

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 36, Том І (61) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 624 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 36, Volume I (61): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 624 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-02-2
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.61.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

BBK 74.58

G 94

The journal of humanities of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. - Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2015. Ed. 36. - 303 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda

State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in psychological and philosophic sciences from 14.04.2010 №1-05/3,
pedagogical sciences from 06.10.2010 №3-05/6.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **NIKITCHYNA S.O.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor of the University of Latvia (Latvia); **KOTSUR N. I.**, Doctor of History, Professor; **RYK S. M.**, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNIY I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **YAROSHOVETS V.I.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KOZHUKHOVSKA L. P.**, Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor (Executive Secretary).

REVIEWERS: **Levshin M. M.**, Ph.D. of Pedagogy, Professor; **Tkachuk T. A.**, Doctor of Psychology, Professor; **Marchenko O. V.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 7 from March 15, 2015)

AUTHORS ARE RESPONSIBLE FOR THE CONTENT, AUTHOR'S POSITION, ACCURACY OF FACTS AND QUOTES SET OUT IN THE ARTICLE.

ISBN 978-617-7009-28-2

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2015.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 36, том I (61), 2015 р.

Тематичні рубрики випуску:

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Болонський процес
і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

БОГОЛЮБОВ В.М.,

доктор педагогічних наук,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті представлені результати аналізу нормативно-правового забезпечення системи освіти для сталого розвитку в Україні. Аналіз проведено для системи підготовки фахівців-екологів з компетенціями у галузі сталого розвитку. Запропоновано пропозиції щодо формування в Україні системи освіти для сталого розвитку. Обґрунтовано необхідність впровадження системи ОСР шляхом підвищення професійної кваліфікації викладачів і керівництва навчальних закладів. Є також необхідність модернізувати навчальні програми і навчально-методичне забезпечення.

Ключові слова: система освіти для сталого розвитку, підготовка фахівців, нормативно-правове забезпечення.

В статье представлены результаты анализа нормативно-правового обеспечения системы образования для устойчивого развития в Украине. Анализ проведен для системы подготовки специалистов-экологов с компетенциями в области устойчивого развития. Установлено, что для внедрения системы ОСР нужно повышать профессиональную квалификацию преподавателей и руководства учебных заведений, а также модернизировать учебные программы и учебно-методическое обеспечение.

Ключевые слова: система образования для устойчивого развития, подготовка специалистов, нормативно-правовое обеспечение.

This paper presents an analysis of the regulatory and legal provision of education for sustainable development in Ukraine. The analysis conducted for the training system of environmental competencies in the field of sustainable development. There are proposals for the formation of education system for sustainable development in

Ukraine. The necessity of introduction of the ESD through professional development of teachers and school authorities is proved. There is also the need to modernize curricula and educational software.

It is recommended to include in the new State standards for higher education a set of basic, key and professional competencies. Educational and professional programs of such standards should include comprehensive training courses. It is necessary to modernize curricula of standard and selective subjects. It is also necessary to improve the curricula of training specialists with a focus on social problems of transition to sustainable development. In the new standards subject fields should be based on the corresponding competences. Subject competences should take into account the full range of production functions and create professional competence of future ecologist.

Key words: *system of education for sustainable development, training, regulatory support.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Першочерговим завданням освіти для сталого розвитку (ОСР) є забезпечення населення інформацією про проблеми переходу суспільства до сталого розвитку і шляхи їх вирішення [1,2]. Вважається, що освіта для сталого розвитку повинна формувати ноосферну свідомість людини і мати інноваційно-випереджувальний характер, порівняно з іншими сферами діяльності, особливо з тими, що пов'язані з використанням природних ресурсів і перетвореннями природного середовища.

Для забезпечення учнів і студентів необхідними професійними навичками для самоосвіти і вміннями правильно їх використовувати в різних життєвих ситуаціях, а також для підвищення ефективності освіти, потрібна перебудова основ традиційної системи. Результат такого вдосконалення основ освіти може значно зміцнити людство і сприяти його всебічно збалансованому розвитку [3].

Шляхи впровадження принципів сталого розвитку у навчальні програми та спеціальні курси на різних рівнях освіти розкриті в роботах багатьох вчених [3,4,5,6]. Створення системи ОСР у змістовому плані розглядається як не менш інноваційний проект, ніж Болонський процес в інституціональній сфері. ОСР повинна трансформувати та інтегрувати в єдину систему соціально-економічні та екологічні напрямки освітнього процесу, а також орієнтувати зміст

освіти на формування поведінки кожної людини і суспільства в цілому на збереження і відновлення природних екосистем. Зокрема, наголошується, що до системи ОСР має входити комплекс дисциплін, які містять предметні компетенції щодо усунення еколого-деструктивних наслідків «управління природою» і формування парадигми життєвого циклу виробів [4, с.295].

В якості інноваційної педагогічної технології імплементації ОСР у шкільну практику деякі вчені пропонують діяльнісний підхід у вигляді *empaуермент-педагогіки* (педагогіки натхнення і дії) [7, с.23].

В сучасній системі освіти компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки освіта тісно пов'язана з особистістю студента. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід і компетентність, необхідне постійне співіснування «*знаннєво-предметної і культурно-компетентної парадигм*» [8, с.51]. При цьому, *професійну компетентність* потрібно розглядати як здатність фахівця здійснювати професійну діяльність, і одночасно готовність нести відповідальність за результати.

Таким чином, можна зробити висновок про необхідність додаткових досліджень шляхів імплементації головних положень і завдань стратегії ОСР в систему вищої освіти України. Одним з головних завдань системи ОСР є формування всебічно розвиненої особистості з професійними компетентностями в галузі сталого розвитку. Оскільки компетентнісний підхід ґрунтується на інтегрованих вимогах до результатів освітньої діяльності і вимагає певних змін змісту вищої освіти в контексті передачі знань, набуття вмінь і навичок, то саме компетентнісний підхід можна розглядати як базу для формування системи ОСР.

Виклад основного матеріалу. При аналізі нормативно-правового забезпечення процесу формування системи ОСР в Україні варто підкреслити, що базові спеціальності практично всіх напрямів підготовки ОКР «Магістр» готують фахівців з додатковою кваліфікацією «Викладач ВНЗ» за відповідною спеціальністю. Експерти з компетенцій в галузі ОСР, наголошують, що ВНЗ, які беруть участь у впровадженні ОСР, повинні заохочуватись урядами і, в першу чергу, до підвищення кваліфікації викладачів в галузі освіти для сталого розвитку [9].

Впровадження в навчальний процес ВНЗ елементів системи ОСР на основі компетентнісного підходу передбачає розроблення нового покоління Галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО) і має включати:

- проектування комплексу базових, ключових і професійних компетенцій у галузі ОСР, що входять до складу освітньо-кваліфікаційної характеристики;
- введення інтегрованих навчальних дисциплін (з предметними компе-

- тенціями у галузі ОСП) до складу освітньо-професійної програми;
- модернізацію навчально-методичного забезпечення, включаючи навчальні плани, програми навчальних дисциплін, навчальні підручники і посібники тощо.

У ГСВО нового покоління предметні галузі повинні відповідати принципам ОСП і базуватись на відповідних ключових і професійних компетенціях, які, у свою чергу, повинні співвідноситися з відповідними професійними компетентностями майбутніх фахівців.

Раніше нами відмічалось, що «...аксіологічний підхід в системі ОСП набуває особливого значення, оскільки *сталий розвиток* передбачає ... зміну структури цінностей сучасного суспільства, а також зв'язків різних цінностей між собою, між соціальними і структурними чинниками та особистістю людини» [10]. Серед педагогічних методологій саме *аксіологічний підхід* передбачає вивчення й усвідомлення студентами системи загальнолюдських цінностей, що сприятиме гармонійному розвитку особистості, формуванню її світогляду і культурного рівня в контексті переходу до сталого розвитку.

Як вже згадувалось, до головних принципів переходу суспільства до сталого розвитку відносять принципи *справедливості* в розподілі природних ресурсів і *самообмеження у виробництві та споживанні* товарів і послуг. Необхідність самообмеження споживання вперше була озвучена у Стокгольмі (1972), а сам принцип самообмеження був задекларований у «Порядку денному на 21 ст.». Цей принцип передбачає самообмеження споживання і виробництва товарів і послуг *на рівні урядів країн, органів місцевого самоврядування і окремої людини* [1, с.24]. При цьому, обмеження повинні носити не стільки економічний характер, а більшою мірою морально-етичний, пов'язаний з переформатуванням ціннісних уявлень у суспільстві.

Академік АН СРСР М.М. Моїсєєв стверджував, що основою моральнісно-го імперативу має стати новий світогляд, який формується на основі комплексної і безперервної екологічної та соціально-гуманітарної освіти, яка повинна стати частиною нашої загальної культури [11].

Оскільки комплекс цінностей, що мають формуватися в межах університетської освіти, орієнтуються на сьогодення і майбутнє, а перехід до сталого розвитку передбачає певну зміну моральних імперативів, то аксіологічний підхід можна розглядати як базову основу для формування професійних компетентностей фахівців у освітній галузі сталого розвитку.

Стратегія освіти ЄЕК ООН для сталого розвитку базується на Стокгольмській декларації (1972), Тбіліській декларації (ЮНЕСКО-ЮНЕП, 1977), Доповіді комісії Брундтландт (1987), Порядку денному на 21 ст. (1992), Університетській хартії (Женева, 1994), Салонікській декларації (ЮНЕСКО, 1997), Глобальному Плані дій з виконання рішень Всесвітнього саміту в

Йоханесбурзі (2002), Міністерській заяві про розробку Стратегії ОСР для регіону ЄЕК ООН (Київ, 2003) та інших документах.

Університетська хартія зі сталого розвитку закріпила зобов'язання всіх університетів та інших навчальних закладів, незалежно від їх професійного спрямування і характеру діяльності, впроваджувати в свої навчальні програми *екологічні аспекти* і головні *принципи переходу суспільства до сталого розвитку*.

В Україні система ОСР, як і на початку Десятиліття ОСР (ДОСР), перебуває на етапі усвідомлення цілей і завдань, а серед держав-членів ООН за ці роки статус ОСР в системі вищої освіти суттєво змінився. Якщо у 2005 році більше 30% країн не виявляли інтересу до системи ОСР, то у 2013 році таких країн стало лише 3% [12]. Значного прогресу у впровадженні системи ОСР у 2005 році досягли 20% країн, а у 2013 – 40%. На жаль, Україна у ці 40% не входить – у ВНЗ України можна констатувати лише появу деякого інтересу до ОСР.

Важливими кроками на шляху реалізації ОСР в Україні видаються такі документи, як Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» [13], Концепція сталого розвитку населених пунктів [14], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [15] та цілий ряд проектів стратегії ОСР.

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні до ключових напрямів державної освітньої політики відноситься комплексне реформування системи освіти та повне оновлення нормативно-правової бази системи освіти (включаючи розробку нових ГСВО) відповідно до вимог часу, а також «...модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку ...» [15, с.3].

Аналіз сучасного стану ОСР показує, що однією з причин незадовільного стану з впровадженням Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку в Україні є відсутність як законодавчо закріпленої концепції сталого розвитку, так і усталеного понятійно-категоріального апарату. Незважаючи на прийняття Стратегії сталого розвитку «Україна 2020» у наукових колах час від часу виникають дискусії щодо терміну «сталий розвиток».

Головними підходами при впровадженні системи екологічної освіти в аграрних ВНЗ України є модернізація як окремих інтегрованих навчальних предметів («Загальна екологія», «Техноекологія», «Моніторинг довкілля», «Моделювання прогнозування стану довкілля»), так і екологізація змісту базових сільськогосподарських дисциплін (Ґрунтознавство, Рослинництво, Агрохімія, Захист рослин, Землеробство та ін.).

Аналіз вказаних вище предметів сільськогосподарського циклу у аграр-

них ВНЗ України показує, що вони екологізовані менше ніж на 42 % (відношення кількості навчальних елементів, що враховують екологічні аспекти, до загальної кількості навчальних елементів у змістових модулях вказаних дисциплін). При цьому встановлено такі недоліки, як мінімальне використання міжпредметних зв'язків (розділи навчальних предметів часто мало або й зовсім не узгоджені між собою) та нерациональне використання форм навчання (основною формою навчання у робочих програмах вказаних дисциплін є лекції – понад 55 %). Опитування студентів і викладачів Національного університету біоресурсів і природокористування України показало, що понад 85 % студентів та не менше як 90 % викладачів погоджуються з необхідністю більш глибокої екологізації предметів сільськогосподарського циклу.

Використання принципів компетентнісного підходу в ГСВО має забезпечити принципово нову систему оцінювання якості навчального процесу – має оцінюватись не комплекс знань, набутих студентом, а конкретні здатності випускника (його компетентність) по завершенні навчальної програми. При цьому, модернізація державної освітньої політики має бути спрямована на перехід «...від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» шляхом «...розроблення стандартів вищої освіти, ...узгоджених з Національною рамкою кваліфікацій» [14, с.27].

Висновки. Підсумовуючи зроблений аналіз існуючих документів, нормативно-правового забезпечення, публікацій і розробок у галузі освіти для сталого розвитку можна констатувати, що проблеми переходу світового співтовариства до сталого розвитку і принципи формування системи освіти для сталого розвитку сформульовані досить чітко і потребують особливої уваги уряду України, прогресивних науковців і викладачів ВНЗ, особливо в сучасних умовах модернізації вищої освіти.

Першочерговими напрямками діяльності щодо прискорення реалізації Стратегії ЄС ООН з ОСП в кожній країні є підвищення професійної кваліфікації викладачів, керівництва навчальних закладів і всіх осіб, що приймають рішення, а також розробка навчальних програм і науково-методичного забезпечення, організація моніторингу за результатами такої діяльності.

