей людської діяльності [5].

Моделюючи оптимальну ситуацію підготовки перекладачів, дослідниця наполягає, щоб розробленням програм професійної підготовки перекладачів займалися фахівці, безпосередньо задіяні як у педагогічній, так і у перекладацькій практиці, а організація навчального процесу та підбір навчального матеріалу відповідали специфіці галузі перекладацької діяльності. На її думку, після короткого періоду засвоєння загальноосвітніх дисциплін студенти повинні обрати сферу спеціалізації, яка б відповідала потребам ринку перекладацьких послуг та їхнім уподобанням, і продовжувати освіту відповідно до визначеного напрямку [5].

Передбачуваний, за О. Матинюк, результат підготовки фахівця на засадах компетентісного підходу – це забезпечення ним таких основних функцій: письмової та

(або) усної комунікації у різних (або певних) сферах суспільної діяльності; застосування сучасних методів збирання та оброблення інформації, використання глобальних інформаційних мереж, автоматизованих пошукових систем, електронних баз даних, глосаріїв та довідників; проведення наукових досліджень у сфері професійної діяльності. Авторка дає також особистісну характеристику фахівця, спираючись на матеріали вітчизняних і зарубіжних досліджень. Серед його головних рис такі: ерудованість, розвинена культура мислення, вміння зрозуміло, чітко і логічно висловлюватись в усній та (або) письмовій формах, організаційні здібності, здатність до самонавчання, аналізу та критичного оцінювання досвіду професійної сфери тощо.

Розмірковуючи над процесом підготовки перекладачів, який здійснюють українські виші, Е. Гончаренко пригадує факт, доцільова підготовка за цією спеціальністю ведеться на Україні з 1962 року і раніше, за радянських часів, закладів, які готували спеціалістів з перекладу, було тільки декілька у країні. Наразі, як свідчить дослідник, ситуація докорінно змінилась: навіть у технічних вишах країни відкриваються відповідні відділення й кафедри. Основну причину цього він вбачає у суттєвому попиті на перекладачів, натомість акцентує недостатню якість підготовки та професійність майбутніх перекладачів, покладаючи надію у цій справі лише на спеціалізовані виші й факультети [3].

Автор дає кілька рекомендацій для майбутніх перекладачів, втіливши в них своє розуміння основного стрижня перекладацької професії. Стаття базується на основах лінгвістичної теорії перекладу, тому автор не оперує поняттям професійної компетенції, але перелічувані їм професійні уміння перекладача по суті і є компетенціями, які протягом всього періоду фахової підготовки повинен набути перекладач. Серед них – уміння адекватно передати зміст усного або письмового тексту, "вписати" його в контекст реальної дійсності; здатність "переключатися" з однією мови на іншу, миттєво виокремлювати головне з висловленого, мати швидку реакцію і бути винахідливим, досконало володіти рідною мовою і іноземною мовами, зберігати зміст та форми першотвору, враховуючи його стилістичні й експресивні особливості, сформоване професійне перекладацьке мислення, здатність виправити у перекладі допущене неправильне мовлення в оригіналі і здійснити компенсацію як необхідну текстову трансформацію та деякі інші [3].

Українські дослідниці Т. Рудницька і Н. Мельник, аналізуючи сучасні проблеми фахової підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України, зазначають дуже важливу і поки що незамінну роль перекладу у сучасному світі.

Що стосується ситуації з соціальним замовленням на фахових перекладачів в Україні, автори визначають її так: "Курс України на перехід до ринкових відносин та інтеграцію її в Європейську спільноту, інтеграційні процеси та зростаюча участь України в гуманітарних та миротворчих місіях ООН, різноманітні програми культурних та освітніх обмінів, значне розширення ділових контактів викликали значний попит на професійних перекладачів. Фахівці з ґрунтовними знаннями іноземної мови і вмінням нею спілкуватися сьогодні потрібні як ніколи раніше" [8].

У своїх розважаннях про підготовку спеціалістів з перекладу автори концентруються на прикладному аспекті перекладу, вбачаючи у ньому потребу часу, а

сферами майбутньої професійної діяльності перекладачів вважають економіку, менеджмент, будівництво, комп'ютерну інженерію. Дослідники наголошують необхідність здійснення фахової підготовки перекладачів тільки на перекладацьких факультетах, де основний навчальний процес сфокусований на вивченні різних аспектів іноземних мов та на дисциплінах перекладознавчого циклу. Навчальні програми таких факультетів, зазначають дослідниці, включають основні компетенції, які формують комунікативну фахову підготовку особистості та її соціальну культуру: мовленнєву, мовну, соціокультурну і загально-навчальну компетенцію. Автори виокремлюють різні спеціалізації фахівців, яких готують вищі навчальні заклади, розрізняючи письмових перекладачів з певної галузі життєдіяльності (науково-технічної, економічної), перекладачів-синхроністів, фахівців усного послідовного перекладу тощо.

Моделюючи особистість перекладача, автори концентруються на різниці між роботою письмового й усного перекладачів, називаючи її величезною, натомість незалежно від специфіки перекладу бачать його *людиною широкої ерудиції та високої освіченості з більш глибокими знаннями в певній галузі (в якій спеціалізується та працює перекладач), передбачають в ньому гарно розвинуті комунікативні навички міжнаціонального спілкування, вільного володіння як іноземною, так і рідною мовами* [3]. На думку авторів, якісна професійна підготовка перекладачів потребує постійного оновлення, розширення та удосконалення знань іноземних мов та певної сфери діяльності, що ставить перед університетами нові завдання для підготовки кваліфікованих кадрів у сфері перекладу.

У праці О. Чередниченка "Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача" дає можливість створити модель сучасного перекладача через опис складових його професійної компетенції для обох основних видів перекладацької діяльності письмової та усної.

Апелюючи до багаторічного досвіду підготовки перекладачів, набутого у Київському університеті ім. Т. Шевченка, починаючи з 1962 року, автор вирізняє спільні компетенції для двох видів перекладацької діяльності – письмової і усної, і окремо – компетенції, що відповідають вимогам до усного перекладача. Критерії перекладацької компетенції автор виводить з функцій сучасного перекладу комунікативної (як засіб спілкування), когнітивної (як засіб передавання знань), креативної (творить новий текст), і нової захисної функції (захист менш поширених мов від тиску глобальних мов). Таким чином, серед спільних перекладацьких компетенцій знайшлися: мовна та культурна компетенція у вихідній та цільовій мовах, покликана забезпечити еквівалентність перекладу, референційна компетенція, яка є передумовою успішної роботи перекладача у конкретній галузі, а також невід'ємна від неї технічна компетенція, яка передбачає уміння користуватися різноманітними засобами добування інформації, та стилістична компетенція, яка є творчою основою діяльності перекладача і включає в себе глибокі знання мовленнєвих (або дискурсивних) жанрів та їхньої стилістики [9].

Компетенції усного перекладача, які складають специфіку цього виду професійної діяльності, подиктовані деонтологією усного перекладу, тобто вимогами до усного перекладача, включаючи правила поведінки. Факт забезпечення міжособистісного спілкування вимагає від перекладача підготовки у галузі психології і етики, високого

рівня фонетичної компетенції у плані аудіювання і артикуляції, володіння техніками швидко читання та скоропису [9].

Перелік об'єктивних умов успішної магістерської підготовки перекладачів, які б володіли вищезазначеними компетенціями, автор супроводжує твердженням про необхідність науково обґрунтованого розподілу контингенту студентів за спеціалізаціями згідно з індивідуальними нахилами [9, 25-27].

Автор наступного дослідження, Б. Шуневич, аналізуючи стан підготовки перекладачів науково─технічної літератури, зазначає, що за роки незалежності України у провідних вітчизняних ВНЗ було створено ряд спеціалізованих кафедр технічного, військового та інших видів фахового перекладу, які передусім орієнтуються на обслуговування конкретних організацій, міністерств і відомств. Він умовно поділяє кафедри підготовки перекладачів в Україні таким чином: 1) кафедри ТПП класичних університетів, що надають універсальну підготовку для роботи з різними видами перекладу; 2) кафедри спеціалізованого технічного, військового та інших видів фахового перекладу; 3) кафедри іноземних мов, що пропонують ґрунтовну мовну підготовку, забезпечують вільне володіння іноземною мовою професійного спрямування й кваліфіковане виконання письмового та усного перекладу. Дослідник також представляє модельовану особистість вихованців цих кафедр: це перекладачі, які володіють українською та іноземними мовами на високому рівні, зокрема навиками письмового й усного двостороннього перекладу та термінологією певної галузі науки або техніки [10].

К. Колесник як результат аналізу ситуації, яких саме фахових перекладачів потребує Україна на сьогодні, свідчить, що існує нагальна потреба у перекладачах, які будуть орієнтовані не тільки на роботу з художньою літературою, але й на роботу з науково-технічною та економіко-правовою документацією. Про українські реалії, коли перекладом займаються випускники факультетів іноземних мов, вона пише, що більшість з них не мають достатніх знань, умінь і навичок перекладацької роботи на підприємствах і в галузях, в яких Україна здійснює зовнішньоекономічну діяльність, саме тому стають неконкурентоспроможними та незапитаними.

Говорячи про перспективну діяльність наших вишів щодо підготовки майбутніх фахівців з перекладу автор пропонує переглянути систему підготовки майбутніх перекладачів: не обмежуватися лише письмовим художнім перекладом, а спеціалізувати випускників для роботи в різних галузях перекладу: діловій, офіційній, економічній, науково-технічній, а також спрямованій на мовленнєві жанри засобів масової комунікації, як у письмовій, так і в усній формах. Вмотивовуючи свою позицію, автор моделює особистість бажаного і очікуваного роботодавцем перекладача: це фахівець, який здатний грамотно взаємодіяти з іноземними партнерами, враховуючи особливості їх національних та культурних традицій, має достатній досвід роботи в різних галузях перекладу, а також досвід ділового спілкування та діловодства взагалі, володіє основами мовної та ділової етики. Авторка пропонує включати у навчальні програми з підготовки перекладачів елементи бізнес-освіти.

Вимоги до українських перекладачів зростають по мірі того, як Україна просувається на Європейський ринок з його гострою конкуренцією. М. Миронова вважає,

що сучасні вимоги до професійної підготовки конкурентоздатних спеціалістів в галузі перекладу мають враховувати рекомендації Ради Європи, в яких чітко окреслюється завдання формування плюралінгвальної та плюракультурної компетенції студентів [6].

Авторка вважає, що підготовка перекладача має бути комплексною, тобто включати не тільки навчання професійно спрямованих курсів та факультативів, а й психологічну підготовку, аутотренінг та формування особистості перекладача на різних етапах її розвитку. Вона підкреслює, що крім традиційного досконалого володіння парою "робочих" мов, "модельний" перекладач здатен спонтанно реагувати на непередбачувані теми, повороти діалогів, мовленнєві формулювання та культурно-обумовлені ситуації. Наблизитися до виконання таких вимог можливо лише максимально врахувавши їх у формі, змісті та методах навчання майбутніх перекладачів. Дослідниця вважає, що на заняттях бажано додержуватися певної пропорції між підготовленими та непідготовленими вправами (двосторонній, послідовний та синхронний переклад, переклад відеофрагментів, переклад з аркушу), що допомагає сформувати у студентів необхідні професійні уміння, навички та здатність до ситуативних експромтів [6].