Можна стверджувати, що впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес передбачає, в першу чергу, розроблення нового покоління ГСВО (включаючи проектування комплексу базових, ключових і професійних компетенцій в освітньо-кваліфікаційній характеристиці; включення інтегрованих навчальних дисциплін в ОПП; модернізацію навчальних планів і навчальних програм, як нормативних, так і вибіркових дисциплін тощо). У нових ГСВО предметні галузі повинні базуватись на відповідних компетенціях, враховувати весь комплекс виробничих функцій і співвідноситися з різними видами компетентностей.

Аксіологічний підхід до організації навчального процесу можна розглядати, як складову компетентнісного підходу і як базу формування професійної компетентності фахівців у освітній галузі сталого розвитку.

Розроблення нового покоління ГСВО має включати проектування комплексу базових і професійних компетенцій, розробку програм інтегрованих навчальних дисциплін, модернізацію навчальних програм і навчальних планів. У нових ГСВО предметні галузі повинні ґрунтуватись на відповідних компетенціях і співвідноситися з різними видами компетентностей. Перехід суспільства до сталого розвитку і формування системи ОСР вимагають при розробці нового покоління ГСВО обов'язкове врахування положень Національної рамки кваліфікацій.

Список використаних джерел:

1. Програма дій “Порядок денний на 21 ст.” [Текст] / Пер. з англ.: ВГО “Україна. Порядок денний на 21 ст.”. – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.
2. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с.
3. Марфенин Н. Н. Устойчивое развитие человечества: ученик [Текст] / Н. Н. Марфенин. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 624 с.
4. Загвойська Л. Д. Освіта для сталого розвитку: напрацювання та завдання [Текст] / Н. Н. Загвойська // Науковий вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.19. – С.294-303.
5. Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України [Текст] / М. Згуровський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3300/52615/>.
6. Ліпський П. Ю. Про підготовку фахівців для сталого розвитку України [Текст] / П. Ю. Ліпський // 36. наук. статей Міжн. наук.-практ. конференції «І-й Всеукр. з'їзд екологів з міжн. участю (Екологія/ Ecology-2007)», 23-26 жовтня 2007 р. – Вінниця: ФОП Данилюк, 2007. – С. 303.
7. Диалоги об образовании для устойчивого развития / М. Мелманн, Е. Пометун. – К.: Видавничий дім «Освіта, 2012. – 180 с.
8. Бедь В. В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Текст] / В. В. Бедь, М. Г. Артьомова // Український науковий журнал «Освіта регіону», №5, 2011. – С.43-51.
9. Учитесь в интересах будущего: компетенции в области образования в интересах устойчивого развития. Экономический и Социальный Совет ООН, ECE/CEP/AC.13/2011/6. Distr.: General. 21 January, 2011, Russian. Original: English. – 14 с.
10. Боголюбов В. М. Формування системи підготовки в Україні фахівців з

- компетенціями в освітній галузі сталою розвитку [Текст] / В. М. Боголюбов // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди». – Дод. 1 до вип. 35, том VII (58): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Gnosis, 2015. – С. 307-313.
11. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума [Текст] / Н. Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1998. – 228 с.
 12. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report. Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
 13. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» [Текст] / Відомості ВР України, 2011, №26, ст.218. Затверджено ВРУ 21 грудня 2010 р. № 2818-VI.
 14. Концепція сталою розвитку населених пунктів. Схвалено постановою ВР України від 24 грудня 1999 року від 24.12.1999 № 1359-XIV.
 15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> /.

References:

1. Action Program «Agenda 21» [Text] / Per. from Eng.: NGO «Ukraine. Agenda for the 21st. Century.». – К.: Intelsfera, 2000. – 360 p.
2. UNECE Strategy Education for Sustainable Development: Transl. from English. – Odessa: Ecology, 2005. – 44 p.
3. Marfenyn N. Sustainable Development of Mankind: Textbook [Text] / N. Marfenyn. – М.: MGU, 2006. – 624 p.
4. Zahvoyska L.D. Education for Sustainable Development: Achievements and Objectives [Text] / N. Zahvoyska // Scientific Herald NLTU Ukraine. – 2011. – Vol. 21.19. – S.294-303.
5. Zgurovsky M. Chartered False Education or Contradictions of Transition Period in Higher Education of Ukraine [Text] / M. Zgurovsky. – [Electronic resource]. – Access: <http://www.dt.ua/3000/3300/52615/>.
6. Lipsky P.Y. On Training of Sustainable Development Specialists in Ukraine [Text] / P.Y. Lipsky // Digest Science Articles Intern. Scientific-practical Conference “1-st All-Ukrainian conference of ecologists with international participation (Ecology / Ecology-2007)”, 23-26 October 2007. – Vinnitsa: FOP Danyluk, 2007. – S. 303.
7. Dialogue about Education for Sustainable Development / M. Melman, E. Pometun. – К.: Publishing house “Education”, 2012. – 180 p.

8. Bedier V. V. Competency Approach in the Modernization of Universities [Text] / V. V. Bedier, M.G. Artemova // Ukrainian scientific journal «Education of the region», №5, 2011. - P. 43-51.
9. Studying for the Future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011/6. Distr.: General. 21 January, 2011, Russian. Original: English. – 14 с.
10. Bogoliubov V.M. Formation of Training Specialists with Competencies in Education for Sustainable Development in Ukraine [Text] / V. M. Bogoliubov // Humanitarian Bulletin DVNZ «Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University named by G.Skovoroda.» - Ext. 1 to no. 35, Volume VII (58). – K.: Gnosis, 2015. – P. 307-313.
11. Moiseev N,N. The Chance of Civilization. The Path of Reason [Text] / N.N. Moiseev. – M.: MNEPU, 1998. - 228 p.
12. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report. Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
13. Law of Ukraine «On Basic Principles (Strategy) of the State Environmental Policy of Ukraine till 2020» [Text] / Information of Supreme Soviet of Ukraine, 2011, №26, st.218. Approved by Parliament on December 21, 2010, № 2818-VI.
14. The Concept of Sustainable Development of the Human Settlements. Approved by the Supreme Soviet of Ukraine on December 24, 1999 of 24.12.1999 № 1359-XIV.
15. The national strategy of education development in Ukraine in 2012-2021. - [Electronic resource] – Access: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> /.

**В.Н. Боголюбов, Национальный университет биоресурсов и природопользования, Киев, Украина.
Анализ нормативно-правового обеспечения системы образования для устойчивого развития.**

V. M. Bogolyubov, NULES of Ukraine.

Analysis of regulatory and legal framework of education for sustainable development.

E-mail: volbog@ukr.net

БОГУЦЬКА А.А.,

пошукувач, кафедра соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ORIGINAL OBJECTS AND PRINCIPLES OF THE UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN GREAT BRITAIN

У статті охарактеризовано роль діяльності Університетів третього віку у вирішенні проблеми самореалізації похилих людей; подано особливості життєдіяльності літніх людей та способи збереження і підтримки їх активності; розкрито досвід функціонування Університетів третього віку у Великобританії; висвітлено основні форми і методи їх діяльності; визначено проблему доцільності і необхідності поширення досвіду діяльності Університетів третього віку на роботу з людьми четвертого віку.

Ключові слова: люди похилого віку, життєдіяльність людей третього віку, самореалізація людей третього віку, Університет третього віку, освіта, добробут, активність, люди четвертого віку.

В статье охарактеризована роль деятельности Университетов третьего возраста в решении проблемы самореализации пожилых людей; поданы особенности жизнедеятельности пожилых людей и способы сохранения и поддержания их активности; раскрыто опыт функционирования Университетов третьего возраста в Великобритании; выделены основные формы и методы их деятельности; определено проблему целесообразности и необходимости распространения опыта деятельности Университетов третьего возраста на работу с людьми четвертого возраста.

Ключевые слова: пожилые люди, жизнедеятельность людей третьего возраста, самореализация людей третьего возраста, Университет третьего возраста, образование, благосостояние, активность, люди четвертого возраста.

In this article, the impact of the Universities of the Third Age on solving the problem of self-realization in the elderly people is substantiated; the peculiarities of wellness of people in the third age and ways to maintain their activity are presented; the experience of the Third Age University in Great Britain is highlighted; the main forms and methods of the functioning of the Third Age University are defined; the necessity and expediency for expansion of the Third Age University experience into work with people in the 'fourth age' are specified; the advanced ideas of the Universities of the Third Age are studied.

Key words: *the elderly people, wellness of the people in the third age, self-realization of people in the third age, University of the Third Age, education, wellness, activity, people in the 'fourth age'.*

Problem setting

The topical issue of the study of self-realization in old age is due to rapid increase of demographic aging of the population. Demographic aging is determined by many factors. Increase in life expectancy is one of them. Today, a person can live more than 20 years after retirement. This period of life should have its own meaning, its objectives for development and self-realization.

Most of the first world countries paid attention to the problem of the seniors' education much earlier than Ukraine did. Theoretical understanding of the problem and its practical solution began in the 70s of the last century. At that time, as one of the ways of the elderly's self-realization, a variety of educational programs and projects were implemented together with economic and social support. They were diverse in forms and techniques of implementation. Due to international researchers, education in old age is not only an essential for adaptation and age-related changes compensation, but also creates a new productive, competent and efficient image of old age.

Today for many people work lost its social significance, public recognition of work and work achievements also lost its sense. For many people (especially for the elder) work is not important any more for personal self-assertion and self-realization. That is why leisure became an important way of implementing person's insight as a self-sufficient public sphere for physical, emotional, intellectual recovery and development, self-realization of their potential and meeting one's needs.

When becoming elder, the retired people often change not only their engagement into society but also value orientations: the meaning of life, understanding of happiness, good, evil; the way of their lives, daily routine, goals

and objectives, social network is also changed much. Elderly people pay more attention to mental world and physical state. The near future begins to prevail over the distant one, personal life orientations and perspectives are decreased in the elderly's minds. The people, who pursue an active lifestyle, pay more attention to future but the passive retirees – to the past. That is why the active ones are more optimistic, objectively perceive the changes in themselves regardless of age, they have a propensity for self-development and activity [1, p. 260-267].

Solving of different problems while working with the elderly is emphasized in social pedagogy: activity and a healthy lifestyle are natural and cultural tasks; reorientation of social activity and cognitive interests, participation in acquaintances' lives is social and cultural task; senses of satisfaction with achievements and spent life, accomplishment, self-respect, finding comprehensible ways of self-realization are social and psychological tasks [2, p. 329].

Well-being and the Third Age

In his book, *A Fresh Map of Life*, Laslett (1989) puts into perspective a number of recent demographic and sociological changes which have given rise to the comparatively recent phenomenon of the Third Age. Until the first half of this century adults spent virtually all their lives in the Second Age, working and caring for family. They then entered the Fourth Age, a period of dependency and decrepitude prior to death. A fundamental change in this centuries-old pattern began to emerge in many countries, from around the 1950s. Then, for the first time in history, a combination of compulsory retirement, pensions and increased longevity resulted in the great majority of older people in industrialized countries spending many healthy, active, and potentially self-fulfilling years in the Third Age [4].

Recent research is beginning to reveal a number of intriguing links between an individual's well-being and activity patterns during the Third Age. For example, measurable beneficial changes in the musculo-skeletal system can be achieved through a combination of sensible diet and exercise (Emery & Blumenthal, 1990) [3]. Another correlate with modifiable health is identified by MacNeil and Teague (1987) who point to studies which consistently show that "...healthy active people who continue their intellectual interests as they grow older tend to maintain and even increase, various dimensions of cognitive functioning" [5, p. 115].

Although a cause-effect relationship between intellectual challenge in later life and an individual's ability to continue to function effectively may remain difficult to establish, the empowering nature of education provides a convincing rationale for increasing the range of opportunities for older people. Groombridge (1982) suggests five major reasons why policy makers, society at large and the elderly themselves should recognize the importance of late life education. These are:

1. Education can foster the self-reliance and independence of the elderly ... thereby reducing the increasing demands being made on public and private resources.
2. Education is a major factor in enabling older people to cope with innumerable practical and psychological problems in a complex, changing and fractured world.
3. Education for and by older people themselves strengthens their actual or potential contribution to society.
4. Self-awareness by older people, their self-interpretation and the communication of their experiences to other generations fosters balance, perspective and understanding which is valuable in a rapidly changing world of conflict.
5. Education is crucial for many older people who strive for expression and learning.

Groombridge's list highlights the increasingly important role which education can play in delaying or minimizing dependence by the rapidly growing older population, on the public purse. Those with knowledge of a range of options in later life are more likely to be able to retain their independence than those whose options are limited.

In many countries, exercise and diet are common themes of preventative health programs directed at people of all ages. However, the benefits of cognitive challenge in later life are less tangible than those associated with exercise and diet. As a consequence it might seem unrealistic to suggest that large numbers of adults in their Third Age would be interested in taking part in systematic, intellectually challenging programs, particularly when, as yet, there are no clearly measurable rewards for doing so.

Nevertheless, this is exactly what is happening in many countries. A rapidly growing range of adult education programs for older people is now available specifically to meet the needs and interests of older learners. Of these, probably the best known is the University of the Third Age (U3A) which has emerged as an international adult education success story for older learners [7].

The principles of the U3A movement

The U3A Movement is non-religious and non-political and has three main principles:

1. The Third Age Principle
 - a) Membership of a U3A is open to all in their third age, which is defined not by a particular age but by a period in life in which full time employment has ceased.
 - b) Members promote the values of lifelong learning and the positive attributes of belonging to a U3A.

- c) Members should do all they can to ensure that people wanting to join a U3A can do so.
- 2. The Self-help Learning Principle
 - a) Members form interest groups covering as wide a range of topics and activities as they desire; by the members, for the members.
 - b) No qualifications are sought or offered. Learning is for its own sake, with enjoyment being the prime motive, not qualifications or awards.
 - c) There is no distinction between the learners and the teachers; they are all U3A members.
- 3. The Mutual Aid Principle
 - a) Each U3A is a mutual aid organisation, operationally independent but a member of The Third Age Trust, which requires adherence to the guiding principles of the U3A Movement.
 - b) No payments are made to members for services rendered to any U3A.
 - c) Each U3A is self-funded with membership subscriptions and costs kept as low as possible.
 - d) Outside financial assistance should only be sought if it does not imperil the integrity of the U3A movement.

Title

The word university in the name of the institution shall be used in its original sense, meaning a corporation of persons devoted to a particular activity, not necessarily intellectual. It shall not be taken to denote all the associations which have grown up around the world, especially in the last century and in England. Other academic titles shall be avoided as far as possible.

Objects

First: to educate British society at large in the facts of its present age constitution and of its permanent situation in respect of ageing. One of the first of the 'old' societies, we find ourselves in a position which is bound to share with all developed societies and finally with the whole world's population.

Second: to make those in their later years in Britain aware of their intellectual, cultural and aesthetic potentialities, and of their value to themselves and to their society. To assail the dogma of intellectual decline with age.

Third: to provide from amongst the retired, the resources for the development and intensification of their intellectual, cultural and aesthetic lives. In this way to help them to make effective and satisfying use of their freedom from work at the office, shop or factory. To devise methods of doing this which can be afforded in Britain.

Fourth: to create an institution for these purposes where there is no distinction between the class of those who teach and those who learn, where the activity is voluntary, freely offered by the members of the university to other

members and to other people.

Fifth: so to organise this institution that learning is pursued, skills acquired, interests are developed for themselves alone with no reference to qualifications, awards or personal advancement.

Sixth: to mobilise members of the university so as to help the very large number of elderly persons in Britain standing in need of educational stimulation but who have no wish to engage in university studies.

Seventh: to undertake research on the process of ageing in society and especially on the position of the elderly in Britain and the means of its improvement.

Eighth: to encourage the establishment of similar institutions in every part of the country where conditions are suitable, and to collaborate with them.

Principles

1. The university shall consist of a body of persons who undertake to learn and to help others learn. Those who teach shall also learn and those who learn shall also teach.
2. Joining the university shall be a question of personal choice. No qualifications shall be required, and no judgement made by the university between applicants.
3. Everyone joining the university shall pay for its upkeep and for instruction received. These payments shall be the sustaining revenue of the institution apart from the gifts by foundations. No support from the funds of local or central governments shall be expected or sought.
4. No salary, fee or financial reward shall be paid to any member of the university for teaching other members, counselling them, or helping them in any way.
5. All members of the university shall be expected to offer voluntary service to it and to its activities in relation to society at large, especially to the elderly.
6. Members shall be prepared to help organise assistance in the way of voluntary manpower for educational, cultural and other institutions which may be able to use such manpower, and which under present conditions are prevented from fulfilling their functions as they would like. Examples are art galleries, museums and libraries.
7. The undertaking of all members to teach as well as to learn may be fulfilled in the following ways other than instruction: counselling other members; taking the university's offerings into the homes of the housebound, the bedridden, those in retirement institutions or in hospitals; helping the effort to provide intellectual stimulus for the mass of the elderly in Britain; taking part in any other offer of manpower made by the university and educational or cultural institutions which stand in need of it.

8. The university itself shall not engage in the activity of judging between its members. There shall be no examination system, neither degrees, diplomas or certificates shall be awarded. Nevertheless, classes within the university engaged in any particular intellectual or other exercise may decide on ways of recording an individual success in the exercise in question.
9. The curriculum of the university shall be as wide as resources permit, ranging from mathematics and natural sciences, by way of philosophy, literature and history, to aesthetic, practical and physical training. Nevertheless the preference of members will be the only criterion of what is done, and it is recognised that humane subjects are likely to dominate.
10. The standards of the university shall be those set by its individual classes, and ways shall be devised to permit each member to find his own level. There shall be no attempt to set a university-wide standard, or any assimilation with university standards elsewhere.
11. Studies related to the specific institution of the elderly – social, psychological, physiological – shall be included as a matter of course. They will be given no particular prominence in teaching but high priority in research.
12. In pursuance of the aesthetic, art historical and topographical interests known to be popular with the type of student likely to be a member of the university, special arrangements shall be sought with national bodies such as the Arts Council, the National Trust, the Department of the Environment, the Nature Conservancy and the Forestry Commission, so as to obtain the facilities required to develop instruction and research in these fields. Voluntary assistance where appropriate (see above – Principle 6) shall be offered in return.
13. Strong emphasis will be laid on research in all the university's activities. Every member will be encouraged to join in the widespread accumulation of scattered data required for advancement in knowledge of certain kinds (for example, archaeology, natural history, the history of the population and social structure, the history of climate and geological events). Every member will be expected, where possible, to have a research project of his or her own, and to write up its results. Engaging in research, however, shall not count as fulfilling the obligation to teach.
14. Insistence on learning as an end in itself shall go along with an emphasis on the value of making things and acquiring and improving skills of all kinds. The curriculum shall therefore include, if there is a demand, and if facilities can be found, such subjects as computer programming, accountancy, business and managerial studies, spoken languages and

- handicrafts in textiles, metal work, wood work, book binding, printing and so on. Painting, sculpture and music shall be given high priority.
15. Special importance shall be attached to physical training and suitable supporting activities and negotiations entered into for these purposes with local institutions disposing of these facilities.
 16. The closest possible collaboration shall be maintained with the extramural boards of universities, with WEA and with all providers of adult education programmes in each area. Ways shall be sought to take advantage of all such teaching and research facilities as may be available in any local institution and to negotiate for services of any individual willing to assist the university though not himself wishing to become a member.
 17. The form taken by each individual pursuit of the University of the Third Age shall be decided on each occasion by members collaborating for the purpose. Though the conventional taught 'class' will often be the form adopted, every encouragement will be given to seminars with many participants; readings; activities to sites of scientific, archaeological or historical interest, museums, art collections, houses and so on.
 18. Every effort shall be made to encourage interchange with universities of the third age at home and abroad, to exchange teaching with them, to collaborate on research with them; to unite with them in the furtherance of intellectual interests of the elderly, especially in Britain.
 19. Apart from the voluntary research undertakings of its members on every suitable subject, the university shall seek to set up professional research activity in the processes of ageing, especially as a social phenomenon [6, 2-6].

University expands into care homes

University classrooms are to be brought into care homes in a bid to help develop eager older minds. The University of the Third Age, which consists of more than 800 volunteer-run local groups, views the expansion as reaching out to the 'fourth age'. It is hoped that the move will mentally stimulate pensioners who can no longer live independently and are unable to attend lessons outside the home. More than 300 courses – from languages to photography – will be taught online through computers or in classes held at care homes. The University is run through local self-help groups, each a charity in their own right, who are independent to choose which courses to run depending on an area's demand and skills. Groups have previously provided educational, creative and leisure opportunities for people who are not in full time employment. But now – in a vote of confidence in the older generation – they will now help would-be students in care homes, as well as those who can travel to meetings and events. Many pensioners would benefit from the 'broadening' of teaching locations.

Learning benefits the frail elderly. It has been shown that care homes which provide learning opportunities need fewer sleeping drugs and fewer incontinence pads. Without learning opportunities, care homes can simply become places where society 'parks' the frail and elderly while they await death. Residents can become over-medicated and under-stimulated. There is no reason at all why learning should cease when you become old and frail. We want to see an end to the practise of lining residents up in front of the television all day.

The University, which teaches subjects including craft and computing, uses a 'learning is for pleasure' approach – meaning no accreditation, assessment or qualifications. All older people in care settings should have the opportunity to take part in learning activities, to stimulate them, help them acquire new skills and to share ones they already have with others. There are multiple positive benefits that learning has not only on residents but for the staff working in care homes as well [8, p. 1,4].

Conclusions

Currently in Great Britain studying of the seniors at Universities of the Third Age has become an integral part of self-realization process for the elderly. During the studies an elderly person becomes more socially active, accordingly increases the level and quality of life, and regains the lost status and importance in society. The study of advanced ideas of the Universities of the Third Age world experience is important for their implementation in educational landscape of Ukraine.

Список використаних джерел:

1. Ліфарєва Н. В. Старість як соціальна проблема / Н. В. Ліфарєва // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2012. – №4 (239), Ч. I. – С. 260 – 267.
2. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. пос. / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
3. Emery C.F. Perceived change among participants in an exercise program for older adults / C.F. Emery, J. A. Blumenthal // The Gerontologist. – 1990. – Vol. 30. – P. 516-521.
4. Laslett P. A fresh map of life / P. Laslett. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1989. – 213 p.
5. MacNeil R. Ageing and leisure: Vitality in later life / R. MacNeil, M. Teague. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 115 p.
6. Objects and principles. – UK: The Third Age Trust, 2014. – 6 p.
7. Swindell R. An international perspective of the university of the third age [Електронний ресурс] / R. Swindell, J. Thompson // Режим доступу: <http://worldu3a.org>
8. Young A. University expands into care homes / A. Young – Mature Times. – 2012. – p. 1, 4.

References:

1. Emery C.F. Perceived change among participants in an exercise program for older adults / C.F. Emery, J. A. Blumenthal // *The Gerontologist*. – 1990. – Vol. 30. – P. 516-521.
2. Laslett P. A fresh map of life / P. Laslett. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1989. – 213 p.
3. Lifarieva N.V. Old age as a social problem / N.V. Lifarieva // *Bulletin of University of Luhansk*. – 2012. – Vol. 4 (239), № 1. – p. 260-267.
4. MacNeil R. Ageing and leisure: Vitality in later life / R. MacNeil, M. Teague. – New Jersey: Prentice Hall, 1987. – 115 p.
5. Objects and principles. – UK: The Third Age Trust, 2014. – 6 p.
6. Social work: technological aspect: textbook / edited by A. Yo. Kapska. – K.: Scientific Centre, 2004. – 352 p.
7. Swindell R. An international perspective of the university of the third age [Електронний ресурс] / R. Swindell, J. Thompson // Режим доступу: <http://worldu3a.org>
8. Young A. University expands into care homes / A. Young – *Mature Times*. – 2012. – p. 1, 4.

А. А. Богуцька, *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.*

Оригінальні об'єкти і принципи університетів третього покоління у Великобританії.

А. А. Богуцкая, *Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, Украина.*

Оригинальные объекты и принципы университетов третьего поколения в Великобритании.

E-mail: Nastya908@yandex.ua

Dr, **DOROTA BRONK**

Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Gdański
Gdańsk, Polska

PROCES BOŁOŃSKI W PERCEPCJI UCZELNI O CHARAKTERZE ZAWODOWYM - CASE STUDY

Proces Boloński rozpoczął się dnia 19 czerwca 1999r. gdy ministrowie edukacji 29 krajów podpisali Deklarację Bolońską (dziś jest to 49 krajów, które funkcjonują w tym systemie i są to również państwa pozaeuropejskie). Dokument ten zawiera zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Nadrzędnym celem Deklaracji Bolońskiej było stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Główne założenia Procesu Bolońskiego skupiają się wokół następujących obszarów tematycznych:

- 1) przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch lub trzech poziomach kształcenia;
- 2) wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu,
- 3) powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (tj. ECTS-European Credit Transfer System);
- 4) promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego;
- 5) promocja współpracy europejskiej w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego;
- 6) promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań;
- 7) wsparcie społecznego wymiaru kształcenia – stworzenie szerokiego i równego dostępu do szkolnictwa wyższego,
- 8) Wdrażanie ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, co wynika z przesłanek:
 - rosnącej mobilności obywateli Unii, w tym osób z dyplomem szkoły wyższej,
 - umasowienia kształcenia na poziomie wyższym,
 - konieczności uczenia się przez całe życie,

- konieczności budowy społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy.
- 9. zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji, w tym synergia EOSW i Europejskiego Obszaru Badawczego (EOB);
- 10. rozwój kształcenia interdyscyplinarnego;
- 11. współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia powodzenia na rynku pracy - „zatrudnialności” absolwentów wszystkich poziomów studiów;
- 12. propagowanie europejskiej problematyki w kształceniu oraz promocja EOSW w świecie, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększaniu wymiany akademickiej.¹

Deklaracja Bolońska jest swoistą reakcją na zmiany w światowym środowisku edukacyjnym. Można wyróżnić przynajmniej dwie podstawowe zmiany oparte o ewolucje świata końca XX i początku XXI wieku. Zmiana pierwsza, to narastająca świadomość efektywnego funkcjonowania innych modeli edukacyjnych (amerykańskiego i azjatyckiego) niż model europejski. Zmiana druga to – niska efektywność narodowych systemów edukacyjnych w Europie. Te dwie zauważalne zmiany postawiły pytanie o trwałość europejskiej kultury. Odpowiedzią na to pytanie - udzieloną w Deklaracji Bolońskiej - jest propozycja połączenia wysiłków edukacyjnych krajów europejskich we wzmocnieniu i „współbrzmieniu” narodowych systemów edukacyjnych.²

Uczelnia, która stała się case study w tym artykule istnieje od 2004 roku. Zatem jej powołanie do życia nastąpiło już w czasie objętym Procesem Bolońskim.

Jest to uczelnia, która od początku swojej działalności, prowadzi studia na poziomie wyższym w ponad czterdziestotysięcznym mieście powiatowym, położonym w województwie pomorskim. Pierwszym kierunkiem na studiach I-go stopnia - studia licencjackie, zarejestrowanym w uczelni była pedagogika. W 2005 roku uczelnia otrzymała uprawnienia do prowadzenia studiów na kierunku filologia polska a w 2006 na kierunku administracja. W latach kolejnych na uczelni powstał także kierunek bezpieczeństwo publiczne oraz filologia angielska. Od roku 2013 uczelnia prowadzi również studia II – go stopnia czyli magisterskie na kierunku pedagogika – są to studia 2 – letnie. Od 2011 roku uczelnia prowadzi również Wydział Zamiejscowy położony 70 km od siedziby głównej szkoły wyższej. Obecnie na studiach kształci się ponad

1 Porównaj <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski> z dnia 15.06.2015

2 Porównaj A. Kraśniewski, Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, MEN, Warszawa 2006

1000 studentów.³

System kształcenia ustawicznego – jeden z podstawowych elementów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Oferta kształcenia ustawicznego uczelni jest dość bogata i zróżnicowana, w skład jej wchodzi:

- studia niestacjonarne, prowadzone obecnie na 4 kierunkach,
- studia podyplomowe, ponad 20 rodzajów (w tym studia podyplomowe w ramach grantów europejskich)
- kursy (umożliwiające zdobycie formalnego dokumentu potwierdzającego kwalifikacje – certyfikatu).