Я. Бялківська у своїй роботі про інтегральну модель фахової компетентності студентів-перекладачів та її складові приточує дефініції компетентності та компетенції у тому розумінні, як вони визначені в останніх нормативних документах України і зазначає, що у світлі Стратегії розвитку вищої освіти нашої країни навчання фахівців з перекладу є особливо перспективним. Авторка впевнена, що модель фахової компетентності майбутніх перекладачів має бути інтегральною, тобто комплексною, і поєднувати всі основні характеристики, що є необхідними для ефективного здійснення діяльності. В якості інтегральної характеристики навченості майбутнього перекладача вона пропонує прийняти трьохкомпонентну модель перекладацької компетентності студента перекладацького факультету, керуючись методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, що були створені з урахуванням пропозицій європейського проекту ТЮНІНГ. За даною моделлю компетентність майбутніх перекладачів представлена у вигляді комплексу із ключових, загально-професійних та професійно-профільованих складових компетентностей. Ключові компетентності визначаються як здатний до переносу багатофункціональний комплекс знань, умінь та ставлень, необхідний для особистісної реалізації, розвитку, соціальної інтеграції та працевлаштування. "Загально-професійні компетентності" характеризує певний напрям підготовки та спеціальність у цілому, без деталізації специфіки різних видів професіональної діяльності. Професійно-профільовані компетентності студентів і випускників перекладацьких факультетів відрізняються за відповідними параметрами, а їх відмінності особливо чітко простежуються між письмовим та усним перекладом та відповідно до тематичної та галузевої спрямованості перекладів [2].

К. Борсук пропонує переглянути освітні програми із залученням більш комплексного підходу до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців для успішного здійснення професійної діяльності в умовах сьогодення. Як вважає автор, професійна компетентність перекладача є полікомпонентною структурою, що складається з цілого ряду компетенцій, фахововажливих для перекладача, а саме: лінгвістичної, соціокультурної, інформаційно-технологічної, операційної, психологічної,

інтелектуальної, прагматичної, текстоутворюючої, семантичної, проектної та ключової компетенції – перекладацької. Тобто освітні програми вишів, де сьогодні навчають майбутніх фахівців у сфері перекладу, повинні бути спрямовані на формування та розвиток професійної перекладацької компетентності у суб'єктів навчання шляхом розвитку сукупності професійно значущих компетенцій, визначених особливостями професії, вимогами часу та суспільства [1].

У статті презентовано "модельного" перекладача, який є носієм всіх перелічених компетенцій і цілком відповідає соціальним очікуванням. Він, на думку автора, повинен бути: висококваліфікованим менеджером у сфері перекладацьких послуг, ділової і професійної комунікації, здатним успішно реалізовувати свої професійні функції через правильно створену систему спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів нових іншомовних джерел на підставі адекватного відтворення їх предметно-смислового контексту; всебічно розвиненим та компетентним сервісодавцем, здатним зайняти гуманістичну позицію стосовно клієнтів – представників різних культур; мовним консультантом, котрий добре знається не тільки на іноземній і рідній мові, але й на всіх сторонах буття, культури, політики і свідомості народів, що розмовляють цими мовами [1].

Майстер перекладу, вихователь багатьох поколінь українських перекладачів В. Радчук у своїй полемічній і дотепній у своїй запальній полеміці статті, ніби підсумовуючи думки багатьох колег про необхідність спеціалізації підготовки перекладачів, рішуче зголошує: "Вочевидь, **спеціалізація** перекладачів на часі, адже фронт роботи значно розширився. Але й **універсалізм** не вада" [7]. І застерігає: концептуальна **невизначеність**, безприцільність деяких ВНЗ у перекладі – це ще далеко не універсалізм. Але не зайве пам'ятати про пастки, що їх таїть звуження свідомості спеца. І варто зважити на небезпеку підміни фаху, коли під його вивіскою, хоч би й через переклад, просто навчають іноземної мови [7].

Наголошуючи на злободенних проблемах, які є ключовими для розвитку перекладацтва в Україні, першою з них він називає **професіоналізм перекладача**, зазначаючи, що більшість штатних перекладачів по видавництвах, фірмах, перекладацьких бюро жодних дипломів з фаху не має. З іншого боку, більшість дипломованих перекладачів за фахом не працює. Роздумуючи над цим парадоксом, автор задає суттєві питання: А чи вміємо ми навчати перекладу? Чи перекладача навчає перекладач? Чи викладачі перекладу самі є майстрами слова, професіоналами у перекладацькій справі? Чи опанували вони перекладацьку роботу так добре, щоб братися за навчання студентів у вищій школі? Відповіді на такі питання не можуть бути миттєвими, тому автор лишає читачеві сумніви і роздуми, а сам завершує свої рефлексії таким висновком: "Власне, методика вишколу перекладачів в Україні лише зароджується" [7]. Минуло кілька літ, але процес триває. Зароджується, бо тільки-но здійснився ривок у розвитку цієї професії, обумовлений стрімким розвитком інформаційних технологій і зміною свідомості суспільства, яке відчуло себе інформаційним, постіндустріальним. Суспільство вже усвідомило, якого саме посередника у діалозі культур воно потребує. Тепер слово за педагогами вищої школи –

виховати такого фахівця, який би виправдав очікування суспільства і, озброєний необхідними компетенціями, гідно виконував свій професійний обов'язок.

Література:

1. *Борсук К. М.* Порівняльний аналіз підходів до визначення професійної компетентності сучасного перекладача / К. М. Борсук // Порівняльна професійна педагогіка 1/2013. – Режим доступу : http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/911/1/borsuk.pdf
2. *Бялківська Я. В.* Інтегральна модель фахової компетентності студентів-перекладачів та її складові / Я. В. Бялківська. – Режим доступу : http://langconf.fl.kpi.ua/uk/node/41
3. *Гончаренко Е. П.* До питання підготовки перекладачів / Е. П. Гончаренко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – 2014. – № 11. – Т. 1. – С. 130–132.
4. *Колесник К. С.* Підготовка майбутніх перекладачів до зовнішньоекономічної діяльності [Електронний ресурс] / К. С. Колесник. – Режим доступу : http://intkonf.org/kolesnik-k-s-pidgotovka-maybutnih-perekladachiv-do-zovnishnoekonomichnoyi-diyalnosti/
5. *Мартинюк О. В.* Проблеми професійної підготовки перекладачів у педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців [Електронний ресурс] / О. В. Мартинюк. – Режим доступу : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/martinuk.htm
6. *Миронова М. С.* Деякі аспекти підготовки фахівців з перекладу до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / М. С. Миронова. – Режим доступу : http://intkonf.org/mironova-ms-deyaki-aspekti-pidgotovki-fahivtsiv-z-perekladu-do-profesiynoyi-diyalnosti-v-umovah-vischogo-navchalnogo-zakladu/
7. *Радчук В. Д.* Держава Тлумачів [Електронний ресурс] / Віталій Дмитрович Радчук. – Режим доступу : http://www.novamova.info/htm/radchuk/pereklad_13.htm
8. *Рудницька Т. Г.* Сучасні проблеми фахової підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. Г. Рудницька, Н. А. Мельник. – Режим доступу : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Rudnytska_Melnik.php
9. *Чередниченко Олександр* Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача / О. Чередниченко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Іноземна філологія. – 2007. – № 41. – С. 25–27.
10. *Шуневич Б.* Сучасний стан підготовки перекладачів науково-технічної літератури в Україні / Б. Шуневич [Електронний ресурс] // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 1. – С. 67–70. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2014_1_21.pdf

MODEL FACHOWEJ KOMPETENTNOŚCI TŁUMACZA WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE UKRAIŃSKIEJ

W artykule zaakcentowano konieczność tworzenia modelu fachowej kompetentności tłumacza, który by wyraźnie reprezentował jego kompetencje zawodowe w świetle potrzeb i oczekiwań społecznych. Na materiale aktualnych badań ukraińskich pedagogów i językoznawców zaprezentowano tendencję do pogłębiania specjalizacji w szkoleniu pisemnych i ustnych tłumaczy na wydziałach tłumaczeniowych ukraińskich uczelni wyższych. Owa specjalizacja zapewnia wysokie kwalifikacje fachowców i ich konkurencyjność na rynku pracy.

Siowa kluczowe: *standardy kwalifikacji, kompetencje zawodowe, krajowe ramy kwalifikacji, model fachowej kompetentności tłumacza, rodzaje tiumaczenia (pisemne i ustne), typy tekstyw (artystyczne lub specjalne), ogylnozawodowe i specjalistyczne programy szkolenia tłumaczy.*

A MODEL OF TRANSLATOR□S PROFESSIONAL COMPETENCE IN MODERN UKRAINIAN PEDAGOGY

The article emphasizes the necessity to form a personal model of a modern translator, which would clearly represent his professional competence in the light of social needs and expectations. The tendency (based on the materials of the domestic pedagogues and linguists modern research) to extend a specialization in translators/interpreters training by Ukrainian higher education institutions is represented as pledge of their high qualification and competitive ability at the labor market.

Key words: *qualification standards, professional competence, national framework of qualification, a model of a translator/an interpreter, types of translation (written and oral), types of texts (a literary or a special text), general and specialized programs of translators/interpreters training.*

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Отмечена необходимость формирования модели профессиональной компетентности современного переводчика, которая однозначно представляла бы его профессиональные компетенции в свете общественных потребностей и ожиданий. На материале современных исследований отечественных педагогов и лингвистов представлена тенденция к углублению специализации в подготовке переводчиков украинскими вузами как залог их высокой квалификации и конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: *квалификационные стандарты, профессиональные компетенции, национальные рамки квалификаций, модель переводчика, виды перевода (письменный и устный), типы текстов (художественный или специальный), общепрофильные и специализированные программы переводческой подготовки.*

Наталія МІСЯЦЬ

ВІДРОДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ НА ЖИТОМИРЩИНІ

Висвітлюється сутність національно-мовної політики партійних та державних органів в СРСР, досліджується відродження польської мови на теренах Житомирщини в період перебудови та за часів незалежності України. Обґрунтовується методична стратегія навчання польської мови в українському освітньому середовищі.

Ключові слова: *національна меншина, національно-мовна політика, відродження польської мови, освітнє середовище, методична стратегія.*

Одна з особливостей Житомирської області полягає в тому, що тут мешкає значна кількість представників польської національної меншини (за даними перепису населення 2001 року, 49 000 осіб) [1]. В усі часи, перебуваючи в українському середовищі, польський етнос намагався зберегти свою мову, навчаючи їй дітей, використовуючи у побуті, культурному та релігійному житті, дотримуючись традицій і звичаїв. Стан і проблеми польської освіти в Україні, зокрема на Волині-Житомирщини, висвітлювались у ряді наукових досліджень (Н. Сейко, С. Коляденко, Л. Єршова), проте ці праці стосуються історичного аспекту проблеми. Питанням функціонування польської мови та

її вивчення у радянські часи, в добу боротьби за незалежність України та після її проголошення приділено менше уваги, їх висвітлення залишається актуальним.

Про сутність національної політики в багатонаціональній державі, якою був Радянський Союз, свідчать документи державного і партійного керівництва країни. Починаючи з 30-х років XX століття питання національних меншин в них обходились, більше того, навіть не використовувався сам термін "національна меншина". На Житомирщині у 1935 році було ліквідовано Мархлевський польський національний район [2]. На XX з'їзді КПРС (1956 р.) у доповіді Генерального секретаря ЦК КПРС Микити Хрущова "Деякі питання нашої національної політики" декларувалась відмова від репресивного сталінського курсу на депортацію народів, проголошувалось певне розширення прав союзних республік. Проте фактично курсом національної політики комуністичної партії і радянського керівництва була уніфікація народів, що проживають в СРСР. Так, XXII з'їзд КПРС (1961 р.) проголосив програму розквіту і зближення націй, XXII з'їзд КПРС (1966 р.) стверджував єдність народів СРСР, матеріали XXIУ з'їзду КПРС (1971 р.) констатували появу нової історичної спільності людей – радянський народ, що було юридично закріплено Конституцією СРСР 1977 р. XXУ з'їзд КПРС редукував національну політику, залишивши в ній "непримиренність до націоналізму і шовінізму, національної обмеженості".