Szkoła wyższa prowadzi studia w trybie trzyletnich studiów I-go stopnia (6 semestrów) a także dwuletnich studiów II – go stopnia (4 semestry). Rok akademicki podzielony jest na dwa semestry (semestr zimowy – od października do stycznia oraz semestr letni od lutego do czerwca).

Podstawowymi formami zajęć są: wykłady, ćwiczenia i seminaria. Ponadto każdy student odbywa międzysemestralne praktyki zawodowe w wymiarze od 4 do 8 tygodni w zależności od studiowanego kierunku oraz stopnia studiów. Formą zaliczenia poszczególnych przedmiotów są egzamin lub zaliczenie z oceną. Szczegółowe formy zaliczania określa Regulamin Studiów. Studia kończą się napisaniem pracy dyplomowej i egzaminem dyplomowym w postaci obrony pracy oraz odpowiedzi na pytania z treści toku studiów. Uczelnia prowadzi głównie studia w systemie niestacjonarnym realizowanym w formie dwu lub trzydniowych zjazdów dwa lub trzy razy w miesiącu, po 24-28 godziny zajęć dydaktycznych w ramach zjazdu. Łącznie jest to 10 – 6 trzydniowych zjazdów rozpoczynających się w piątki od godz. 14.30- 20.00 i trwających w soboty i niedziele od 9.00 – 17.00

Wynikające z koncepcji kształcenia cele dydaktyczno-wychowawcze osiągnęte są na wszystkich kierunkach między innymi poprzez:

- zatrudnianie na stanowiskach nauczycieli akademickich wysokiej klasy specjalistów z odpowiednim dorobkiem naukowym oraz doświadczeniem zawodowym (na każdym prowadzonym kierunku studiów na studiach I – go stopnia jest to 3 oraz 6 pracowników z tytułem doktora. Na studiach II – go stopnia jest to 6 pracowników z tytułem profesora zwyczajnego lub doktora habilitowanego oraz 66 pracowników z tytułem doktora);
- wyposażenie sal wykładowych w nowoczesne środki dydaktyczne wspierające i intensyfikujące proces uczenia się i nauczania (uczelnia mieści się w budynku przystosowanym do standardów uczelni wyższej

3 Stan na 30.06. 2015r.

- 3 aule mieszczące po 100 osób każda oraz 20 sal ćwiczeniowych, zaplecze administracyjne – biuro rektora, dziekanaty, pokój wykładowców oraz zaplecze hotelowe dla kadry akademickiej i bar studencki;
- realizację znacznej części zajęć dydaktycznych, szczególnie z przedmiotów kierunkowych oraz specjalizacyjnych i specjalnościowych, poprzez aktywizujące formy kształcenia, jak ćwiczenia, seminaria, warsztaty;
- systematyczne wzbogacanie księgozbioru Biblioteki i zapewnienie studentom możliwości szerokiego z niego korzystania (uczelnia posiada księgozbiór o łącznej ilości 10.000 woluminów oraz podpisane umowy partnerskie o użyczeniu księgozbiorów na potrzeby studentów w bibliotekach wojewódzkich, miejskich i gminnych);
- wspieranie przez władze uczelni oraz kadrę dydaktyczno-naukową działalności studenckich kół naukowych;
- wymiana kadry akademickiej i studentów z partnerskimi uczelniami w Europie.

W treściach kształcenia uczelnia uwzględnia tzw. „przedmioty do wyboru”. Zapis ww. precyzuje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007r. (...) plan studiów i program nauczania, przy zagwarantowaniu pełnej realizacji treści kształcenia, powinien umożliwiać studentowi wybór treści kształcenia w wymiarze nie mniejszym niż 30% godzin z zajęć, z zakresów i na zasadach ustalonych przez jednostką prowadzącą kształcenie⁴. Przy opracowywaniu treści kształcenia przyjęto założenie, iż ww. treści dotyczą:

tzw. „przedmiotów do wyboru” w ramach wykładu monograficznego – w semestrach 4, 5, 6 student wybiera łącznie 3 treści spośród zaproponowanych 6,

przedmiotów na specjalności wraz z seminariami – można szacować, iż sam wybór przez studenta specjalności i promotora spełnia warunek z ww. Rozporządzenia,

języka obcego, który wybierany jest przez studenta spośród 4 języków nowożytnych (angielski, niemiecki, hiszpański i rosyjski),
możliwość wyboru przedmiotu z innego kierunku studiów.

System punktów ECTS (European Credit Transfer System)

System ten jest powszechnie stosowanym w Europie sposobem oceny postępów studenta. Liczba punktów odzwierciedla nakład pracy studenta

4 Dz.U. 2007 nr 164 poz. 1166, § 3.3

wymagany do zaliczenia danego przedmiotu. Punkty przyporządkowane są wszystkim przedmiotom zawartym w planie studiów, które podlegają ocenie. Zaproponowane treści programowe na wszystkich kierunkach I-go stopnia uwzględniają również liczbę punktów ECTS (European Credit Transfer System), która wynosi 180 punktów, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Zaliczenie roku akademickiego wymaga zgromadzenia 60 punktów, a semestru - 30 punktów ECTS. System ten ułatwia projektowanie indywidualnych ścieżek kształcenia oraz elastycznych programów studiów. Rozkład punktów ECTS w poszczególnych semestrach jest stosunkowo równomierny w każdym semestrze. Przypisane wartości punktów do poszczególnych treści uwzględniają rzeczywisty nakład pracy studenta.

System ECTS zgodny z zasadami określonymi w «European Credit Transfer and Accumulation System - User's Guide» - Komisja Europejska 14 lutego 2005 r. zaczął obowiązywać w uczelni od 1 października 2006 r.

Treści kształcenia uwzględniają zarówno pod względem samych treści programowych, jak i realizowanej liczby godzin oraz przypisanym liczbom punktów ECTS, poprzednio obowiązujące standard kształcenia.⁵ Dotyczy to między innymi zajęć z wychowania fizycznego, języków obcych, technologii informacyjnej, ochrony własności intelektualnej, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ergonomii.

Zakładane cele kształcenia

Proces Boloński nie podejmuje próby odgórnie kontrolowanej budowy wspólnego, europejskiego programu nauczania, a raczej proponuje skoordynowaną dyskusję nad katalogami treści programowych i umiejętności.

Głównym celem kształcenia studentów na kierunkach prowadzonych przez uczelnie jest ich przygotowanie do pracy w zawodzie i/lub do dalszego studiowania na studiach magisterskich lub doktoranckich. Wiedza, jaką zdobywają w trakcie wykładów, ćwiczeń warsztatów i seminariów umożliwia zrozumienie przyszłym pracownikom kluczowych procesów społeczno – kulturowego kontekstu współczesnego świata, komunikacji społecznej oraz przyczynia się do kształtowania rozwoju zawodowego studentów poprzez

5 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. nr 164, poz. 1166). Jest to rozporządzenie, które obecnie nie obowiązuje ale dało podstawę do realizacji obecnego planu dla poszczególnych kierunków studiów. Obecnie obowiązują w Polsce Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. (Rozporządzenie z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego - Dz. U. Nr 253 poz. 1520)

tworzenie własnego warsztatu metodycznego.

Studia na oferowanych przez uczelnie kierunkach mają na celu wyposażenie absolwentów w kwalifikacje praktyczne, a także w umiejętności teoretycznej refleksji nad kulturą wyższą.

Jednym z głównych celów studiów na wyżej wymienionych kierunkach jest także zorientowanie się na takie treści kształcenia, które pozwolą absolwentom skutecznie konkurować w poszukiwaniu pracy z absolwentami innych uczelni krajów Unii Europejskiej.

„Ramowa struktura kwalifikacji dla poszczególnych poziomów kształcenia, opisana poprzez EFEKTY KSZTAŁCENIA

1. Pierwszy poziom kształcenia – licencjacki/inżynierski

WIEDZA Absolwent posiada szczegółową wiedzę teoretyczną i praktyczną w danej dziedzinie. Niektóre elementy tej wiedzy są nowatorskie i będą łączyć się z krytycznym rozumieniem i podejściem do teorii i praw.

UMIEJĘTNOŚCI Absolwent demonstruje biegłość w stosowaniu metod i narzędzi w wyspecjalizowanej i skomplikowanej dziedzinie oraz demonstruje innowacyjne podejście w zakresie użytych metod. Umie dobierać argumenty oraz posługiwać się nimi w rozwiązywaniu problemów.

KOMPETENCJE a) samodzielność i odpowiedzialność: Absolwent wykazuje zdolności organizacyjne oraz odpowiedzialność w zarządzaniu zespołem ludzkim i zasobami w miejscu pracy i nauki. Potrafi także działać w nieprzewidywalnych okolicznościach, wymagających rozwiązywania złożonych problemów z wieloma wzajemnie oddziałyującymi elementami. b) zdolność uczenia się: Absolwent systematycznie ocenia proces swojego kształcenia oraz potrafi identyfikować własne potrzeby edukacyjne. c) komunikatywność i zachowania społeczne: Absolwent potrafi przekazywać pomysły, problemy i ich rozwiązania zarówno specjalistom jak i niespecjalistom, wykorzystując przy tym cały wachlarz technik, w tym odpowiednie sposoby przekazywania ilościowych i jakościowych danych oraz informacji. Potrafi wyrazić własny, rozciągający się szeroko, światopogląd; jednocześnie manifestując solidarność z innymi ludźmi. d) profesjonalne i zawodowe kompetencje: Absolwent umie zbierać i interpretować istotne dane z odpowiedniej dziedziny w celu rozwiązania zadanego problemu. Demonstruje doświadczenie w operacyjnym współdziałaniu w skomplikowanym otoczeniu. Potrafi wydać osąd na temat społecznych i socjalnych zagadnień, pojawiających się w pracy lub w trakcie studiów”.⁶

6 J. Pawlikowski, Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego, Wrocław 2009, s.57

System porównywalnych dyplomów - wdrożenie suplementu do dyplomu

Obowiązuje od 1 stycznia 2005 r., kiedy to po raz pierwszy wprowadzono nowy wzór dyplomu, składający się z części A i części B, dzięki czemu zakres informacji zawartych w dyplomie uległ znacznemu rozszerzeniu. Suplement do dyplomu ułatwia obiektywną ocenę kwalifikacji absolwentów przez ich przyszłych pracodawców oraz przebieg kształcenia - w kraju i zagranicą.

10 lutego 2009 r. weszło w życie rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 grudnia 2008 r. w sprawie rodzajów tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie ⁷.

Oprócz zmian w zakresie szaty graficznej na dyplomie wprowadzono dodatkowo informację o formie studiów (studia stacjonarne / niestacjonarne). Ponadto oryginał dyplomu rozszerzony został o miejsce na legalizację oraz miejsce na apostille (dotyczy dokumentów przeznaczonych do obrotu prawnego z zagranicą). Legalizacji dyplomu ukończenia studiów wyższych dokonuje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a poświadczenia tego dokumentu w formie apostille – Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Dodatkowo suplement do dyplomu stanowi odrębny dokument, a nie – jak dotychczas – część B dyplomu. Suplement wydawany jest tylko do oryginału dyplomu, a nie – jak dotychczas – także do odpisów dyplomu w języku polskim. Do odpisu dyplomu w języku obcym, niezależnie od wybranego języka, wydawany jest suplement wyłącznie w tłumaczeniu na język angielski.

Z perspektywy studentów Suplement jest bardzo przydatny, wówczas gdy starają się o pracę zarówno w Polsce jak i poza granicami kraju.

Stworzenie Uczelnianego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia oraz mechanizmów jego monitorowania i doskonalenia

W 2011 r. Senat uczelni podjął uchwałę w tej sprawie, określając cele, metody i instrumenty oceny jakości procesu dydaktycznego. Uchwała wprowadza m.in. jednolity arkusz hospitacji zajęć dydaktycznych oraz nowy wzór ankiety studenckiej dotyczącej oceny zajęć dydaktycznych. Wyniki ankiet studenckich i protokoły hospitacji zajęć dydaktycznych są wykorzystywane w okresowych ocenach pracowników i w procesie awansowania nauczycieli akademickich. Zgodnie z postanowieniem Senatu powołano Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia, który przewodniczy pracom Uczelnianego Zespołu ds. Jakości Kształcenia. Zespół ten min. analizuje i opiniuje nowe plany studiów.

⁷ Dz.U. z 2009 r. Nr 11, poz. 61

Plusy i minusy Procesu Bolońskiego

Niewątpliwym plusem Procesu Bolońskiego jest to, że po ukończeniu studiów I-go stopnia na danym kierunku, niekoniecznie trzeba decydować się na studia magisterskie na tym samym kierunku, (przykład: absolwent kierunku licencjackiego - administracja może kontynuować studia na poziomie magisterski np. na gospodarce przestrzennej). Kształcenie można kontynuować w innej dziedzinie, wystarczy spełnić określone wymagania uczelni, w której chcemy studiować. Jednak wykształcenie do poziomu wysokich kwalifikacji w trzy lata stanowi nie lada wyzwanie i często tak krótki czas trwania studiów jest minusem w ocenie tego procesu. Do zalet należy zaliczyć wprowadzenie systemu ECTS, dzięki któremu pojawiły się proste zasady sprawiające, że programy studiów stają się bardziej czytelne, porównywalne, co pozwala na łatwiejsze uznawanie kwalifikacji (dyplomów). Jest to system zorientowany na studenta, pozwalający na bardziej elastyczne studiowanie (np. poszerza możliwości wyboru przedmiotów, czy studiowanie w innym kraju, na innej uczelni tego samego kierunku).