З-поміж форм суспільно-політичного життя поляків у Радянському Союзі дослідники виділяють легальні та неформальні [3, с. 167]. Легальні (точніше офіційні) форми підтримувались партійними та державними установами і використовувались ними для впливу на народні маси. Яскравим прикладом таких форм було Товариство радянсько-польської дружби в СРСР (1957 р.), що було створено як відповідник Товариства польсько-радянської дружби у Польщі (1944 р.). Членство у Товаристві радянсько-польської дружби було тільки колективне, осередки очолювали зазвичай керівники партійних або радянських установ, навчальних закладів. Проте й у такому вигляді діяльність Товариства створювала можливість познайомитися з Польщею, її історією, культурою, традиціями. Позитивним було те, що в усіх обласних бібліотеках країни діяли відділи іноземної літератури, у великих містах працювали книгарні "Дружба", де можна було знайти польську літературу, "Союздрук" розповсюджував газети і журнали польською мовами, наприклад, "życie Warszawy", "Tygodnikpowszechny", "Panorama", "Kobietai życie", "Przyjaciółka" тощо. Періодичні видання польською мовою користувались попитом у населення і швидко розкуповувались.

Суспільно-політичне життя поляків у Радянському Союзі розгорталось також і неформально, з ініціативи окремих громадян чи груп громадян, які створювали вокальні та танцювальні колективи, парафіяльні громади літературні об'єднання тощо. Такі форми зазвичай мали спорадичний характер і не отримували підтримки від радянських та партійних органів.

На початку 80-х років XX століття відбулися певні зміни в національній політиці СРСР, які були зумовлені як внутрішньополітичними процесами (нові постаті в партійному керівництві, курс на перебудову суспільства, гласність, формування Народного руху України), так і зовнішньополітичними процесами в так званому таборі

соціалістичних країн, в Європі та світі (рух "Солідарності" в Польщі, обрання поляка-антикомуніста Яна Павла II головою католицької церкви). У доповіді на XIX всесоюзній конференції КПРС (1988 р.) Генеральний секретар ЦК КПРС Михайло Горбачов вперше за всю історію радянського тоталітаризму підняв питання прав та гідності людини, захисту національних мов і культур, історичної пам'яті. Усе це викликало позитивні зміни у стані польської громади, у питанні вивчення польської мови в Україні та на Житомирщині. На хвилі пожвавлення громадського руху 13 травня 1990 року в Києві проходив Перший конгрес поляків України, учасники якого консолідувалися з демократичними силами України у прагненні до суверенітету. Головною метою конгресу була державна реєстрація Польського культурно-освітнього товариства в Україні, тому були внесені доповнення і виправлення у Статут цієї організації. Голова товариства Є. Шалацький звернув увагу на нагальну потребу тісної співпраці польських і українських істориків, необхідність історичних досліджень щодо поляків в Україні, пошуків того, що єднає, а не роз'єднує поляків і українців. Чималу увагу в роботі конгресу було приділено питанням відродження польської мови. У виступі Є.Шалацького обґрунтовувалась необхідність і доцільність вивчення польської мови у школах як окремого предмету або факультативу, накреслювались конкретні дії щодо створення навчальних програм і підручників з польської мови, а також прискореної підготовки фахівців для навчання польської мови у дошкільних закладах і в середніх школах, підготовки полоністів у київському та львівському університетах, скерування студентів на навчання до Польщі [4, с. 145-154].

Перший конгрес поляків України дав поштовх для активного створення польських культурно-освітніх організацій в місцях компактного проживання поляків, у тому числі й на Житомирщині. Польські товариства з'являються в Житомирі, Новограді-Волинському, Баранівці, Маря'нівці Баранівського району [5, с. 19]. У самій Польщі створюється благодатне підґрунтя щодо підтримки поляків за межами Польщі, зокрема в Україні, перш за все в питаннях вивчення мови, збереження традицій і культури, налагодження контактів з Польщею. Така політика партнерства засвідчила якісно новий рівень польсько-українських відносин, появу їх нової моделі з ключовою роллю Сенату Речі Посполитої, який фактично взяв на себе опіку над поляками на Сході. Так, Товариство "WspólnotaPolska" надавало значну фінансову підтримку польській громаді в Україні з метою задоволення потреб культурного життя, вивчення рідної мови, доступу до польськомовних ЗМІ [6, с. 91].

Після проголошення незалежності України сформувалась нова парадигма міжнародних відносин між Польщею та Україною, нова мовно-національна концепція України, згідно з якою національні меншини отримала законодавчу базу для реалізації своїх потреб (Декларація прав національностей України 1 листопада 1991 р., Закон "Про освіту", Закон "Про громадянство", Закон "Про свободу совісті і релігійні організації", Тимчасове положення про недільну школу національних меншин в Україні). Польська держава першою визнала незалежність України (2 грудня 1991 р.), що радикально змінило на краще ставлення до Польщі в українському суспільстві. Поляки в Україні стали сприйматися як національна меншина, що підтримує державотворення українців. Усе це обумовило зростання інтересу до Польщі, стало надійним підґрунтям для

розвитку різних форм вивчення польської мови не тільки етнічними поляками, а й представниками інших національностей.

Відродження польської мови на Житомирщині почалося у кінці 80-х років XX століття. У цей час проводилась створювались польські культурно-освітні товариства в Бердичеві, Новограді-Волинському, Довбиші, Кам'яному Броді, Баранівці, Мар'янівці, Любарі [4, с. 176]. Польське культурно-освітнє товариство, що діяло в Житомирі (голова – Валентин Грабовський), виступило ініціатором створення польського дитячого танцювального колективу "Koroliski", вокального гурту "Poleskiesokoły", ансамблю "Dzwoneczki" в Житомирі, а також ансамблів "Скельце" у селищі Мар'янівка, "Мрія" у Кам'яному Броді, "Ярославка" у Любарі, "Білі голубки" у селі Сусли Новоград-Волинського району. В усіх культурно-освітніх товариствах і творчих колективах організовувалось вивчення польської мови.

У Житомирі вивчення польської мови розпочалося у 1988 році в загальноосвітній школі № 36 ім. Ярослава Домбровського. Ініціатива директора школи Миколи Сюравчика знайшла підтримку в районному відділі освіти. Спершу це був факультатив, а з 1989 року – спеціалізований клас [7, с. 91]. До проведення уроків залучався вчитель з Польщі Адам Пекарчик. Відтоді в Житомирі щороку збільшувалась кількість шкіл, де в рамках шкільного компонента навчального плану учням надавалась можливість вивчати польську мову.

У 1990–1991 н. р. було відновлено викладання польської мови у формі факультативу в Житомирському державному педагогічному інституті (тепер Житомирський державний університет імені Івана Франка). Заняття проводив викладач Сергій Рудницький, закінчило факультатив тільки три особи. А вже у наступному році їх кількість зросла, і після закінчення навчання група з 15 осіб проходила стажування у літній школі польської мови і культури в м. Жешув (Польща) [8, с. 20-21].

У жовтні 1991 р. відбувся Другий конгрес поляків України, на якому було створено Спілку поляків України як правонаступницю Польського культурно-освітнього товариства. У статуті Спілки було приділено увагу вивченню польської мови в школах і на курсах. У наступні п'ятнадцять років після проголошення незалежності України було зареєстровано двадцять п'ять національно-культурних товариств, а на кінець 2010 року їх кількість зросла до сорока [9, с. 219]. Сьогодні польські громадські організації на Житомирщини представляють більш, ніж 100 осередків, які опікуються справами збереження польських традицій та історичної пам'яті, розвитком польської культури, вивченням польської мови, науковими дослідженнями польської тематики. У багатоплановій діяльності польських національно-культурних організацій одним з перших завдань є задоволення потреби у вивченні польської мови. Зусилля польської громади у цьому напрямку знаходять підтримку з боку управління по зв'язках з громадськістю Житомирської обласної державної адміністрації та районних держадміністрацій. Зважаючи на потреби вчителів польської мови, в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти було введено посаду методиста польської мови, який опікується удосконаленням методичної підготовки вчителів-полоністів.

У 1992 р. з ініціативи Спілки поляків України відбулися засновницькі збори Товариства польських вчителів, а у грудні 1996 р. у Хмельницькому відбувся перший з'їзд вчителів-полоністів, який був організований Федерацією польських організацій. У його роботі взяли участь 70 делегатів з 14 областей України, у тому числі шість осіб з Житомирщини, троє з яких увійшли до складу керівництва [7, с. 92-93]. За даними Спілки поляків України, у цей час в Житомирській області працювало близько 50 вчителів-полоністів, польський дослідник М. Кшишиха подає дані про те, що польську мову у закладах різних форм вивчало 602 особи в Житомирі та 499 осіб у районах області [10, с. 42]. На кінець 1999 року мережа шкіл Житомирської області, де вивчається польська мова, охоплювала 33 школи, у п'яти з яких польська мова вивчалась як окрема навчальна дисципліна з 1 класу (Житомирські загальноосвітні школи № 17, 18, 36, Новозаводська загальноосвітня школа Червоноармійського району та Довбиська загальноосвітня школа Баранівського району) [6, с. 93].

З 2004 р. до занять з польської мови у Житомирському державному університеті імені Івана Франка долучились студенти-історики. У цьому ж році в університеті було відкрито Центр полоністики, розпочато видання наукового часопису "Українська полоністика". У січні 2005 р. вперше для обдарованих школярів 8-9 класів було проведено олімпіаду з польської мови, літератури та знань про Польщу. Досвід роботи з обдарованими учнями був узагальнений [11] і поширений серед вчителів-полоністів. Такі олімпіади стали традицією, вони проводяться щорічно і стимулюють школярів до вивченні польської мови.

У 2006-2007 навчальному році польська мова як окремий предмет вивчалась у м. Житомирі (гімназія № 3, ЗОШ № 14, 17, 18, 36), м. Бердичеві (колегіум № 17, ЗОШ №7, 15), м. Коростені (ЗОШ №11), м. Новограді-Волинському (міський колегіум, ЗОШ №4). Окрім цього, у ряді шкіл в місцях компактного проживання поляків викладається історія Польщі (Баранівський, Бердичівський, Володарськ-Волинський райони) [3, с. 262]. На кінець 2010 року польська мова вивчалась у двадцяти дев'яти школах, які знаходяться в Житомирі та у восьми районах області (Баранівський, Бердичівський, Володарськ-Волинський, Ємільчинський, Житомирський, Коростенський, Новоград-Волинський та Романівський). У Житомирському державному університеті ім. Івана Франка польську мову вивчали студенти філологічного та історичного факультетів, а також факультету іноземних мов (щорічно близько 200 осіб), з числа яких поповнювались лави вчителів області. У Житомирському державному технологічному університеті польську мову опановували майбутні фахівці з фінансів та обліку, в Житомирському агроекологічному університеті її вивчали фахівці з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності. Діти шкільного віку і дорослі мали можливість вивчати польську мову в суботніх та недільних школах при парафіях, на курсах у Польському домі та польських культурно-освітніх товариствах.

Сьогодні в Житомирській області польську мову як окремий предмет або факультатив вивчають у 53 навчальних закладах області. Це університети й інститути (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомирський державний технологічний університет, Житомирський агроекологічний університет, Житомирська філія Київського інституту бізнесу і технологій), гімназії, ліцеї та колегіуми,

загальноосвітні школи, а також суботні та недільні школи при парафіях, численні курси при польських товариствах, нерідко й приватні викладачі (репетитори).

Науковці вищих навчальних закладів Житомирщини активно займаються дослідженнями польської тематики. Захищено 5 докторських дисертацій (Наталія Сейко "Доброчинність у сфері освіти України (XIX – XX ст.)", Володимир Єршов "Польська мемуаристична література Правобережної України доби романтизму: еволюція, проблематика, поетика", Іван Ярмошик "Польська історіографія 1800 – 1939 рр. суспільно-політичного і культурно-духовного розвитку Волині", Олександр Буравський "Інституалізаційні процеси в Римо-католицькій церкві на Правобережній Україні (кінець XVIII – початок XX ст.)", Сергій Рудницький "Політичні механізми забезпебчення суспільних інтересів польської національної меншини в умовах розвитку незалежної України") та 4 кандидатські дисертації (наприклад: Світлана Коляденко "Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.", Ольга Макарова "Językpolskiksiągsądowychz Ukrainy Prawobrzeżnej XVI-XVII w."), готується до захисту одна докторська та завершуються три кандидатські дисертації.

За роки незалежності України доробок науковців Житомирщини поповнився працями полоністичної тематики. Польську історіографію досліджує Іван Ярмошик, творчість польських письменників – Володимир Єршов, філософським, політичним і педагогічним проблемам, актуальним для Польщі та України, присвячені наукові розвідки Петра Сауха, Миколи Козловця, Сергія Рудницького, Олександри Дубесенюк, Наталії Сейко, Світлани Коляденко, Людмили Єршової. Процес навчання польської мови українців входить у коло наукових інтересів Наталії Місяць – автора навчального посібника "Польська мова для українців", польські тексти XVI – XVII ст., писані на теренах України, досліджують Віктор Мойсієнко та Ольга Макарова, польські говірки Житомирщини зацікавили Юлію Вольську, польський фольклор і етнографія Житомирщини – Сніжану Чернюк та Ірину Баладинську, Наталія Травкіна досліджує творчість польського композитора Ю. Зарембського, Майя Лутай вивчає матеріали архіву, що висвітлюють репресії серед польського населення Житомирщини. Викладачі кафедри "Облік та аудит" Житомирського державного технологічного університету видали посібник з польської мови для студентів економічних спеціальностей і словник польських обліково-економічних термінів.

Результати наукових пошуків висвітлюються на наукових конференціях. Так, у 2009 р. відбулась Міжнародна науково-практична конференція під патронатом ЮНЕСКО "Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції" та Міжнародна наукова конференція "Ідея національної державності в українському і польському визвольних рухах новітньої доби (кінець XIX – XX ст.). Історія – історіографія – політологія", у 2010 р. – Міжнародна конференція "Разом до свободи: історичний досвід та уроки Варшавської угоди в контексті толерантності та комплексного підходу до викладання історії", у 2012 р. – конференція, присвячена 75-річчю депортації поляків до Казахстану та Міжнародна конференція, присвячена 200-річчю Юзефа Ігнація Крашевського та інші.

До полоністичних досліджень активно долучаються студенти. В Житомирському державному технологічному університеті польською мовою пишуть і захищають курсові роботи з обліку і аудиту. В Житомирському державному університеті імені Івана Франка студенти історичного та філологічного факультетів готують дипломні роботи польської тематики (наприклад: Анна Денисевич"Римо-католицька церква в Житомирі в кінці ХУІІІ – на початку ХХ ст.", Ірина Кобилінська "Події польських повстань 1830–1831 та 1863–1864 рр. на Правобережній Україні", Богдан Ярмошик "Російсько-польська війна 1792 р. та другий і третій поділ Речі Посполитої в українській та польській історіографіях", Тетяна Білоус "Лісова пісня" Лесі Українки й "Баладина" Юліуша Словацького: типологія образів", Марія Горбань "Леся Українка і Марія Конопницька: перегук мотивів і образів"). Обдаровані студенти, які вивчають польську мову, беруть участь в конкурсі, присвяченому Юзефу Ігнацію Крашевському [12, с. 215–219], орфографічному конкурсі з польської мови.

У зв'язку зі зростанням інтересу до польської мови та збільшенням кількості осіб, що її вивчають, пошуки шляхів подальшого удосконалення методики навчання польської мови українців набувають особливої актуальності. На першій конференції полоністів, скликаній з ініціативи групи "Bristol", було зазначено, що поляк за походженням, безперечно, зуміє добре говорити польською мовою, але рідко коли йому вдається раціонально пояснити певні проблеми тим, кого він навчає. Тому, на думку вчених, неполяк, який вивчив польську мову і викладає її, – це важлива і необхідна постать у колі вчителів-полоністів [13, с. 274]. Досвід вчителів, які навчають польської мови в Україні, переконує, що такий вчитель сам пройшов шлях опанування польською мовою, використовуючи свої знання і долаючи усі перешкоди, що зумовлені інтерференцією, тому він налаштований на використання мовної компетенції учнів. Саме це стало вирішальним чинником у формуванні методичної стратегії навчання польської мови в українському освітньому середовищі.

Наукову основу цієї стратегії становить теза сучасної лінгводидактики про те, що навчання будь-якої мови як іноземної має базуватися на мовній та мовленнєвій компетенції тих, кого навчають. У документах про критерії оцінювання досягнень в системі освіти України [14, с. 29] міститься визначення компетенції як загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих у навчанні. Методична стратегія навчання польської мови в українському освітньому середовищі враховує співвідношення української та польської мов, психологічних особливостей засвоєння другої мови, а також лінгвістичну компетенцію як позитивний фактор.

Головною засадою стратегії є організація міжпредметних зв'язків польської та української мов з урахування характеру міжмовного переносу, що прогнозуються на основі їх типологічного порівняння. Те, що в мовах має однакове значення та однакову форму, створює зону транспозиції, в якій ефективно виявляє себе мовна та мовленнєва компетентність тих, хто навчається. Саме це забезпечує міжпредметні зв'язки. Наприклад, граматичний поділ слів на частини мови в польській та українській граматиках входить в зону транспозиції, тому на заняттях польської мови можна скористатися знаннями про систему частин мови в українській граматиці та одразу працювати над засвоєнням польських назв частин мови.

Те, що частково схоже в українській та польській мовах або специфічне для однієї з мов, створює зону інтерференції, в якій можуть активізуватися інтерферентні помилки, що на лінгвістичному рівні спричинені саме відмінностями у мовах та їх специфікою, а на психологічному – дією динамічних стереотипів, які штовхають мовця до звичних мовленнєвих дій та реакцій. У такому разі міжпредметні зв'язки полягатимуть у попередженні інтерференції. Наприклад, у польській мові парадигма дієслів минулого часу включає родові форми, які виявляються у 1, 2, 3 особах (1. *czytałem*, *czytałam*; 2. *czytaleś*, *cytałaś*; 3. *czytał*, *czytała, czytało*), тоді як в українській мові дієслівна парадигма минулого часу є неповною, вона не включає форм особи, а містить тільки форми роду: *читав* (ч.р.); *читала* (ж.р.); *читало* (с.р.). Іноді студенти-українці діють за звичним для своєї мови стереотипом і утворюють лише родові форми, але не утворюють особових форм. Наприклад: "*Jabył wbibliotece, tybył wbibliotece*" (говорить хлопець), "*Ja była wbibliotece, ty była wbibliotece*"(говорить дівчина). Для попередження інтерферентного впливу української мови слід звернути увагу студентів на специфіку дієслівних парадигм в обох мовах, продемонструвати відмінності в них.

Такої методичної стратегії вчителів-полоністів навчають в рамках обласних методичних семінарів, які проводяться Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти та Центром полоністики двічі на рік весною та восени [6, с. 90–96]. На ІІІ з'їзді вчителів-полоністів (м. Хмельницький, 2007 р.) досвід проведення семінарів в Житомирі було визнано надзвичайно корисним. Заняття на семінарах стали дієвим чинником не тільки удосконалення методичної підготовки вчителів-полоністів, але й фактором створення полікультурного освітнього простору в Україні.

Таким чином, відродження польської мови на Житомирщині своїми коренями сягає в часи перебудови. В незалежній Україні ці процеси отримали правове підґрунтя. Активне утворення та розвиток польських культурно-освітніх організацій сприяли появі різноманітних форм навчання польської мови. З часу першої школи, де вивчалась польська мова, відродження польської мови набуває ширшого розвитку. Польську мову на Житомирщині вивчають як окремий предмет і факультативно у вищих навчальних закладах, гімназіях, ліцеях, колегіумах, загальноосвітніх школах, а також у суботніх та недільних школах при парафіях, на численних курсах. Науковці житомирських вищих навчальних закладів активно займаються полоністичними дослідженнями, організовують і проводять наукові конференції, на яких розглядається польська тематика. Обдарована молодь бере участь в олімпіадах з польської мови, літератури та знань про Польщу, у різних конкурсах, викладачі та студенти виїжджають на стажування до Польщі, а учні – у літні табори. Методисти працюють над пошуками ефективних шляхів навчання польської мови в українському освітньому середовищі.

Література:

1. Національний склад та мовні ознаки населення Житомирської області. Статистичний збірник // Житомирське обласне управління статистики. – Житомир, 2003. – 87 с.
2. ДАЖО, ф. 1044, оп. 1, спр. 631, арк. 31 –45.

3. *Рудницький С.* Суспільно-політичні інтереси поляків незалежної України : монографія / С. Рудницький. – Житомир : ФО-П Євенок О.О. – 622 с.
4. *Шалацький Є.* Jaktrudnobyć Polakiem = Як важко бути поляком / Є. Шалацький. – К. : Головна спеціаліз. ред. літ. мовами нац. меншин України: Спілка поляків України, 1997. – 336 с.
5. *Jabłoński E.* Wzlot. Dokądzamierzają PolacynaUkrainie / E. Jabłoński. – Warszawa, 2004. – 228 s.
6. Wspólneodczuwanie. Rozmowazprezesem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska", Marszałkiem Senatuprof. Andrzejem Stelmachowskim // Almanach Polonii. – Warszawa, 1990. – S. 89–92.
7. *Місяць Н.* Обласний семінар вчителів польської мови як фактор полікультурного простору в Україні / Місяць Наталія, Старовєрова Мирослава // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України : матеріали Всеукраїнської конференції (22-23 травня 2007 р.). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 90–96.
8. *Місяць Н.* Полоністика в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (друга половина XX – початок XXI ст.) / Наталія Місяць // Українська полоністика. – № 1. – 2004. – С. 18-27.
9. *Рудницький С.* Динаміка реєстрації польських національно-культурних товариств Житомирщини у 1989 – 2004 рр. / С. Рудницький // UkrainicaPolonica. – Т. 2. – Київ – Житомир, 2005. – С. 216–222.
10. *Krzyszycha M.* MniejszośćPolskawniepodległejUkrainie / M. Krzyszycha // PoglądPolonijny. – Kraków, 1996. – Vol. XXII, z. 4 (82). – S. 25–54.
11. *Місяць Н.* Робота з обдарованими учнями (олімпіада з польської мови, літератури та знань про Польщу). Методичні рекомендації для вчителів-полоністів / Місяць Наталія, Старовєрова Мирослава, Шумлянська Наталія. – Житомир, 2006. – 20 с.
12. *Місяць Н.* Культурно-освітній проект "Юзеф Ігнацій Крашевський і Житомир" / Наталія Місяць // Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. Вип. 25. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 215–219.
13. P.A. Pirie. Dziesięcioroprzykazań dlanauczycielajęzykapolskiego jako obcego // Nauczanie języka polskiego jako obcego: Materiały z pierwszej konferencji Polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol" do instytutu polonijnego UJ / pod redakcją Władysława Miodunki. – Kraków : księgarnia akademicka. Wydawnictwo naukowe, 1997.
14. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 19. – С. 28–32.