Ramy Kwalifikacji (KRK) z jednej strony stanowią podstawę poprawy jakości kształcenia i rozwoju europejskiej współpracy w tym zakresie. Między innymi pozwalają - poprzez określenie efektów kształcenia - lepiej dostosowywać kształcenie do potrzeb rynku pracy, do wymagań pracodawców, do nowych warunków i ewentualnej zmiany kariery. Jednak konstruowanie przez wykładowców sylabusów poszczególnych przedmiotów w ramach KRK przypomina fabrykę, w której powiela się zapisy i znów słowo pisane w dokumencie jest ważniejszy niż rzeczywista praca akademicka, która oparta o proces tworzenia nie zawsze daje się opisać w standardzie „mierzenia i ważenia”. Niestety z drugiej strony Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią zbiór bardzo ogólnych opisów efektów kształcenia w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, podzielonych na 8 obszarów. A ich wprowadzenie w wielkim pośpiechu również nie stanowi podnoszenia jakości pracy uczelni. Na korzyść Procesu Bolońskiego trzeba zaliczyć odejście od standardów, dające możliwość kształtowania przez szkoły wyższe unikatowych kierunków studiów i rozwój kształcenia interdyscyplinarnego.

Rozwój uczelni zależy również od nakładów finansowych na badania i kształcenie. Jeśli mówimy o wyrównywaniu szans edukacyjnych w całej Europie to należy zwrócić uwagę, że „Polska, z wydatkami na edukację w wysokości 4,94 % PKB, plasuje się w unijnym zestawieniu na 9 miejscu od końca. Mniej od nas na kształcenie wydają m.in. Hiszpania (4,82 %), Węgry (4,71%) oraz Czechy (4,51%). Liderem europejskiego ponoszenia nakładów na edukację jest: Dania. Zgodnie z ostatnimi dostępnymi danymi Eurostatu, w 2013 roku wydatki publiczne na ten cel stanowiły tu 8,75 % PKB. Na drugim

miejscu plasuje się Malta (8,04 %), a na trzecim Cypr (7%). Powyżej 6 proc. PKB na wsparcie oświaty przeznaczają także Szwecja, Finlandia, Belgia i Irlandia. Dla porównania, jeszcze w 2005 roku Polska przeznaczała na edukację 5,47% swojego PKB, w 2007 roku udział ten spadł do 4,91%, a trzy lata później wzrósł do 5,17%.⁸ Od 2010 roku wydatki na oświatę w relacji do PKB spadają.

Obecnie Proces Boloński wchodzi w kolejną fazę, dlatego kraje związane Deklaracją wciąż współpracują aby wyznaczyć priorytety dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) na następną dekadę – do 2025 r. Za najważniejsze cele do zrealizowania w nadchodzącej czasie uznano:

- równy dostęp i ukończenie studiów;
- uczenie się przez całe życie;
- zatrudnialność, a więc podniesienie kwalifikacji uzyskiwanych przed wejściem na rynek pracy oraz
- ścisła współpraca pomiędzy uczelniami, rządami i pracodawcami;
- kształcenie ukierunkowane na studenta;
- edukacja, badania, innowacje;
- otwartość w wymiarze międzynarodowym oraz mobilność.

Ale czy tak wyznaczone cele uda się osiągnąć w obszarze oddziaływania opisywanej uczelni, kraju i Europy będzie można ocenić nie tylko z perspektywy czasu ale i zmian zachodzących we współczesnym świecie. Oceny tej dokonają następne pokolenia.

Bibliografia:

1. Boczkowki A., Proces boloński jako ideologia edukacyjna Strategii Lizbońskiej, [w]: Proces boloński. Ideologia i praktyka edukacyjna, (red.) A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn, Łódź 2011
2. Chmielecka E. (red.), Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, MNiSW, Warszawa 2010
3. Chmielecka E., Kraśniewski A., Marciniak Z., Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym [w:] Raport o stanie edukacji 2012, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013
4. Dz.U. z 2007 nr 164 poz. 1166
5. Dz.U. z 2009 r. Nr 11, poz. 61
6. Dz. U. Nr 253 poz. 1520
7. <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski>
8. <http://forsal.pl/artykuly/806032>
9. Kraśniewski A., Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, MEN, Warszawa 2006

⁸ <http://forsal.pl/artykuly/806032> z dnia 02.07.2015

Dorota Bronk, Dr. *Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański.*

Proces Boloński w percepcji uczelni o charakterze zawodowym - case study.

Dorota Bronk, Dr. *Institute of Education, University of Gdansk.*

The Bologna Process in the perception of the university of a professional nature - a case study.

БУДАНОВА Л.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Національний
фармацевтичний університет,
м. Харків, Україна

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проведений порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців фармації у різних країнах світу. Вивчено та узагальнено навчальні плани, навчальні програми та анотації до навчальних програм фармацевтичних факультетів зарубіжних країн. Виявлено специфіку й перспективні тенденції професійної підготовки фармацевтичних кадрів в зарубіжних вищих навчальних закладах. Основними моделями фармацевтичної освіти за якими сьогодні ведеться підготовка фахівців є дві групи національних систем. Перша – група країн Центральної Європи та Скандинавії, де основу підготовки фармацевтів складають хімічні дисципліни. Друга – франко-італо-іспанська школа, де перевага надається медико-біологічній підготовці. За термінами навчання більшість європейських країн виконує рекомендації EAHP та забезпечує не менш ніж п'ятирічну програму університетської освіти з практичною підготовкою протягом не менш ніж 6 місяців в аптеці. Термін вивчення теоретичних дисциплін не менше 4 років.

Ключові слова: професійна підготовка, фармацевтичний факультет, підготовка кадрів, специфіка, тенденції, навчальні плани, навчальні програми.

В статье проведен сравнительный анализ профессиональной подготовки специалистов фармации в разных странах мира. Проанализированы и унифицированы учебные планы, учебные программы и аннотации к учебным программам фармацевтических факультетов зарубежных странах. Выявлена специфика и перспективные тенденции профессиональной подготовки фармацевтических кадров в зарубежных высших учебных заведениях. Основными

моделями фармацевтического образования, по которым сегодня ведется подготовка специалистов представлена двумя группами. Первая - группа стран Центральной Европы и Скандинавии, где основу подготовки фармацевтов составляют химические дисциплины. Вторая группа - франко-итало-испанская школа, где предпочтение отдается медико-биологической подготовке. По срокам обучения большинство европейских стран следует рекомендации EAFP и обеспечивает не менее чем пятилетнюю программу университетского образования с практической подготовкой в течение 6 месяцев в аптеке. Срок изучения теоретических дисциплин составляет не менее 4-х лет.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, фармацевтический факультет, подготовка кадров, специфика, тенденции, учебные планы, учебные программы .

The article deals with the comparative analysis of pharmacy specialists training around the world. It has been studied and summarized curricula, training programs and annotations to curriculum of pharmaceutical faculties abroad. The specific trends and perspectives of pharmacists' training in higher educational establishments have been established. Today, the basic model of professional pharmaceutical training is presented by two groups of national educational systems. The first is a group of Central Europe and Scandinavia countries, where the basis for pharmacists' training makes chemical disciplines. Second group is Franco-Italian-Spanish school, where priority is given to biomedical training. By terms of education, most European countries takes EAFP recommendations and provides at least a five-year program for university education with practical training for at least six months in a pharmacy. The term of theoretical subjects is at least 4 years. Analysis of professional pharmacists' training in higher educational establishments training in foreign countries made it possible to state that despite some differences in the system of pharmaceutical training we can underline the general trend: the structure, terms of professional training and professional practice. In addition, each model is based on the requirements of national circumstances and existing health care system. According by levels of pharmacists' training abroad – Bachelor of Pharmacy, Master of Pharmacy and integrated Master of Pharmacy.

Key words: training, Faculty of Pharmacy , training, specifics , trends , curricula , training programs.

Постановка проблеми. Реформування системи професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі як складової системи охорони здоров'я України на сучасному етапі зумовлено глобальними змінами на європейському ринку праці, прогресом світової фармацевтичної та медичної науки, змінами в соціальному, економічному, правовому й освітянському просторі. На необхідності формування відповідного професійного та загальнокультурного рівня майбутніх фахівців наголошено в Законах України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного навчання завжди є предметом дослідження науковців. Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної педагогіки (Н. В. Абашкіна, Г. Л. Алексевич, А. М. Алексюк, Г. С. Єгоров, В. М. Жуковський, І. П. Задорожна, Ю. В. Кіщенко, О. П. Ков'язина, Н. М. Лавриченко, Л. М. Латун, М. П. Лещенко, О. І. Локшина, Б. Ф. Мельниченко, Є. А. Москаленко, О. В. Овчарук, А. В. Парінов, О. В. Плахотник, Л. П. Пуховська, О. Б. Рибак, Г. В. Степенко, І. Г. Тараненко, І. Г. Фольварочний, Л. О. Хомич, Н. П. Яцишин та ін.). Питання вищої медичної (фармацевтичної) освіти розглянуті у наукових працях (І.Є.Булах, Ю. В. Вороненка, Б. П. Криштопи, Л. М. Романишиної, І. М. Шило). У 70-90-х рр. XX ст. з'явилися дослідження системи педагогічної освіти у високорозвинutih країнах світу (Г. Г. Агапова, Ю. А. Алфьоров, Г. А. Андреева, Є. Ю. Бетяєва, Н. М. Воскресенська, Л. А. Запорова, Є. Б. Лисова, Т. Г. Мойсеєнко, О.Г. Полупанова, Л. Г. Писарева, М. А. Соколов, С. П. Титович та ін.). Також освіті зарубіжжя присвячено праці А.А. Барбариги, Н.М. Бідюка, Б.Л. Вульфсона, С.А. Головка, О.П. Лещинського, М.П. Лещенко, З.О. Малькової, М.Д. Нікандрова, В.А. Параїла, П.І. Пижнікова, Л.П. Пуховської, О.В. Сухомлинської, Н.В. Федорової, Л.Д. Філіпової, Е.В. Чуткерашвилі.

Формулювання мети наукової праці. Провести порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців фармації у різних країнах світу. Вивчити та узагальнити навчальні плани, навчальні програми та анотації до навчальних програм фармацевтичних факультетів зарубіжних країн.

Постановка задачі. Виявити специфіку й перспективні тенденції професійної підготовки фармацевтичних кадрів в зарубіжних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу і результати дослідження. Сорок років тому в Європі почав напрацьовуватися політичний консенсус щодо нової ролі вищої освіти, особливо в професійній її компоненті, на європейському ринку праці, який поступово об'єднується в єдиний економічний простір. Формування єдиної «Європи знань», зближення цілей, стандартів, моделей вищої освіти стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конку-

ренцію у світі [5, 34-38]. Для того щоб вступити до Болонської співдружності Україні необхідно буде зробити два істотних кроку. По-перше, провести серйозний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки та освіти з європейською по (болонській моделі). За результатами цього аналізу визначити, що необхідно змінити в нашій системі та продовжити відповідні реформи. Розпочати реформи вже не зможуть бути «косметичними», вони повинні торкнутися корінних основ нашої науки та освіти. Здійснюючи їх, ми повинні відповісти на питання, чому і як слід навчати в сучасному світі гострої конкуренції? Ми не зможемо уникнути реальної інтеграції вітчизняної науки та освіти. Через відмову від освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» виникає необхідність запропонувати еквівалентну систему іншого рівня. Це особливо важливо для підготовки і кваліфікації провізорів. Доведеться приймати нелегкі рішення, щодо системи наукових ступенів кандидатів і докторів наук та принципів їх присудження. На шляху цих реформ виникає ще багато складних проблем. Але особливість найближчого періоду часу в тому, що уникнути позначених перетворень вже неможливо[6, 44-53; 3, 67-69]..

З початку 90 років в Україні в системі фармацевтичної освіти, поступально реалізуються міжнародні стандарти, а саме:

- успішно працює інститут магістратури ;
- затверджено державні та галузеві стандарти фармацевтичної освіти;
- у рамках програми якості підготовки кадрів впроваджені інтегровані іспити для діагностики професійних вмінь та навичок майбутніх фармацевтів.

Слід також зазначити, що медичні і фармацевтичні спеціальності, як і раніше, залишаються найбільш привабливими для іноземців. Сьогодні з 35 тисяч іноземців – представників 130 держав, більше половини навчаються в медичних та фармацевтичному вищих навчальних закладах.

Не викликає сумніву реалізація в Україні одного з найважливіших положень представлених у Болонській декларації, Празькому комюніке та інших документах – «Навчання через усе життя». Система безперервного фармацевтичної освіти ефективно працює, але в даний час зазнає серйозну модернізацію. Мабуть, «слабкою ланкою» у системі фармацевтичної освіти сьогодні є низька активність академічних обмінів студентами та представниками з європейськими ВНЗ однак і в цьому напрямку намічені серйозні зрушення. Фармацевтична освіта в нашій країні завжди відрізнялося високим новаторським потенціалом. При цьому, зберігаючи великі традиції фармацевтичних шкіл, забезпечуючи високу якість освітніх послуг, демонструючи гнучкість, воно завжди адекватно відповідало усе зростаючим вимогам ринку праці. Особливо наочні в цьому відношенні докорінні зміни у вищому фармацевтичному освіті, ініційовані Національним фармацевтичним університетом. За

останні 20 років наочно збільшився спектр фармацевтичних спеціальностей, зросла кількість фармацевтичних факультетів [7, 122-140; 2, 91-94]. Поряд з трьома відомими авторитетними центрами підготовки фармацевтичних кадрів: у Харкові (Національний фармацевтичний університет) у Львові (на фармацевтичному факультеті Львівського національного медичного університету), в Запоріжжі (на фармацевтичному факультеті Запорізького державного медичного університету) відкрито ще 19 факультетів. Таким чином, в Україні сформувалася потужна система фармацевтичної освіти, наближена до європейської за кількісними показниками.

Сьогодні перед вищою фармацевтичною освітою стоїть нелегке завдання переходу до нового мислення, впровадження основних положень європейської освіти, осмислення сутності передбачуваних реформ. Глибокий аналіз особливостей фармацевтичної освіти зарубіжних країн допоможе простежити тенденції і прийняти зважене і обґрунтоване рішення.

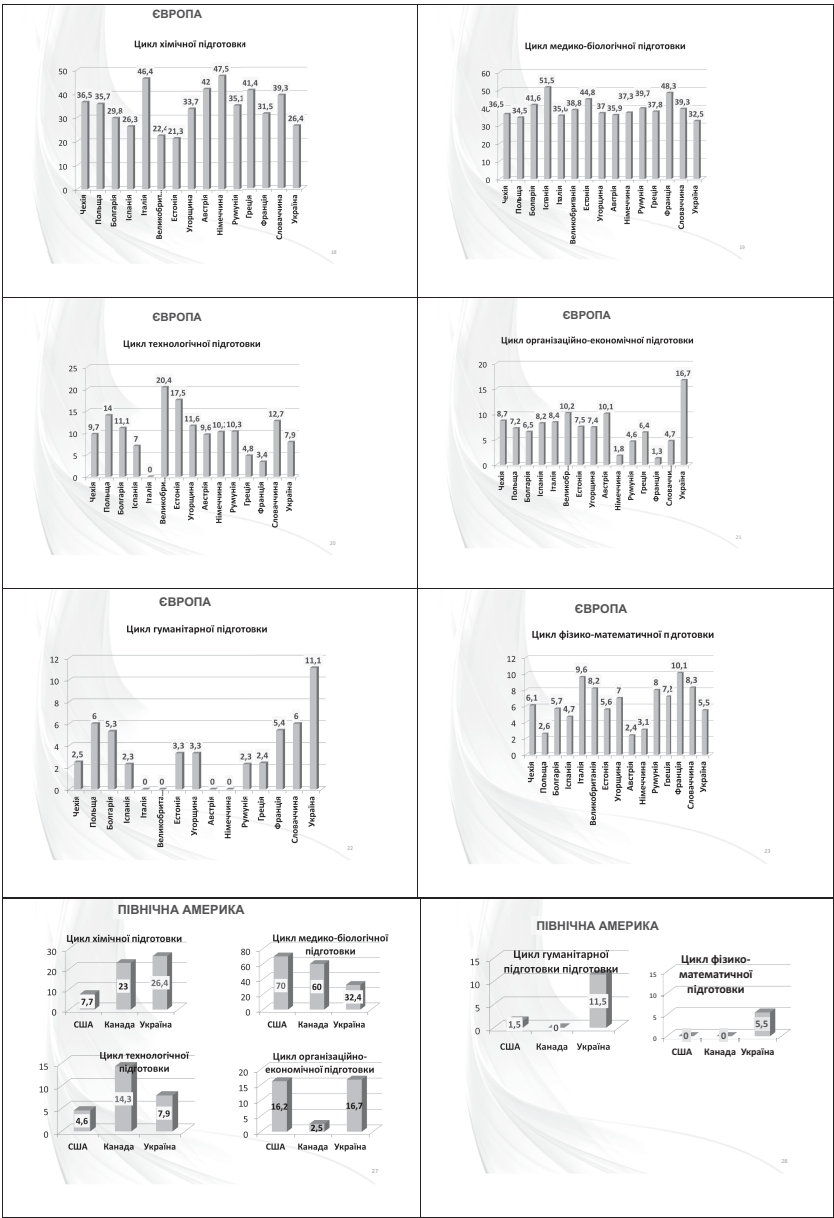
Як загальна сприйнятна та відома за кордоном використовується єдина кваліфікація для фахівця з вищою фармацевтичною освітою – фармацевт. Фармацевт є єдиним спеціалістом, що здійснює контроль на всіх етапах оптового та роздрібного товарообігу, здійснює контроль якості ліків, керуючись чіткими професійними та етичними правилами. Фахівцю, що має початкову професійну освіту присвоюється кваліфікація помічник фармацевта. [4, 83-88].

Проведено порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців фармації у різних країнах світу. Вивчено та узагальнено навчальні плани, навчальні програми та анотації до навчальних програм 83 фармацевтичних факультетів зарубіжних країн. У таблиці № 1 представлено порівняльний аналіз за циклами підготовки у європейських країнах (Чехія, Польща, Болгарія, Іспанія, Італія, Великобританія, Естонія, Угорщина, Австрія, Німеччина, Румунія, Греція, Франція, Словаччина та Україна) та Америці і Канаді [1, 52-78; 8, 78-81, 9, 63-69].

Основними моделями фармацевтичної освіти за якими сьогодні ведеться підготовка фахівців є дві групи національних систем. Перша – група країн Центральної Європи та Скандинавії, де основу підготовки фармацевтів складають хімічні дисципліни. Друга – франко-італо-іспанська школа, де перевага надається медико-біологічній підготовці. За термінами навчання більшість європейських країн виконує рекомендації EAAP та забезпечує не менш ніж п'ятирічну програму університетської освіти з практичною підготовкою протягом не менш ніж 6 місяців в аптеці. Термін вивчення теоретичних дисциплін не менше 4 років.

За рівнями підготовки за кордоном також виділяються дві системи: 1-а – підготовка фармацевтичних кадрів за схемою бакалавр і магістр, 2-а – інтегрована підготовка магістрів фармації [3, 67-73].

Таблиця 1. Порівняльний аналіз професійної освіти за циклами підготовки



Таблиця 2. Країни, що готують магістра фармації (наскрізна підготовка)

№	Країна	Кіл-ть факультетів	Освітній рівень	Терміни підготовки	Термін практики
1.	Австрія	3	Магістр фармації	4,5 р.	Практика – 12 місяців
2.	Болгарія	1	Магістр фармації	5 р.	Практика – 10 місяців
3.	Угорщина	2	Магістр фармації	5 р.	Практика в аптеці – 6 місяців.
4.	Іспанія	15	Магістр фармації	5 р.	Практика – 9 місяців
5.	Канада	10	Магістр фармації (клінічна фармація)	6 р.	Практика – 12 місяців
6.	Німеччина	23	Магістр фармації	5 р.	Практика – 12 місяців
7.	Польща	10	Магістр фармації	5 р.	Практика – 12 місяців
8.	Румунія	4	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців
9.	Словаччина	1	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців
10.	США	76	Магістр фармації	6 р.	Практика – 12 місяців
11.	Чехія	2	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців

Таблиця 3 Країни, що ведуть підготовку за схемою бакалавр + магістр

№	Країна	Кіл-ть факультетів	Освітній рівень	Терміни підготовки	Термін практики
1.	Великобританія	19	Бакалавр Магістр	3 р. 1 р.	Практика – 12 місяців
2.	Греція	3	Бакалавр	5 р.	Практика – 12 місяців
3.	Ірландія	1	Бакалавр	4 р.	Практика – 12 місяців
4.	Фінляндія	3	Бакалавр Магістр	3 р. 2 р.	Практика – 6 місяців

Висновки. Аналіз професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю на фармацевтичних факультетах вищих навчальних закладах зарубіжних країн дав змогу констатувати, що не зважаючи на деякі відмінності у цілому в системі фармацевтичної освіти відзначається загальна тенденція: у структурі, в термінах навчання та практики. При цьому кожна модель ґрунтується з урахуванням вимог національних особливостей та існуючої системи охорони здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Буданова Л.Г. Порівняльний аналіз систем підготовки та оцінювання професійних досягнень фармацевтів за кордоном / Л.Г.Буданова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: зб.наук. праць – Вип. 2. – Харків, 2004. – С. 14-18.
2. Громовик Б.П. Неперервна фармацевтична освіта в Україні: науково-методичні аспекти управлінсько-економічної підготовки : монографія / Б.П.Громовик, А.В. Горілик. – Львів: РАСТР-7, 2012. – 166с.
3. Helling DK, Nelson KM, Ramirez JE, Humphries TL. Kaiser Permanente Colorado region pharmacy department: innovative leader in pharmacy practice. J Am Pharm Assoc. 2006;46: 67-76.
4. Colorado Pharmacy Practice Act 12-22-118.5 Continuing Education. Colorado State Board of Pharmacy. Available at: <http://www.dora.state.co.us/Pharmacy/pha/CErequirements.htm>. Accessed May 8, 2009.
5. Accreditation Standards for Continuing Pharmacy Education. Accreditation Council for Pharmacy Education. Available at: http://www.acpe-accredit.org/pdf/CPE_Standards_Final.pdf Accessed December 2, 2008.
6. Robertson MK, Umble KE, Cervero RM. Impact studies in continuing education for health professions: update. J Continuing Educ Health Prof. 2003;23(3):146-56.
7. Rouleau R, Beauchesne M, Laurier C. Impact of a continuing education program on community pharmacists' interventions and asthma medication use: a pilot study. Ann Pharmacother. 2007;41:574-80.
8. Maio V, Belazi D, Goldfarb NI, Phillips AL, Crawford AG. Use and effectiveness of pharmacy continuing-education materials. Am J Health-Syst Pharm. 2003;60(16):1644-9.
9. Rouse MJ. Continuing professional development in pharmacy. Am J Health-Syst Pharm. 2004;61(19):2069-76.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Budanova L.H. Porivnyal'nyy analiz system pidhotovky ta otsinyuvannya

- profesiynykh dosyahnen' farmatsevtiv za kordonom / L.H.Budanova // Pedagogika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya ta sportu: zb.nauk. prats' – Vyp. 2. – Kharkiv, 2004. – S. 14-18.
- Hromovyk B.P. Neperervna farmatsevtychna osvita v Ukraini: naukovo-metodychni aspekty upravlins'ko-ekonomichnoyi pidhotovky : monohrafiya / B.P.Hromovyk, A.V. Horilyk. – L'viv: RASTR-7, 2012. – 166 s.

Л. Г. Буданова, *Национальный фармацевтический университет, Харьков, Украина.*
Мировые тенденции подготовки фармацевтов в высших учебных заведениях.

L. G. Budanova, *National Pharmaceutical universitet, Kharkov, Ukraine.*
Global trends of pharmacists' training in higher educational establishments.

E-mail: blg_8@bk.ru

ВЕРЕЇТІНА І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Одеська національна академія
харчових технологій, Одеса, Україна

БАЙДАК Ю.,

доктор технічних наук, доцент,
кафедра термодинаміки та
відновлювальної енергетики,
Одеська національна академія
харчових технологій, Одеса, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ ЦІЛІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто основні цілі навчання іноземної мови у загальноосвітній і вищій школі в залежності від підходів і методів до її вивчення. Визначено, що оптимізація цілі навчання іноземної мови на кожному етапі її вивчення є можливою після введення в дію такого Стандарту освіти, який, через появу нових стратегій та шляхом вироблення інноваційних технологій навчання, буде сприяти формуванню самостійної пізнавальної активності студента завдяки вмотивованості навчального процесу, а також розвитку професійно-творчої особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: *ціль, підхід, оптимізація, метод, віртуальне освітнє середовище*

В статье рассмотрены основные цели обучения иностранному языку в общеобразовательной и высшей школе в зависимости от подходов и методов его изучения. Определено, что оптимизация цели обучения иностранному языку на каждом этапе его изучения является возможной после введения в действие такого Стандарта образования, который, через появление новых стратегий и путем выработки инновационных технологий обучения, будет способствовать формированию самостоятельной познавательной активности студента благодаря мотивированности учебного процесса, а также

развития профессионально-творческой личности будущего специалиста.

Ключевые слова: цель, подход, оптимизация, метод, виртуальная образовательная среда

The objective of teaching strategy today is to help students to consciously control how they learn so that they can be efficient, motivated, and independent language learners. That's why nowadays approaches to foreign languages learning are based on the principles of individual, competence and activity-based approaches, implemented into education. This integrated approach to education ensures the development of academic, cultural, social, psychological and other capabilities of the students and promotes forming of key competencies, development of student skills and abilities to learn and apply acquired knowledge in practical situations. The main factor of the teaching method effectiveness on the didactic level is the content of training and organized accordingly tool for instruction material acquisition. For the successful realization of any novel strategy it is very important to choose right learning technique and content structuring of the educational process that may be implemented in traditional, including textbooks (as traditional tools) and innovative training tools or instruction materials – virtual interactive educational foreign language environment of the course (as innovative tools). The strategy which is based on the creation and further implementation into the learning process such interactive environments, firstly in the form of interactive multimedia learning computer programs, allows everybody who study foreign language to acquire language skills consciously and provides unlimited opportunities for their use in speech practice.

Key words: objective, approach, optimization, method, virtual learning environment

I. ВСТУП

Постановка проблеми. На сучасному, техногенному етапі розвитку людства, коли оцифрована інформація знаходиться у глобальному просторі і є доступною для кожного, хто її потребує та вміє користуватися персональним комп'ютером або навіть мобільним телефоном, уміння самостійно використовувати можливості, які вони надають, з метою набуття професійних знань та умінь є викликом та потребою часу.

Питання вже постає не стільки у тому, щоб знайти інформацію, скільки у тому, з якою метою її шукати та як її обробити для подальшого використан-

ня. Особливо актуальною ця проблема є у сфері вивчення іноземних мов професійного спрямування у вищих навчальних закладах, бо інформація, викладена нерідною мовою, для її засвоєння/узагальнення/обробки потребує ще й додаткових мовних знань. У зв'язку з цими обставинами, змін потребують усі ланки процесу навчання іноземної мови – цілі, елементи предмету навчання, компоненти змісту, засоби навчання і контролю.

Метою цієї статті є розгляд цілей навчання з точки зору різних концепцій навчання дисципліні «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та визначення шляхів їх оптимізації, враховуючи сучасні можливості навчального процесу.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Підходи до вивчення іноземних мов: часопис

Протягом останніх ста років цілі навчання іноземної мови (ІМ) суттєво залежали від потреб суспільства. Це було оволодіння основними іншомовними знаннями (мовними), розвиток іншомовних умінь (мовленнєвих) та формування іншомовних навичок у основних доменах – аудіюванні, читанні, письмі, говорінні, послідовність навчання яким визначались в залежності від підходів і методів.