ODRODZENIE JĘZYKA POLSKIEGO NA ŻYTOMIERSZCZYŹNIE

W artykule jest wyświetlone sedno polityki narodowo-językowej urzędu partyjnego i państwowego w Związku Radzieckim, zbadano odrodzenie języka polskiego na terenach Żytomierszczyzny w okres perestrojki oraz w niepodległej Ukrainie, uzasadniono strategię metodyczną nauczania języka polskiego w ukraińskim edukacyjnym środowisku.

Słowa kluczowe: *mniejszość norodowa, polityka narodowo-językowa, odrodzenie języka polskiego, środowisko edukacyjne, strategia metodyczna.*

THE RENAISSANCE OF THE POLISH LANGUAGE IN ZHYTOMYR REGION

The article covers the essence of the national language policy of the party and state bodies in the USSR. The scientific activity of university teachers in the area of Polish Studies is regarded; a methodological strategy for teaching Polish in the Ukrainian educational setting is suggested.

Key words: *ethnic minority, national language policy, renaissance of the Polish language, educational setting, methodological strategy.*

ВОЗРОЖДЕНИЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА НА ЖИТОМИРЩИНЕ

Освещается сущность национально-языковой политики партийных и государственных органов в СССР, исследуется возрождение польского языка на территории Житомирщины в период перестройки и в независимой Украине, обосновывается методическая стратегия обучения польскому языку в украинской образовательной среде.

Ключевые слова: *национальное меньшинство, национально-языковая политика, возрождение польского языка, образовательная среда, методическая стратегия.*

Teresa Janicka Panek

MARGINALIZACJA EDUKACJI TECHNICZNEJ UCZNIÓW KLAS I-III, JAKO WYNIK DZIAŁAŃ REFORMATORSKICH W POLSCE (1999 – 2014)

Edukacja techniczna stanowi istotny komponent kształcenia zintegrowanego (trafniej byłoby stosować termin integrowanego), obecnego w polskim systemie kształcenia od 1999 roku. Dokonano porównania sposobów realizacji wychowania technicznego w okresie sprzed reformy 1999 roku

i sposobu zapisu treści kształcenia z rozwiązaniami metodycznymi, modelowanymi w oparciu o podstawę programową z 1999, 2012 i 2014 roku. Na przestrzeni tej perspektywy czasowej edukacja techniczna była dodawana/korelowana tematycznie z zagadnieniem wiodącym z bloku lub kręgu tematycznego (korelacja, asocjacja, kolekcja). W realizowanych badaniach (Janicka Panek, 2004, 2007, 2014) odnotowano także marginalizację treści kształcenia technicznego. Jako pozytywne przejawy zmiany należy obecnie odnotować stosowanie metody projektu edukacyjnego, z obszaru techniki i rozwijanych dzięki niej kompetencji.

Słowakluczowe*: edukacja techniczna, wychowanie techniczne, korelacja, kolekcja, integracja, marginalizacja kształcenia technicznego, projekt edukacyjny, technika, konstrukcja*

Bogaty dorobek naukowy psychologii i pedagogiki uzasadnia kluczową rolę działalności praktycznej w kształceniu i wychowaniu jednostki, zwłaszcza dziecka i młodszego ucznia. Wielokrotnie podkreśla się potrzebę wiązania działania z poznawaniem i budowaniem pojęć, gdyż myślenie dziecka ma charakter konkretno – obrazowy. Wiązanie aktywności poznawczej i eksploracyjnej dzieci z działalnością praktyczną sprzyja rozwijaniu procesów myślowych, rozwija ciekawość poznawczą, a edukację czyni bardziej interesującą i bliższą życiu (naturalną), co podkreślają teoretycy, empirycy i praktycy psychologii i/lub pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (H. Aebli, 1982; J. Bruner, 1978; A. Klim – Klimaszewska, 2009; E. Filipiak, 2012; J. Helm i L. Katz, 2003; Gruszczyk – Kolczyńska, 2012; D. Klus – Stańska, 2014).

Prowadząc badania nad przebiegiem wprowadzenia w Polsce nauczania zintegrowanego, zauważyłam między innymi, że znacznej marginalizacji uległy zajęcia techniczne, rozumiane jako prace ręczne, technika, zajęcia praktyczne (Janicka – Panek, 2004, 2007, 2015), co może oznaczać pozbawienie znaczącej liczby uczniów interesujących bodźców rozwojowych i doświadczeń, zaspokajających ciekawość poznawczą wychowanków.

Wychowanie techniczne ma ogromne znaczenie w rozwoju osobowości uczniów; zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, o czym wnikliwie i przekonywująco piszą tej miary autorzy, co Furmanek, 1987; Furmanek i Walat, 1994;

Kazberuk, 1990; Kraszewski 2001; Krzykowska i Czyżewski, 2000; Mrożkiewicz, 1985; Nazar, 1975; Nowacki 2008, 1980; Parzęcki i Kajdasz – Aouil, 1996; Pochanke, 1985; Rosa, 1982; Sałata, 2013; Wojciechowski, 1990, Wiatrowski 2005.

Waldemar Furmanek (2007) proponuje, by pojęciem edukacji technicznej określać *praktycznie zorientowany system działań pedagogicznych, zmierzających do realizacji założeń wychowania przez działalność techniczną.*

Uzasadnienie roli zajęć praktycznych w rozwoju osobowości dziecka

Wartością strategiczną, spełniającą w znacznym stopniu postulat wielostronnej aktywności dziecka, są zajęcia techniczne. Ich zróżnicowana struktura oraz bogactwo podejmowanych czynności pozwala dziecku poznawać, przeżywać i integrować nabywane doświadczenia. Wywoływaniu takiej aktywności ucznia sprzyjają m. in. metody waloryzacyjne (impresyjne i ekspresyjne), stymulujące m. in. podejmowanie działalności artystycznej, metody problemowe oraz metody oparte na działaniu (Okoń, 1987). Jej struktura oraz podejmowane czynności pozwalają integrować treści w dynamiczne, sensowne całości (…) (Kojs, 2013, s. 140 – 141).

Realizowanie przez uczniów wybranych zadań technicznych, wytwórczych służy osiągnięciu postulowanej integracji, rozumianej jako scalanie i tworzenie nowych konstrukcji, jako inkluzja wiedzy osobistej ucznia, jako tworzenie sieci (wykorzystywanie zdobytych informacji, organizowanie tych informacji według własnych kryteriów uczniów.

Dziecko ustawicznie dąży do osiągania postępu, sięga po nowe, nieznane, by w sposób nieuświadomiony samorealizować się, przede wszystkim w zabawie, dla zabawy i przez zabawę. Dziecko musi czuć się bezpiecznie, by działać. Dla rozwoju najważniejsze jest zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Niedobór bezpieczeństwa wymaga ustawicznego redukowania. Należy więc zapewnić dziecku poczucie porządku, stałości i powtarzalności zjawisk w świecie, oparcie i opiekę, uwolnić je od lęku i niepokoju. Zadaniem dorosłych pozostaje także pomoc dziecku w samorealizacji, czyli w poznaniu własnych cech oraz ukazaniu sposobów ich urzeczywistnienia. Najlepszy sposób samorealizacji stanowi twórczość, więc należy stwarzać sytuacje wyzwalające działania twórcze. Szczególną rolę w zaspokajaniu i rozwijaniu potrzeb dziecka spełnia jego aktywność własna – zauważa M. Kielar – Turska (1992).

Należy przy tym pamiętać, że „istnieje coś takiego, jak podstawowe, usilne dążenie ludzkie, by być efektywnym, kompetentnym i niezależnym, by rozumieć świat i sprawnie działać (Donaldson, 1986).

Współczesna polska szkoła odmawia uczniom tak pojmowanej edukacji, wyklucza możliwość bycia osobą przedsiębiorczą, inicjatywną i twórczą.

Twórczość możemy rozpatrywać jako proces, w wyniku którego powstają nie tylko nowe i wartościowe wytwory, ale przede wszystkim rozwija się osobowość działającego podmiotu. Proces twórczy jest tym samym, co kombinacja i synteza różnych elementów rzeczywistości w nową całość. Elementy te pochodzą z różnych płaszczyzn rzeczywistości. Proces twórczy łączy je i integruje w sposób oryginalny i nieoczekiwany. Zatem istota procesu twórczego polega głównie na reorganizacji poprzedniego doświadczenia oraz stwarzaniu z wykorzystaniem jego elementów nowych kombinacji i zestawień, a jego podstawową zasadę stanowi selekcja, przetwarzanie i łączenie elementu poprzedniego doświadczenia w sposób,

którego rezultaty kojarzą w sobie nowość z użytecznością; integracja jako scalanie i rekonstruowanie doświadczeń.

Proces twórczy utożsamiany bywa z procesem rozwiązywania problemów, a myślenie twórcze zwykle postrzega się jako środek prowadzący do rozwiązywania jakiegoś problemu.

Technika jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej realizuje zadania kształcenia przedzawodowego będąc jego podstawowym ogniwem. Jednym z jego zadań jest przygotowanie uczniów do właściwego wyboru zawodu i do kontynuowania nauk w wybranych szkołach zawodowych. W ramach przedmiotu technika zadanie to realizowane jest m. in. poprzez wyposażanie uczniów w wiedzę ogólnotechniczną, zdobywanie przez nich doświadczeń w zakresie posługiwania się narzędziami, obsługi maszyn i urządzeń technicznych, rozwijanie wyobraźni technicznej i myślenia technicznego (Retmańska, 1996, s. 163).

Jak zauważają Nella G. Nyczkało i Franciszek Szlosek (2008, s,18), *kształcenie ogólne i zawodowe to dwa dopełniające się i niezbędne dla rozwoju człowieka procesy* (…).

Zajęcia techniczne odpowiadają także zainteresowaniom części uczniów. Potrzeba wiedzy i zrozumienia wynika z samej atrakcyjności rzeczy nie znanych, nie wyjaśnionych. Również ona odgrywa ważną rolę w kształtowaniu zainteresowań. Potrzeba samourzeczywistnienia charakteryzuje się tym, że jednostka dąży do zajmowania się czynnościami, na których wykonywanie pozwalają jej posiadane skłonności, zainteresowania, uzdolnienia i zdolności. Odczucie tej potrzeby umożliwia jednostce pewną samodzielność wyboru decyzji, np. w odniesieniu do rodzaju działalności technicznej, która zaspokoi pragnienie realizacji konkretnego zadania. Wiąże się z tym również praca w zespołach, która sprzyja zaspokajaniu potrzeby przynależności i przyjaźni (Nazar, 1975, s. 10).

Analiza rozwoju osobowości dziecka w kontekście teorii inteligencji wielorakich (Gardner, 2009) oraz doświadczenia szkół uczniów klas I i III, biorących udział w Projekcie *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy* dowodzą, że wielu uczniów posiada zdolności wizualno – przestrzenne i kinestetyczne, które warto byłoby rozwijać. Wielu polskich uczniów nie ma szansy odkrycia i ewentualnego rozwijania tych kompetencji w systemie funkcjonowania szkoły ogólnodostępnej.

Dokonując przeglądu bogatej literatury zagadnienia można stwierdzić, że edukacja techniczna spełnia ważną rolę w kształceniu politechnicznym oraz w wychowaniu przez pracę. Przedmiot ten kształtował i nadal kształtuje kulturę techniczną, kulturę pracy oraz daje możliwość opanowania umiejętności posługiwania się techniką na co dzień (Sałata, 2013; 53 i 56).

Tymczasem warto dokonać analizy rozwiązań programowych i organizacyjnych, zastosowanych w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w okresie 1999-2014 (czasy podstaw programowych, określania efektów kształcenia, przy założeniu, że nauczyciele skorzystają z autonomii i przygotują innowacyjne programy).