Спочатку для класичного, або граматико-перекладного методу навчання в межах граматичного підходу було чітко визначено, що вивчати іноземну мову слід лише з метою одержання мовних знань, достатніх для читання літературних джерел і для цього обов'язково проводити глибокий аналіз граматичних правил з наступним застосуванням цих правил під час письмового перекладу текстів. Письмовий аналіз та переклад вивченого, звичайно, сприяє запам'ятовуванню правил, що підлягають аналізу, розвиває пам'ять і аналітичне мислення, але в цілому цей підхід є скоріше теоретичним засвоєнням граматичного матеріалу, що не дозволяє після закінчення курсу вільно спілкуватися іноземною мовою.

З появою нових технологій з'явилися інші потреби суспільства. Відповідно до них цілі освіти змінювались, що звичайно призвело і до нових підходів до цілеспрямованості вивчення іноземних мов. Усний підхід відповідав запитам часу і пропонував як ціль оволодіння чотирма основними вміннями (читання, письмо, говоріння, аудіювання), але з деякими особливостями – навчання читанню і письму мало місце лише після усного закріплення матеріалу, що вивчається. З'явилися і нові методи навчання. Прямий метод було визначено революційним, коли викладачам було поставлено за мету повністю відмовитись від використання рідної мови у процесі вивчення іноземної. За умови відмови від будь-якого перекладу, розуміння незнайомих слів досягалось шляхом демонстрації малюнків або моделей. Але з огляду на

те, що не змінився сам освітній процес, прямий метод, який потребував більшої кількості годин та більш освічених учителів і учнів, було визнано неперспективним для освіти того часу.

Метод ситуативного навчання мови (Г. Палмер, А. Хорнбі), пропонував досягнення основної цілі шляхом обов'язкового введення попередньо розроблених навчальних ситуацій і структур для представлення і закріплення мовного і мовленнєвого матеріалу, аудіолінгвальний метод (Н. Брукс) пропонував вивчення готових речень шляхом багаторазового їх повторення у різних ситуаціях, але навчання за обома методами призводило лише до імітації мовлення, а не до справжньої комунікації. Основні «близькі» цілі групового методу включали навчання усного мовлення (аудіювання, правильної вимови, розпізнавання графічних знаків) з поступовим переходом до «перспективних цілей» (досягнення рівня носія мови), але результати навчання також були низькими. Окремо слід зазначити так званий консультативний метод, який вводив певну самостійність для учнів, які самі обирали тему для бесіди, що певним чином стало основою для розробки особистісного підходу до навчання у майбутньому. [1]

Потреба суспільства в глобальній комунікації та зміни соціокультурного контексту вивчення іноземних мов призвели до визначення нової цілі – оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності з метою здійснення реальної вільної комунікації, що у свою чергу сприяло появі комунікативного підходу, який передбачав вивчення іноземної мови шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування.[2, 3, 4] Комунікативний підхід відзначився тим, що пропонував відхід від «структурного» і перехід до «функціонального» вивчення іноземної мови з намаганням перенесення персонального досвіду кожного учня на навчальний процес і поєднання навчальної діяльності в аудиторії з персональною активністю студента поза її стінами (Nunan, 1991). При цьому цілі вивчення іноземної мови – практичне (комунікативне) володіння чотирма основними вміннями (читання, письмо, говоріння, аудіювання) одержали нове дихання та були наближені до кожного учня, оскільки передбачали необхідність урахування потреб особистості. Даний підхід, поєднавши у собі напрацювання попередніх підходів (наприклад, часткова заміна рідної мови іноземною, відмова від перекладу; використання смислових, словесних і наочних опор, що допомагають керувати змістом висловлювання; постійна зміна предмета розмови, обставин, завдань), вводив у процес навчання автентичні матеріали, на основі яких повинно проходити вивчення мовного матеріалу та проводитись мовленнєва практика, яка обов'язково повинна включати дидактичні та рольові ігри, розігрування діалогів, роботу в парах, мікрогрупах і командах тощо. Позитивним є і індивідуалізація навчання. Але

на той час комунікативний підхід потребував значного оновлення навчальних матеріалів та створення іншомовного навчального середовища безпосередньо в аудиторії, що було доволі складним завданням. Окрім того, вчителю було відведено роль організатора та «контролера» усної практики учнів, але не всі вчителі були готові до такої діяльності. [5].

В рамках цього підходу з'явилися і нові методи навчання. Так, системно-комунікативний метод навчання іноземних мов [6] передбачав взаємопов'язане навчання усім видам мовленнєвої діяльності, системне і свідоме вивчення мовних явищ з використанням письма для кращого засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу та перекладу для його запам'ятовування й розуміння. Але чітко визначені обсяги домашніх завдань і нівелювання результативності їх виконання – лише перевірка запам'ятовування наданих слів та виразів/речень, зазвичай призводили до втрати мотивації до вивчення іноземної мови взагалі, а обов'язкове заучування певної порції лексичного матеріалу у вигляді слів і речень не завжди було достатнім і ефективним для досягнення основної мети – повноцінної комунікації іноземною мовою у будь-якій життєвій чи професійно спрямованій ситуації.

Наприкінці минулого століття, завдяки активному пошуку нових шляхів навчання ІМ, діяльнісний підхід, що прийшов на зміну комунікативному, було визначено провідним, у тому числі і в українській середній і вищій школі. При цьому діяльнісний підхід передбачав збереження напрацювань і позитивних сторін комунікативного підходу.

Нова концепція навчання ІМ запропонувала розширене трактування цілі навчання – навчити спілкуванню у поєднанні усіх його функцій – пізнавальної, регулятивної, ціннісно-етикетної. Саме у цій концепції було визначено, що орієнтуючись на реальний результат навчання та враховуючи необхідність засвоєння всіма студентами однакового обсягу навчального матеріалу, слід все ж брати до уваги індивідуальні особливості школярів або студентів. Це означало появу варіативності у рівнях навченості.

З появою ідеї про методичний плюралізм та виділення різних рівнів для вивчення іноземної мови, з'явилися і перспективи подальшого розвитку й руху до появи оновлених цілей у навчання ІМ, у тому числі і для професійного користування. Такими оновленими цілями мали стати розвиток умінь і навичок кожного школяра/студента з урахуванням його здібностей та інтересів та застосування на практиці здобутих знань з дисципліни, що вивчається, що в майбутньому мало привести до успішної адаптації громадянина в суспільстві, його професійної самореалізації, сформованості навичок самоосвіти протягом життя. Але концепція не надала викладачам середньої та вищої школи механізму взаємодії розвивальних, освітніх та виховних цілей, лише задекларувавши його. Цілі навчання, які були означені у вигляді вимог

(мовні знання, мовленнєві навички і уміння, загально-навчальні уміння), так і лишились недосяжними.

Але час іде вперед і роль особистості у сучасному світі значно змінилась. Як змінилась і ціль вивчення іноземної мови у навчальному закладі – вона теж стала більш глобальною. На сьогоднішній день це *формування полікультурної багатомовної особистості, здатної створювати і сприймати мовлення, що здійснюється іноземною мовою, шляхом оволодіння іншомовними комунікативними компетенціями та набуття досвіду для особистісного культурного / професійного розвитку протягом життя*. Відповідно до визначеної цілі, нові підходи до вивчення іноземних мов – проблемний, особистісно або професійно зорієнтований, студентоцентричний – є зосередженими на особистості студента та його інтересах. Ці підходи, які є загальноприйнятими сьогодні потребують методів, що відповідають нагальним запитам суспільства і рівню його технологічного розвитку, а саме таких, що передбачають активне введення комп'ютерно-інтегрованих технологій у навчальний процес. Такими методами є метод проєктів, метод «занурення» (О.Б.Тарнопольський) та ін..

2.2. Шляхи оптимізації цілі навчання іноземних мов в Україні

Керуючись спрямованістю України на євроінтеграцію нагальною є розробка загальної Концепції вивчення іноземних мов для усіх етапів навчання, з визначенням єдиної цілі як планованого результату вивчення іноземної мови – опанування іноземною мовою на конкретному рівні користування кожним учасником навчального процесу, а в її рамках – започаткування підходів, що відповідають сучасному розвитку технологій (у тому числі і комп'ютерних), вироблення стратегій навчання та постановка практичних задач для організації процесу навчання на кожному етапі навчання (дошкільна–загальна–вища–підсередня освіта), бо від цього залежить структурування змісту освітнього процесу і наступний вибір методів, які повинні бути реалізовані не стільки у традиційних, скільки у новітніх засобах навчання, а саме у віртуальному інтерактивному освітньому іншомовному середовищі з дисципліни.

Тому перспективною для досягнення основної цілі – практичного результату у вивченні дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» кожним учнем/студентом, тобто для повноцінного впровадження особистісного підходу до навчання у даній освітній галузі – видається стратегія, що базується на створенні і наступному впровадженні у навчальний процес віртуальних навчальних середовищ для вивчення іноземної мови, що дозволяє усім, хто вивчає іноземну мову, свідомо оволодівати мовними знаннями та надає необмежені можливості для їх використання у мовленнєвій практиці. При цьому для дошкільної та загальної середньої освіти ці середовища базуються на загальнонавчальній лексиці із вправами, що відповідають віковим обмеженням, а для вищої й післядипломної освіти – професійно зорієтова-

ній лексиці із можливістю її використання у реальних мовленнєвих ситуаціях, що змодельовані на конкретних прикладах з того чи іншого фаху.

Під поняттям «віртуальне освітнє середовище» ми будемо розуміти цілісну педагогічну систему програмованого, особистісно зорієнтованого навчання, адаптовану до потреб тих, хто навчається. При цьому кожному окремому учню/студенту, в залежності від його знань і умінь на даному конкретному етапі навчання, надається психолого-педагогічний інструментарій для уточнення навчальних цілей (самостійне прогнозування і планування очікуваного результату), формування індивідуальної програми навчальної діяльності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання (за класифікацією Б. Блума [12])), вибору потрібного варіанту або рівня навчання (самостійний вибір лексичного/граматичного матеріалу за складністю, тексту за інтересом, граматичного матеріалу для вивчення/опрацювання тощо), на якому вивчається навчальна дисципліна, що в цілому відповідає вимогам Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS). Оскільки весь навчальний матеріал у будь-якому програмованому засобі навчання систематизовано і укладено за основними принципами методу активізації (принцип особистісного спілкування; особистісно-рольовий принцип; принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; принцип колективної взаємодії; принцип поліфункціональності вправ) [13], що сприяє поетапній реалізації моделі навчання, визначити практичну мету кожного окремого модуля нескладно.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Узагальнюючи сказане можна дійти висновку, що оптимізація цілі навчання іноземної мови на кожному етапі її вивчення є можливою після введення в дію нового Стандарту освіти, який, через появу нових стратегій та шляхом вироблення інноваційних технологій навчання, буде сприяти формуванню самостійної пізнавальної активності студента завдяки вмотивованості навчального процесу, а також розвитку професійно-творчої особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Richards, J.C. & Rodgers, T.S 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, United Kingdom: Cambridge University Press.
2. Pattison, P. (1987). *The communicative approach and classroom realities*. (EDRS No. ED 288 407), 17 p.
3. Riley, P. (1982). *Topics in communicative methodology: Including a preliminary and selective bibliography on the communicative approach*. (EDRS No. ED 231 213), 31 p.
4. Savignon, S. J., & Berns, M. S. (Eds.). (1983). *Communicative language*

- teaching: Where are we going? Studies in Language Learning, 4(2). (EDRS No. ED 278 226), 210 p.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. - Липецк: Липецк, гос. педаг. ин-т, 1998.-159с
 6. Мартинова, Р.Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов. // Педагогіка і психологія.-1999. -№3
 7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти затверджений постановою КМУ від 14.01.2004 №24
 8. Державний стандарт повної загальної середньої освіти) затверджений постановою КМУ від 23.11.2011 №1392
 9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. - К., 2003.
 10. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А.Борисенко, та ін. - К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
 11. Chamot, A. U., et. al. (1999). The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
 12. Bloom, B. S., et. al. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
 13. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: Language policy unit, Strasbourg. – Режим доступу: www.coe.int/lang-cefr

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Richards, J.C. & Rodgers, T.S 2001, Approaches and Methods in Language Teaching, United Kingdom: Cambridge University Press.
2. Pattison, P. (1987). The communicative approach and classroom realities. (EDRS No. ED 288 407), 17 p.
3. Riley, P. (1982). Topics in communicative methodology: Including a preliminary and selective bibliography on the communicative approach. 31 p.
4. Savignon, S. J., & Berns, M. S. (Eds.). (1983). Communicative language teaching: Where are we going? Studies in Language Learning, 4(2). (EDRS No. ED 278 226), 210 p.
5. Passov, E. I. Kommunikativnoe inozazychnoe obrazovanie. - Lipeck: Lipeck, gos. pedag. in-t, 1998.-159s
6. Martynova, R.Yu. Systemno-komunikativnyy metod navchannya inozemnykh mov. // Pedagogika i psikhologiya.-1999. -#3
7. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi seredn'oyi osvity zatverdzenyy postanovoyu KМУ vid 14.01.2004 #24
8. Derzhavnyy standart povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity) zatverdzenyy postanovoyu KМУ vid 23.11.2011 #1392

9. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya. – K., 2003.
 10. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya profesiynoho spilkuvannya. Kolektyv avtoriv: H.Ye. Bakayeva, O. A. Borysenko, ta in. – K.: Lenvit, 2005 – 119 s.
 11. Chamot, A. U., et. al. (1999). The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
 12. Bloom, B. S., et. al. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Language policy unit, Strasbourg. – www.coe.int/lang-cefr

И. А. Вереитина, *Одесская национальная академия пищевых технологий, Одесса, Украина. E-mail: kozak_admin@ukr.net*

Ю. В. Байдак, *Одесская национальная академия пищевых технологий, Одесса, Украина. E-mail: yuribaydak@ukr.net*

Оптимизация цели и инновационные подходы к обучению.