Analiza treści kształcenia z zakresu edukacji technicznej, biorąc pod uwagę propozycje treści kształcenia w programach nauczania od 1992 roku (sprzed reformy 1999) w aktualnie obowiązującej podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, która ma być podstawą kształcenia zintegrowanego, upoważnia do następujących wniosków:

– Wychowanie techniczne było przedmiotem, dla którego w ramowym planie nauczania rezerwowano 2 godziny lekcyjne w tygodniu; nauczyciel korzystał z programu nauczania tzw. ministerialnego, w którym bez problemu odnalazł szczegółowo rozpisane treści dla poszczególnych klas I–III, wraz z celami oraz przewidywanymi efektami. Podanie celów przy przedmiocie nauczania pełniło funkcję informacyjną i motywacyjną wobec nauczyciela, przekonywało o wartości tejże edukacji, o jej znaczeniu dla rozwoju osobowości wychowanka i kształtowania kultury technicznej. Okres ten zakończył się 31 sierpnia 1999 roku.

– Próby wprowadzenia nauczania zintegrowanego (od 1 września 1999 roku) z jego obecną kontynuacją; z tym, że nie można w tym okresie stwierdzić pełnej integracji, gdyż miała ona następujące formy: asocjacja, korelacja, kolekcja. Zajęcia techniczne zostały powiązane tematycznie z tematem dnia (bloku lub kręgu tematycznego), często został ograniczony ich dotychczasowy wymiar do kilkudziesięciu minut, co zupełnie nie koresponduje z pełnym procesem twórczym. Zajęcia techniczne mają postać sporadycznych epizodów, a często ograniczają się do aktywności z obszaru papieroplastyki, bądź są zamiennie traktowane z plastyką, a czasami nawet przez nauczycieli z tą edukacją utożsamiane.

– Nauczanie zintegrowane realizowane w postaci projektów edukacyjnych, niestety ograniczone w tej pożądanej formie jak na razie do innowacji pedagogicznych lub zajęć pozalekcyjnych. Chciałoby się poszukiwać takiej integracji, którą Dorota Klus-Stańska (2014) określiła jako scalanie, ale skutkujące powstaniem nowej struktury – konstrukcji, inkluzji (wykorzystanie wiedzy osobistej ucznia) oraz sieci (zastosowanie różnych źródeł informacji, wielokierunkowe eksploracje). System klasowo – lekcyjny i monitorowanie czasu, przeznaczonego na poszczególne edukacje, nie sprzyjają stosowaniu metody projektowej w edukacji wczesnoszkolnej.

Zebrane przez autorkę dane empiryczne w badaniach nad procesem integracji w edukacji wczesnoszkolnej (2004, 2007, 2014) dowodzą po pierwsze minimalizacji treści z zakresu zajęć praktycznych, techniki, po drugie świadczą o zawłaszczaniu czasu z tej edukacji na rzecz kształcenia polonistycznego i matematycznego, po trzecie o braku warunków w polskich szkołach do organizowania aktywności technicznej i konstrukcyjnej (modelarskiej), o braku umiejętności organizowania zajęć zintegrowanych w taki sposób, gdzie technika, prace manualne, stanowią epizod/rdzeń integrujący w sieć zagadnienia z obszaru innych edukacji.

Jeśli Czytelnik sądzi, że na kolejnych etapach kształcenia edukacja techniczna prezentuje się na wyższym poziomie, to będzie głęboko rozczarowany. Potwierdzeniem niskich kompetencji większości polskich uczniów w rozważanym zakresie, jest także sytuacja w szkolnictwie zawodowym oraz umiejętność radzenia sobie studentów na uczelniach technicznych (Nyczkało, Szlosek, 2008).

Dokonując krytycznej analizy podstawy programowe edukacji wczesnoszkolnej i programów nauczania, można stwierdzić pewną poprawę w obszarze wychowania technicznego; wprowadzenie metody projektu edukacyjnego sprawia, że zagadnienia techniczne są rdzeniem/osnową integrowania treści edukacyjnych.

Twórcze działania w wybranych programach edukacji zintegrowanej jako konkretyzacja zadań zajęć technicznych

Analizie poddano następujące programy edukacji wczesnoszkolnej, zasługujące w pełni na przymiotnik „zintegrowane”:

1. Szkoły Kreatywnych Umysłów; Program edukacji wczesnoszkolnej.

2. Innowacyjny program nauczania wczesnoszkolnego (IP); Mam 6 lat i idę do szkoły.

3. Program nauczania dla klas 1 – 3 uwzględniający specyfikę wybranych dzielnic obszarów miejskich.

4. Uczeń przerósł mistrza – metoda projektu w edukacji wczesnoszkolnej.

W przywołanych *Programach* cele i zadania wychowania technicznego (w aspekcie działaniowym) wiązać można z następującymi treściami lub czynnościami szczegółowymi:

1. Bezpośredni, zmysłowy kontakt ucznia z przedmiotem poznania. Pojawia się on w związku z eksperymentowaniem, obserwowaniem, mierzeniem i odmierzaniem (długości, objętości, ciężaru, prędkości).

2. Wielowątkowa funkcja czynności typu „analizować", „porównywać". W programach analiza dotyczy m. in. porównywania obiektów i zwyczajów, wieku, ciężaru, wielkości, wyników. Obok wystąpiły czynności rozróżniania, wyodrębniania, wyróżniania, rozpoznawania.

3. Twórcze aspekty czynności typu: „porządkować", „układać", „ustalać", „umieszczać". W programach czynności te dotyczyły: ustalania zasad bezpieczeństwa; klasyfikowania i grupowania; nazywania cech.

4. Tworzenie równoważnych lub podobnych struktur informacji. W programach zawarto następujące zadania wskazujące na spełnianie takiej edukacyjnej funkcji: inscenizowanie, rysowanie, szyfrowanie i rozszyfrowanie informacji, czytanie, pisanie, opisywanie, słuchanie, objaśnianie, rozwiązywanie zadań, ilustrowanie wydarzeń, projektowanie rekwizytów, zabawek, posiłków, interpretowanie instrukcji, modelowanie, naśladowanie, rejestrowanie wyników obserwacji, wyrażanie przeżyć.

5. Tworzenie nowych całości przez łączenie, dodawanie i odejmowanie przedmiotów. Funkcje te określają następujące czynności zawarte w zadaniach programowych: łączenie, dodawanie, odejmowanie, dzielenie, mnożenie, uzupełnianie, gromadzenie (informacji, słownictwa, danych, wiedzy, wyposażenia), zbieranie, dorysowywanie, dostarczanie, kojarzenie, otrzymywanie, wiązani, wręczanie, wzbogacanie, wpisywanie, wrzucanie, wypełnianie, synteza, dodawanie, zwiększanie, dokładanie, eliminowanie, skreślanie, wybieranie, wykreślanie, zabieranie, zmniejszanie, oddawanie, wydawanie, zwracanie.

6. Tworzenie i uzasadnianie sądów oceniających. Na taki aspekt zadań programowych wskazują następujące czynności : ocenianie poprawności wykonania zadania, sytuacji, własnych postaw i zachowań; uzasadnianie (wyboru czegoś, swojej oceny).

7. Czynności twórcze typu „poszukać", „odkryć", „odgadnąć". Przypisano im w programach duże znaczenie, co uwidoczniło się we wskazaniu ich bogatej treści poznawczej.

8. Twórczość, a treść programowa pojęcia „tworzyć". Czynność tworzenia ujęta w analizowanych programach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej dotyczy: tworzenia reklam, pisania własnych książeczek, redagowania tekstów (notatek, życzeń, instrukcji,…).

9. Twórcze aspekty zastosowań przyswajanych wiadomości i opanowanych umiejętności. W programach sporo uwagi poświęca się zastosowaniom przyswojonych wiadomości i opanowanych umiejętności. Znajduje to wyraz w zadaniach dotyczących: wykonania kalejdoskopu, figur z masy solnej, makiety, modeli, termometru, obliczeń dotyczących ważenia, płacenia, określania czasu, kalendarza, albumów kwiatów i roślin, prac

plastycznych, prostych instrumentów muzycznych, rekwizytów, rysunków; wykorzystania różnych technik plastycznych, różnych źródeł informacji, figur geometrycznych; korzystania z kalendarza, map i słownika ortograficznego; przygotowania scenografii przedstawienia klasowego.

10. Kreowanie przyszłości przez ucznia, m. in. poprzez opanowanie takich umiejętności, jak przewidywanie, planowanie, projektowanie, organizowanie. W badanych programach umiejętności te zostały zaznaczone i dotyczyły następujących treści: organizowania i planowania przedstawienia teatralnego lub estradowego; przewidywania skutków, opracowania strategii.

11. Elementy zawodoznawstwa poprzez poznawanie zawodów; także dawnych i współczesnych, obserwowanych wśród mieszkańców najbliższej okolicy lub miejscowości, spotkania z ekspertami, przedstawicielami zawodów, lekcje zawodoznawcze.

Wyróżnione treści i szczegółowe czynności są wskaźnikami twórczych, możliwych do wykonania działań ucznia. Wyrażenia wskazujące na czynności oraz treści czynności są strukturami dzieła, stanowiącymi o jakości umysłowego, emocjonalnego, społecznego i artystycznego funkcjonowania ucznia (Kojs, op. cit.).

W integrowanej edukacji wczesnoszkolnej coraz częściej obserwuje się stosowanie projektów, których tematyka dotyczy techniki. Treści te pełnią rolę osnowy do kształtowania kluczowych umiejętności uczniów.

Bibliografia:

1. *Aebli H.* Dydaktyka psychologiczna. – Warszawa : PWN, 1982.
2. *Bruner J. S.* Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania. – Warszawa : PWN, 1978.
3. *Donaldson M.* Myślenie dzieci. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1986.
4. *Filipiak E.* Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle. – Sopot : GWP, 2012.
5. *Furmanek W.* Jutro edukacji technicznej. Rzeszów: Wyd.UR 2007.
6. *Furmanek W.* Podstawy wychowania technicznego. – Rzeszów: Wyd. WSP, 1987.
7. *Furmanek W., Walat W.* Zarys przewodnika metodycznego dla nauczycieli techniki. – Rzeszów : Wyd. Oświatowe FOSZE, 1994.
8. *Gardner H.* Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce. – Warszawa: Laurum, 2009.
9. *Gąbka H. i in.* Uczeń przerósł mistrza – metoda projektu w edukacji wczesnoszkolnej. – Toruń : Global Trade Industry, 2014.
10. *Gruszczyk-Kolczyńska E.* O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli. –Warszawa: Nowa Era, 2012.
11. *Helm J., Katz L.* Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej. – Warszawa : Wyd. CODN, 2003.
12. *Janicka-Panek T.* Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy. – Warszawa : Wyd. ,"Fraszka Edukacyjna", 2004.
13. *Janicka-Panek T.* Stanowienie celów wychowawczych w zintegrowanej edukacji dydaktyczno – wczesnoszkolnej. Skierniewice. – Radom : Wyd. ITeE – PIB, 2007.

14. *Janicka-Panek T., Dąbrowska A.* (red.). Uczeń i nauczyciel w procesie uczenia się przyrody, biologii i ekologii. – Płock : Wyd. Korepetytor, 2007.
15. *Janicka-Panek T., Bieleń B., Małkowska-Zegadło H.* Program nauczania dla I etapu-edukacji wczesnoszkolnej. Elementarz XXI wieku. – Warszawa : Nowa Era (Wyd. 2 zm. 2014), 2009.
16. *Janicka-Panek T., Pieniążek A., Zaborek R.* Szkoły Kreatywnych Umysłów; Program edukacji wczesnoszkolnej. – Kielce : Grupa Edukacyjna S.A. 2013.
17. *Janicka-Panek T., Jadczak K*. Innowacyjny program nauczania wczesnoszkolnego (IP);Mam 6 lat i idę do szkoły. – Kielce-Poznań : Eurokreator S.C., PAIP, 2014.
18. *Janicka-Panek T.* Wprowadzenie do dydaktyki bezpieczeństwa i higieny pracy (bhp). – Radom : Wyd. ITeE – PIB 2015.
19. *Janicka-Panek T., Jadczak K.* Program nauczania dla klas 1-3 uwzględniający specyfikę wybranych dzielnic obszarów miejskich. Kielce-Poznań : Eurokreator S.C., PAIP 2014.
20. *Janicka-Panek T.* Transformacja celów wychowania (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej. – Radom: Wyd. ITeE – PIB, 2015.
20. *Kazberuk J.* Nauczanie pracy-techniki w klasach I-III. Zarys metodyki. – Warszawa : WsiP, 1990.
21. *Kielar-Turska M.* Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata. – Warszawa : WsiP, 1992.
22. *Klim-Klimaszewska A.* Wokół paradygmatu kompetencji. [w:] Paradygmaty współczesnej pedagogiki. T. Zacharuk (red.). – Siedlce : Wyd. AP, STN Pedagogium, 2009.
23. *Klus-Stańska D*. Antyedukacja wczesnoszkolna. – Kraków : Oficyna Wyd. „Impuls", 2014.
24. *Kojs R.,* Aktywność plastyczno – techniczna dziecka w kształceniu początkowym. [w:] Marzenna Magda Adamowicz, Lidia Katowańczyk – Mania (red.), *Dziedziny kształcenia w klasach I-III*. – Warszawa: Wyd. Akademickie Żak, 2013.
25. *Kraszewski K.* Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym. – Kraków : Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
26. *Krzykowska M., Czyżewski W.* Technika i wychowanie komunikacyjne do szkoły podstawowej. Poradnik metodyczny. – Warszawa: Wyd. Nowa Era, 2000.
27. MEN Program nauczania początkowego klasy I–III Mrożkiewicz J. (1985). Kształcenie ogólnotechniczne w nauczaniu początkowym. – Warszawa : WsiP, 1992.
28. *Nazar J.* Kształtowanie zainteresowań technicznych dzieci i młodzieży. – Warszawa: IW CRZZ, 1975.
29. *Nowacki T. W.* Tworząca ręka. – Radom : Wyd. ITeE-PIB, 2008.
30. *Nowacki T.* Praca i wychowanie. – Warszawa : Wyd. CRZZ, 1980.
31. *Nyczkało N. G., Szlosek F.* Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie-na tle przemian. – Warszawa-Radom : APS im. M. Grzegorzewskiej, ITeE-PIB, 2008.
32. *Okoń W.* Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Warszawa : WN PWN, 1987.
33. *Parzęcki R., Kajdasz-Aouil M.* Edukacja ogólnotechniczna; Dylematy teorii i praktyki. – Bydgoszcz : WSP, IT Zespół Pedagogiki Pracy Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, 1996.
34. *Pochanke H.* (red.) Dydaktyka techniki. – Warszawa: PWN, 1985.
35. *Retmańska T.* Przydatność nauczania techniki w szkole podstawowej dla kształcenia zawodowego w szkołach ponadpodstawowych. [w:] R. Parzęcki, M. Kajdasz – Aouil, Edukacja ogólnotechniczna; Dylematy teorii i praktyki. – Bydgoszcz : WSP w Bydgoszczy, IT Zespół Pedagogiki Pracy Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, 1996.
36. *Rosa B.* Rozwój pojęć technicznych u uczniów klas początkowych. – Warszawa : WsiP, 1982.

37. *Sałata E.* Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej. – Radom : UT-H, 2013.
38. *Wiatrowski Z.* Podstawy pedagogiki pracy. – Bydgoszcz : Wyd. Akademii Bydgoskiej, 2005.
39. *Wojciechowski J.* Zbliżamy dzieci przedszkolne do techniki. – Warszawa : WSiP, 1990.

МАРГІНАЛІЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ 1-3 КЛАСІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛЬЩІ (1999-2014 РР.)

Технічна освіта є істотним компонентом комплексної/інтегрованої професійної підготовки (точніше було б застосовувати термін "інтегральної") у польській освітній системі, починаючи з 1999 року. У статті порівнюються способи реалізації технічного виховання у період до реформи 1999 року і спосіб запису змісту підготовки з методичними рішеннями, змодельованими на програмній основі 1999, 2012, 2014 років. У цій часовій перспективі технічна освіта додавалася /тематично співвідносилася з головною проблемою/ завданням з тематичного блоку чи кола (кореляція, асоціація, колекція). У проведених дослідженнях (Т. Яніцка-Панек, 2004, 2007, 2014) зазначено також маргіналізацію змісту технічної освіти. Як позитивні прояви зміни розглянуто застосування методу освітнього проекту з галузі техніки і компетенцій, які він розвиває.

***Ключові слова**: технічна освіта, технічне виховання, кореляція, колекція, інтеграція, маргіналізація, технічна підготовка, навчальний/освітній проект, техніка, конструкція.*

МАРГИНАЛИЗАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕНИКОВ 1-3 КЛАССОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕФОРМАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛЬЩЕ (1999-2014 ГГ.)

Техническое образование является существенным компонентом комплексной/интегрированной профессиональной подготовки (вернее было бы применить термин "интегральной") в польской образовательной системе, начиная с 1999 года. В статье приравниваются способы реализации технического воспитания в период до реформы 1999 года и способ записи подготовки с методическими решениями, смоделированными на программной основе 1999, 2012, 2014 годов. В этой временной перспективе техническое образование добавлялось /тематически соотносилось с главной проблемой/ заданием с тематического блока или круга (корреляция, ассоциация, коллекция). В осуществленных исследованиях (Яницка-Панек, 2004, 2007, 2014) обозначено также маргинализацию содержания технического образования. Как положительные проявления изменения рассмотрено использование метода образовательного проекта в области техники и компетенций, которые он развивает.

***Ключевые слова:** техническое образование, техническое воспитание, корреляция, коллекция, интеграция, маргинализация, техническая подготовка, учебный/образовательный проект, техника, конструкция.*

TECHNICAL EDUCATION MARGINALIZATION OF I-III GRADES SCHOOL CHILDREN AS A RESULT OF REFORM ACTIVITY IN POLAND (1999–2014)

Technical education is an important component of complex/integrated education (more precise term integrated), existing in the Polish education system since 1999. There were made the comparisons between the implementation ways of technical education during the pre-reform year 1999, the method of recording education content and the methodological solutions modeled on the curriculum basis of 1999, 2012, 2014. Throughout this time perspective, the technical education was added to/ thematically correlated with the main problems/ tasks of the leading block or thematic circle (correlation, association, collection). In committed studies (Janicka Panek, 2004, 2007, 2015) there has also been considered the marginalization of the technical training content. Positive signs of change are suggested as use of the educational project method in the area of technique and competence which it develops.

Keywords: *technical education, technical upbringing, correlation, collection, integration, marginalization, technical training, educational project, technique, construction.*

АВТОРИ ЗБІРНИКА

РОЗДІЛ V
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ

ОЛЕКСАНДР ЛЯШЕНКО — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України
м. Київ, Україна, info@naps.gov.ua

ОЛЕГ ТОПУЗОВ — доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна, nauk_org_undip@ukr.net

ВОЛОДИМИР КАМИШИН — доктор педагогічних наук, директор Інституту обдарованої дитини НАПН України,
м. Київ, Україна, iod@iod.gov.ua

JOLANTA WIŚNIEWSKA — Dr. Adiunkt. Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki Instytut Pedagogiki Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
m. Warszawa, Polska, izanwi@o2.pl

ІВАН ГРИЩЕНКО — доктор економічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Київського національного університету технологій і дизайну,
м. Київ, Україна, knutd@knutd.com.ua

ОЛЕНА КОЗІЄВСЬКА — кандидат наук з державного управління, заступник завідуючого секретаріату Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти
м. Київ, Україна, kozievska@rada.gov.ua

ANNA SAS–BADOWSKA — Profesor ndzw., Dr. Rektor Wyższej Inżynierskiej Szkoły Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu m. Radom, Polska, wisbiop@wisbiop.pl

МАРІЯ ЧЕПІЛЬ доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна, maria_chepil@mail.ru

ОЛЕГ ПАДАЛКА доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
перший проректор з організації навчально-виховної роботи і
економіки Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна, volovenko@ukr.net

АНДЖЕЙ КРИНЬСЬКІ доктор соціологічних наук, професор,
ректор-засновник Полонійної Академії в Ченстохові
м. Ченстохов, Республіка Польща, sekretariat@ap.edu.pl

ВОЛОДИМИР КУЛІШОВ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
міжнародної економіки Криворізького економічного інституту
ДВНЗ "Криворізький національний університет",
м. Кривий Ріг, Україна, gushko77@gmail.com

СЕРГІЙ ГУШКО доктор економічних наук, професор,
декан обліково-економічного факультету
Криворізького економічного інституту
ДВНЗ "Криворізький національний університет"
м. Кривий Ріг, Україна, gushko77@gmail.com

ГАННА ДУТКА доктор педагогічних наук, професор.
Професор кафедри математики і статистики Львівського інституту
банківської справи Університету банківської справи
Національного Банку України,
м. Львів, Україна, dutka@lbi.wubn.net

ІРИНА КОВЧИНА доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціально-правового захисту населення
Інституту соціальної роботи та управління Національного
педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна, kovchira@mail.ru

ВОЛОДИМИР ТИМЕНКО кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного авіаційного університету,
м. Київ, Україна, tymenko@ukr.net

НАТАЛІЯ ДІЧЕК доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, n.p.dichek@gmail.com

ЛАРИСА БЕРЕЗІВСЬКА доктор педагогічних наук, професор, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна, usip-berezivska@mail.ru

РОЗДІЛ VI
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

TAMARA ZACHARUK Profesor, Dr. hab. Rektor Uniwersytety Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Polska, rektor@uph.edu.pl

В'ЯЧЕСЛАВ ЗАСЕНКО доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, ispukr@ukr.net

SŁAWOMIR SOBCZAK Profesor ndzw., Dr. hab. Dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Polska, slawomir.sobczak@uph.edu.pl

BARTŁOMIEJ GAIK Dr. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Polska, pedagogika@uph.edu.pl

BEATA BOCIAN-WASZKIEWICZ Dr. Instytut Pedagogiki. Zakład: Pedagogiki Integracyjnej. Kierownik Pracownia: Pracy Socjalnej. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Polska, beata.bocian-waszkiewicz@uph.edu.pl

KATARZYNA ORNACKA Dr. Adiunkt Instytutu Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Polska, katarzyna.ornacka@uj.edu.pl

ELŻBIETA MIREWSKA Mgr. Instytutu Pracy Socjalnej. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska, elzbieta.mir@op.pl

PATRYCJA JURKIEWICZ Dr. nauk humanistycznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedeutologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska, kiwunia@op.pl

DANUTA SZELIGIEWICZ-URBAN Dr., Adiunkt. Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu m. Sosnowiec, Polska, sekretariat@humanitas.edu.pl

BARBARA GRZYB Dr., Kolegium Pedagogiczne Politechniki Śląskiej m. Gliwice, Polska, mariusz.kowoll@polsl.pl

MAGDALENA LUBIŃSKA-BOGACKA Dr. katedry pomocy postpenitencjarnej i wychowania do pracy Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska, lubinska.bogacka@gmail.com

АНДРІЙ САВИЦЬКИЙ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова м. Київ, Україна, ikpp@npu.edu.ua

РОЗДІЛ VII
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

АНДРІЙ ГУРЖІЙ доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України, м. Київ, Україна, info@naps.gov.ua

ЛЮБОВ КАРТАШОВА доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ, Україна, lkartashova@ua.fm

ВІКТОР ОЛІЙНИК доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України, м. Київ, Україна, rector@umo.edu.ua

ВАЛЕРІЙ БИКОВ доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ, Україна, bykov@iitlt.gov.ua

МИКОЛА ДМИТРИЧЕНКО — доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Національного транспортного університету, м. Київ, Україна, general@ntu.edu.ua

ВІКТОР ЛЯСКОВСЬКИЙ — кандидат технічних наук, доцент, начальник Міжнародного освітянського центру інформаційних технологій Національного транспортного університету, м. Київ, Україна, lvp@ntu.edu.ua

МИКОЛА ПОКОТІЛОВ — аспірант Національного транспортного університету, м. Київ, Україна, minas-tirit@bigmir.net

РОМАН ГУРЕВИЧ — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна, imfito@yandex.ua

КАДЕМІЯ МАЙЯ — кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна, imadvdpu@gmail.com

МИКОЛА СТЕПАНЕНКО — доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна, allmail@pnpu.edu.ua

MARIA KOPSZTEJN — Dr. Adiunkt. Dziekan Wydziału Zamiejscowego Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi filia w Bytomiu, Polska, uczelnia@ahe.lodz.pl

НАТАЛІЯ АВШЕНЮК — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, nataliya.avshenyuk@gmail.com

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA — Profesor nzw. Dr. hab. Kierownik Katedry Dydaktyki. Katedra Dydaktyki – Pracownia Wychowania Przedszkolnego, Instytut Pedagogiki. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska, anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

EWA JAGIEŁŁO Dr. Kierownik Pracowni Wychowania Przedszkolnego Katedra Dydaktyki – Pracownia Wychowania Przedszkolnego. Instytut Pedagogiki. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska, ewa.jagiello@uph.edu.pl

ОЛЕКСАНДР ШЕСТОПАЛЮК доктор педагогічних наук, м. Вінниця, Україна, info@vspu.net

IWONA KLONOWSKA podinsp. Dr. Adiunkt, Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Komenda Główna Policji Naczelnik Wydziału Komunikacji Społecznej KGP, m. Warszawa, Polska, informacja@pedagogium.pl

ГЛІБ ГОЛОВЧЕНКО кандидат педагогічних наук, директор Коледжу преси та телебачення, президент Асоціації молодіжної преси України, секретар Національної спілки журналістів України, м. Миколаїв, Україна, kptv93@gmail.com

ТЕТЯНА ІВАНОВА доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу розвитку педагогічної культури дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, tv.ivanova77@gmail.com

ЛЕСЯ МАКАРЕНКО доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, lesya.makarenko@rambler.ru

ОЛЕКСАНДР КУЧАЙ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького м. Черкаси, Україна, o.kuchai@gmail.com

РОЗДІЛ VIII
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

ОЛЕНА ЛОКШИНА доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, luve2001@hotmail.com

ОЛЕНА ОГІЄНКО доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна, el.ogienko@gmail.com

АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету,
м. Тернопіль, Україна, anatolwychruszcz@ukr.net

ОЛЬГА МАТВІЄНКО доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського національного лінгвістичного університету,
м. Київ, Україна, matvo@rambler.ru

НАТАЛЯ БІДЮК доктор педагогічних наук, професор,
Завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна, biduk_nm@rambler.ru

НАТАЛІЯ ПАЗЮРА доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету,
в.о. завідувача відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна, npazyura@ukr.net

ГАННА ТОВКАНЕЦЬ доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і дошкільної початкової освіти Мукачівського державного університету,
м. Мукачево, Україна, tovkanec@rambler.ru

ОЛЕНА СЕМЕНОГ доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна, olenasemenog@gmail.com

МИРОСЛАВА ВОВК доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна, miravovk@mail.ru

ВІРА ПОЛІЩУК доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна, info@tnpu.edu.ua

АНДРІЙ КАПЛУН доктор педагогічних наук, директор Тернопільського вищого професійного училища ресторанного сервісу і торгівлі, м. Тернопіль, Україна, vpu1@ukr.net

КИРИЛ КОТУН кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих, голова Ініціативної групи з розвитку міжнародної проектної діяльності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, smartk@ukr.net

ОЛЕНА БОРДАКОВА викладач кафедри теорії та практики перекладу факультету міжнародних відносин ДВНЗ "Ужгородський національний університет", м. Ужгород, Україна, bordakova@ukr.net

АНАСТАСІЯ КОВАЛЬОВА аспірант відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, koleva.anastasia.45@gmail.com

ТАМАРА ГОВОРУН доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна, tgovorun@insy.naps.gov.ua

ДАРІНА КОСЬКІНА аспірантка кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна, darinakoskina@gmail.com

ЛІЛІЯ ПОТАПЕНКО кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна, lpotapenko@mail.ru

НАТАЛІЯ МІСЯЦЬ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янських і германських мов, директор Центру полоністики Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна, zu@zu.edu.ua

ОЛЕКСАНДРА ЄГОРОВА викладач Інституту екології економіки і права, м. Київ, Україна, ieep@i.ua

ЗМІСТ

Розділ V

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ШКОЛИ

Олександр Ляшенко

ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 3

Олег Топузов

ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ПРОГНОСТИКИ В ПРОЦЕСІ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ 10

Володимир Камишин

ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ТА ОБДАРОВАНИЙ УЧЕНЬ 17

Jolanta Wiśniewska

O PERSPEKTYWIE KSZTAŁCENIA ELIT INTELEKTUALNYCH NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO 23

Іван Грищенко

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 30

Олена Козієвська

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН 38

Anna Sas-Badowska

INTERNACJONALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA I KSZTAŁCENIE WSPÓLNE 48

Марія Чепіль

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І РЕГІОНАЛІЗМ – ПРОВІДНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ 61

Олег Падалка

СИНЕРГЕТИЧНА ЄДНІСТЬ ЗОВНІШНЬОГО ТА ВНУТРІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК АТРИБУТ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 70

Анджей Криньські, Володимир Кулішов, Сергій Гушко
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 77

Ганна Дутка
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ..... 86

Ірина Ковчина
ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 95

Володимир Тименко
НОВІ РОЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА..... 103

Наталія Дічек
ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА СТОРІНКАХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗБІРНИКА “ПСИХОЛОГІЯ” (РАДЯНСЬКА ДОБА) 110

Лариса Березівська
МАЛОВІДОМІ ДЖЕРЕЛА З ІСТОРІЇ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ПЛАН УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ (1917–1918)..... 122

РОЗДІЛ VI

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Tamara Zacharuk
REALIZACJA „EUROPEJSKIEJ STRATEGII W SPRAWIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI 2010-2020: ODNOWIONE ZOBOWIĄZANIE DO BUDOWANIA EUROPY BEZ BARIER” A KSZTAŁCENIE NA POZIOMIE WYŻSZYM 128

В’ячеслав Засенко
ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ 140

Sławomir Sobczak, Bartłomiej Gaik
EDUKACJA INKLUZYJNA JAKO PROCES EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZY REALIZOWANY W SZKOLE W INTERPRETACJI PEDAGOGIKI PONOWOCZESNEJ 148

Katarzyna Ornacka, Elżbieta Mirewska
O MAŁYM CZŁOWIEKU Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRZESTRZENI PRACY SOCJALNEJ ... 156

Patrycja Jurkiewicz
SYSTEM WARTOŚCI PEDAGOGÓW SPECJALNYCH ... 166

Danuta Szeligiewicz-Urban, Barbara Grzyb
MODYFIKACJA RÓL W MODELU RODZINY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM A WPŁYW SYSTEMU WSPARCIA SPOŁECZNO-INSTYTUCJONALNEGO ... 176

Magdalena Lubińska-Bogacka
ROZWIĄZANIA PRAWNE I INSTYTUCJONALNE W RAMACH SYSTEMU POMOCY SPOŁECZNEJ DLA RODZIN Z NIEPEŁNOSPRAWNYM DZIECKIEM ... 185

Андрій Савицький
МЕТОДОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА ... 200

РОЗДІЛ VII
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Андрій Гуржій, Любов Карташова
ІТ-ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ГУМАНІТАРІЇВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ: АВТОРСЬКИЙ ПІДХІД ... 207

Віктор Олійник
ПРОЦЕС ТРАНСФОРМАЦІЇ МОДЕЛІ LIFE LONG LEARNING В УКРАЇНІ ... 215

Валерій Биков
НАВЧАЛЬНІ СТИЛІ ДОРОСЛИХ УЧНІВ І МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ... 225

Микола Дмитриченко, Віктор Лясковський, Микола Покотілов
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ... 237

Роман Гуревич, Майя Кадемія
ВІД ТРАДИЦІЙНОГО ДО ВСЕПРОНИКАЮЧОГО НАВЧАННЯ ... 254

Микола Степаненко

ПОРТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 262

Maria Kopsztejn, Danuta Szeligiewicz-Urban

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ON THE BASIS OF THE WEBQUEST 270

Наталія Авшенюк

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАЛІЗАЦІЇ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПРОГРАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ 275

Anna Klim-Klimaszewska, Ewa Jagiełło

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNEJ W SZKOLE WYŻSZEJ 284

Олександр Шестопалюк

СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 298

Iwona Klonowska

MEDIA W EDUKACJI MŁODZIEŻY – BLASKI I CIENIE WIRTUALNEJ WSPÓŁCZESNOŚCI 307

Гліб Головченко

МЕДІА-ОСВІТА США І КАНАДИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ 316

Тетяна Іванова

КОМУНІКАЦІЯ “SCREEN-TO-SCREEN”: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ, ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ 322

Леся Макаренко

АКСІОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 330

Олександр Кучай

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 341

РОЗДІЛ VIII

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Олена Локшина

РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ ЗАРУБІЖЖЯ 351

Олена Огієнко

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 359

Анатолій Вихрущ

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПОЛЬЩІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР 367

Ольга Матвієнко

БАГАТОМОВНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПИ 383

Наталя Бідюк

ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ В ОБГРУНТУВАННІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ 390

Наталія Пазюра

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ 399

Ганна Товканець

ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТРАНСКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА: ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ 407

Олена Семеног

МАГІСТЕРСЬКА ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА: ДОСВІД УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ 415

Мирослава Вовк

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖЖЯ 425

Віра Поліщук

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД 432

Андрій Каплун

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ ... 440

Кирил Котун

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА 445

Олена Бордакова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ПОДІБНЕ ТА ВІДМІННЕ 452

Тамара Говорун, Даріна Коськіна

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ САМОСПРОМОЖНОСТІ СТУДЕНТАМИ: КРОСКУЛЬТУРНИЙ ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР 463

Oleksandra Yegorova

THE NON-FORMAL EDUCATION IN THE USA: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL OVERVIEW 469

Лілія Потапенко

МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ 478

Наталія Місяць

ВІДРОДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ НА ЖИТОМИРЩИНІ 487

Teresa Janicka Panek

MARGINALIZACJA EDUKACJI TECHNICZNEJ UCZNIÓW KLAS I-III, JAKO WYNIK DZIAŁAŃ REFORMATORSKICH W POLSCE (1999 – 2014) 496

АВТОРИ ЗБІРНИКА 505

Наукове видання

ОСВІТА ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

EDUKACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI

Том 2

Літературні редактори:
український та російський тексти – *Л. Макаренко, А. Пилинська*
англійський – *О. Василенко, Н. Пазюра*
польський – *А. Ваховська, О. Хижна*
Технічні редактори – *Т. Меркулова, В. Ляшенко, Л. Прокопець*
Дизайн (форзаци) – *О. Боровік, В. Лях*
Комп'ютерне складання – *К. Котун*
Оригінал-макет – *Т. Ветраченко, Т. Меркулова*

ВИДАВНИЦТВО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Підписано до друку *25 серпня 2015 р.*
Формат 70x100/16 Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 32,31. Облік видав арк. 37,45.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

Видавництво
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-26