A. Vereitina, *Odessa national Academy of food technologies, Odessa, Ukraine.*

E-mail: kozak_admin@ukr.net

Y. V. Baidak, *Odessa national Academy of food technologies, Odessa, Ukraine.*

E-mail: yuribaydak@ukr.net

The objective optimization and innovative approaches to learning.

ВЕТРОВ О.М.,

аспірант, кафедра педагогіки та
освітнього менеджменту,
Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
м. Кіровоград, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ США

Модернізація системи професійно-технічної освіти є пріоритетом державної політики України. Сполучені Штати мають вагомі економічні досягнення, які ґрунтуються на добре розвиненій системі професійно-технічної освіти. Систему професійно-технічної освіти США регламентують низка законів та актів. Програма підтримки комунальних та резиденційних коледжів створено для фінансування професійних програм підготовки, що відповідає потребам роботодавців громади.

Ключові слова: система професійно-технічної освіти, соціально-економічні умови, професійні програми підготовки, комунальні та резиденційні коледжі.

Модернизация системы профессионально-технического образования является приоритетом государственной политики Украины. Соединенные Штаты имеют весомые экономические достижения, основанные на хорошо развитой системе профессионально-технического образования. Систему профессионально-технического образования США регламентируют ряд законов и актов. Программа поддержки коммунальных и резиденционных колледжей создана для финансирования профессиональных программ подготовки, отвечающей потребностям работодателей общины.

Ключевые слова: система профессионально-технического образования, социально-экономические условия, профессиональные программы подготовки, коммунальные и резиденционные колледжи.

Modernization of the system of vocational education, the definition of the main directions of development of mechanisms of adaptation to modern socio-economic conditions is a priority of state policy of Ukraine. The United States has considerable economic achievements, which are based on a well-developed system of vocational education, some of which may be adopted by the Ukrainian system. The system of vocational education of the USA is regulated by several laws and acts, namely: The Vocational Education Act, The Economic Opportunity Act, The Omnibus Trade and Competitiveness Act, The Carl D. Perkins Vocational Education Act, The School-to-Work Opportunities Act and the like. The program of support for community and residential colleges was set up to finance vocational training programmes that meet the needs of employers in the community. To meet the requirements of today many vocational education establishments in the United States create training programs using new approaches. Modernization of professional education requires transformation of the dominant teaching-centered practice into learning-centered practice using modern technology.

Key words: *system of vocational education, socio-economic conditions, vocational training programmes, community and residential colleges*

Постановка проблеми. Економічні та політичні перетворення в сучасній Україні вимагають від системи професійно-технічної освіти визначення основних напрямів розвитку механізмів адаптації в сучасних соціально-економічних умовах, що дає нове бачення ролі професійно-технічної освіти в державній політиці. Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить науковий аналіз системи професійно-технічної освіти США. Незважаючи на певні відмінності в історичному, соціальному й культурному аспектах США та України, функціональна спільність національних професійно-технічних систем дає можливість творчого використання досвіду США, сприяє вдосконаленню й покращенню української системи професійно-технічної освіти в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку професійно-технічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійно-технічної освіти, яка повинна відповідати сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських науковців становить інтерес досвід інших розвинених країн у напрямі розвитку професійно-технічної освіти.

Упродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження, що стосуються питань розвитку систем освіти (Л. Пуховська, А. Сбруєва, С.Шандрук та ін.), зокрема систем професійно-технічної освіти (Т.Десятов, Д.Дзвінчук, А.Каплун, В.Кудіна, Н.Ничкало, Н.Пазюра, Л.Сакунта ін.); реформування професійної освіти (Л. Ляшенко, С.Шандрук та ін.); безперервної професійної освіти (Т. Десятов, Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.)

Разом із тим, система професійно-технічної освіти в США не була предметом педагогічного дослідження, хоча окремі її аспекти розглядалися в наукових працях Н.Бідюк, О.Вощевської, Ю.Грегоращук, С.Романової.

Відомі на американському континенті науковці досліджували систему професійно-технічної освіти США, зокрема з таких аспектів, як: теорія професійно-технічної освіти (W. Bartlett, C. Bilginsoy, J. Bishop, M. Ferran, D. Corson, D. Guile, M. Young та ін.); становлення професійно-технічної освіти (R.Aubrey, P. Hager, R. Lerman, J. Malcomson, W. Maw, B. McCormick, W. Norris F. Rauner та ін.); модернізація професійно-технічної освіти (R. Arum, A. Dar, F. Fluitman, I. Gill, Y. Shavit та ін.); вплив ринку праці на безперервну професійно-технічну освіту (I. Gorard, A. Jenkins, G. Rees, N. Selwyn, A.Vignoles, A. Wolf, та ін.); розвиток змісту навчальних програм (C. Dustmann, A. Fuller, U. Schönberg, L. Unwin та ін.); забезпечення якості професійно-технічної освіти (H. Colley, J. Jarvis, E. Hanushek, L. Wobmann та ін.); ефективність професійно-технічної освіти (K. Rasinski, S. Pedlow та ін.); профорієнтаційна робота (W. Müller, M. Savickas, Y. Shavit та ін.).

Мета статті. Проаналізувати систему професійно-технічної освіти в Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати мають вагомі економічні досягнення, які ґрунтуються на добре розвиненій системі професійно-технічної освіти, окремі аспекти якої можуть бути взяті на озброєння українською системою. На законодавчому рівні система професійно-технічної освіти США, як невід'ємної частини системи освіти США, визначається так:

1. Закон про професійно-технічну освіту (The Vocational Education Act) [14] було прийнято в 1963 році та реавторизовано у 1968 і 1976 роках. На початку 1960-х років відсоток безробітності складав 8,1%, найвищий показник з 1930-х років. Для вирішення цієї проблеми президент Джон Ф. Кеннеді призначив групу консультантів з професійно-технічної освіти, рекомендації яких лягли в основу Закону про професійно-технічну освіту 1963 року.

2. Закон економічних можливостей (The Economic Opportunity Act) 1964 став основою кількох історичних соціальних програм: Job Corps, Neighborhood Youth Corps, VISTA, Youth Opportunity Centers, the U.S. Employment Service Human Resource Development Program, the Head Start Program [7]. Згідно

Закону економічних можливостей було створено нову Програму отримання спеціальності (the New Careers Program), метою якої було створення робочих місць, кар'єрна промоція та урізноманітнення кадрового складу.

3. Закон «Про початкову й середню освіту» (The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)) [8] став федеральним законодавчим актом в 1965 р. й був частиною програми президента Л. Джонсона «Війна з бідністю» (War on Poverty) [17]. Цей документ став найбільш далекосяжним федеральним законом, будь-коли прийнятим Конгресом, який дотепер має суттєвий вплив на галузь освіти США. ESEA – це широкомасштабний закон, який фінансує початкову й середню освіту, має чітку децентралізовану зорієнтованість, яка виявляється в забороні створення національного курикулуму, надає всім право отримувати освіту та вводить високі стандарти й звітність. Згідно з цим законом надаються фінанси для підвищення кваліфікації вчителів, інструктивних матеріалів, підтримки освітніх програм тощо. Кожні п'ять років відбувається реавторизація Закону «Про початкову й середню освіту». Сучасна версія реавторизації ESEA – це закон «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act) [4], який було запропоновано президентом Дж. Бушем у 2001 р.

4. Закон «Про рівні освітні можливості» (The Equal Educational Opportunities Act (EEOA)) [9] 1974 р. є федеральним законом Сполучених Штатів Америки. Він забороняє дискримінацію вчителів, співробітників та учнів, ураховуючи расову сегрегацію учнів, та вимагає від шкільних округів застосування заходів у подоланні перешкод на шляху до рівноправності учнів.

5. Закон «Про організацію департаменту освіти» (Department of Education Organization Act) [3] було прийнято Конгресом США в 1980 р. Згідно з цим законом завданням Департаменту освіти Сполучених Штатів (United States Department of Education) [15] зокрема стало:

- здійснення підтримки й допомоги штатам, місцевим шкільним системам, приватному сектору, державним і приватним некомерційним освітнім дослідницьким установам, суспільним організаціям, батькам та учням у сфері поліпшення якості освіти;
- залучення суспільства, батьків та учнів до федеральних навчальних програм;
- удосконалення якості й повноцінності освіти шляхом федеральної підтримки досліджень, атестації та надання інформації;
- поліпшення координації федеральних навчальних програм;
- поліпшення управління федеральною освітньою діяльністю тощо.

6. Закон конкурентоспроможності торгівлі Омнібуса (the Omnibus Trade and Competitiveness Act) (1988) [11] було прийнято федеральним урядом у відповідь на зростання використання технологій у бізнесі та промисловості в

США.

7. Закон Карла Д. Перкінса про професійну освіту (the Carl D. Perkins Vocational Education Act) (1984) [6] був підписаний у жовтні 1984 року. Закон Перкінса фактично замінив Закон про професійну освіту 1963 року і продовжив федеральний дозвіл на професійно-технічні освітні програми.

8. Закон «Про вдосконалення шкіл Америки» (The Improving America's Schools Act (IASA)) [10], прийнятий в 1994 р., став спробою адміністрації президента Б. Клінтона здійснити реформування освіти. Ці реформи було спрямовано на обов'язкове здійснення допомоги невстигаючим учням, створення чартерних шкіл, звільнення шкіл від наркотиків, підвищення кваліфікації вчителів, фінансування програм білінгвальної та іммігрантської освіти, освітніх технологій, профорієнтації тощо.

9. Закон можливості переходу від школи до роботи (The School-to-Work Opportunities Act) 1994 року [13] та Закон універсальних центрів кар'єри (the One-Stop Career Centers Act) 1994 року [12] стосувалася розвитку кар'єри американських громадян та були важливою ініціативою президентів США Джорджа Буша та Білла Клінтона.

10. Закон «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act (NCLB)) [4] 2001 р. – це Акт Конгресу Сполучених Штатів стосовно навчання дітей у державних школах. NCLB підтримує реформу стандартизації освіти (standards-based education reform), яка базується на переконанні, що введення високих стандартів сприятиме покращенню особистих досягнень у навчанні. Закон не встановлює національних стандартів досягнень, кожен штат установлює власні стандарти.

11. Закон «Америка створює можливості значного підвищення якості технології, освіти та науки» (The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act) (America COMPETES/Америка ЗМАГАЄТЬСЯ) [5] було прийнято у 2007 р. для інвестування в інновації шляхом досліджень і розвитку та покращення конкурентоспроможності Сполучених Штатів. У 2010 р. закон America COMPETES пройшов процедуру реавторизації в Сенаті США. Цей закон звертає особливу увагу на зусилля кожної інституції в галузі підготовки майбутніх професіоналів та надає освіті особливого статусу.

У 2011 р. Департамент освіти Сполучених Штатів лобював створення нового федерального освітнього фонду у 2 мільярди доларів для підтримки комунальних та резиденційних коледжів. Ця програма співвідноситься з метою президента Б. Обами отримати найвищу у світі пропорцію випускників коледжів до 2020 р. Департамент праці та Департамент освіти США [16] оголосили, що фінанси фонду здебільшого буде спрямовано на створення відкритих освітніх ресурсів (Open Education Resources (OER)) для професійних

програм підготовки.

Слово коледж (college) є загальним терміном для будь-якої післяшкільної додипломної освіти (post-secondary undergraduate education). Слово «коледж» і його деривативи є стандартними термінами, що використовуються для опису інституцій та діяльності, пов'язаної з американською післяшкільною додипломною освітою. Коледжі відрізняються за розміром, рівнем освіти та терміном навчання. Дворічні коледжі здебільшого дають освіту рівня молодшого спеціаліста (associate's degree), а чотирирічні коледжі – диплом бакалавра (bachelor's degree). Переважно це додипломні інституції (undergraduate institutions), хоча деякі з них мають програми післядипломної освіти (graduate school programs). Специфічними ознаками коледжів є їх резиденційність (належність до громади), невелика кількість студентів як у самому закладі, так і в групах, і менший порівняно з університетами коефіцієнт співвідношення між викладачами та студентами.

Коледжі можуть бути приватними або державними; у них навчаються представники обох статей або тільки однієї; світський або приєднаний до релігійної організації. Деякі історично є «чорними коледжами» (black colleges), у яких навчаються тільки представники афроамериканської групи населення США. Такі коледжі, як Гемпширський коледж, Беліот-коледж, Бард-коледж у Саймон Рок, Пітцер-коледж, коледж Сара Лоуренс, Бенінгтон-коледж, Шимер-коледж та Нью-коледж Флориди пропонують експериментальні курикулуми [1, с. 44-49].

Комунальний коледж (community college) – це дворічна державна інституція з правом видавати дипломи, до якої вступають після закінчення середньої школи. Ці коледжі, їх ще називають молодшими коледжами (junior colleges), технікумами (technical colleges), муніципальними коледжами (city colleges), дворічними коледжами (two-year colleges), місцевими коледжами (local colleges) або курсами саморозвитку (self-development courses), створено для задоволення потреб району та громади. Постійно розвиваючись, комунальні коледжі пропонують один, а то й усі чотири розширені курикулуми: академічний курикулум, кінцевою метою якого є здобуття асоційованого ступеня молодший спеціаліст (associate degree) з гуманітарних або природничих наук, що фактично є перехідним щаблем між середньою школою та чотирирічними коледжами; трудова та професійна освіта (vocational and occupational education), яка дає змогу здобути асоційований ступінь або професійний сертифікат; освіта для дорослих (adult education) та безперервна освіта (continuing education), які не обов'язково дозволяють здобути асоційований ступінь чи отримати сертифікат [1, с. 44-49].

Більшість комунальних коледжів намагається спеціалізуватися в одній або двох галузях професійної підготовки, яка відповідає потребам роботодав-

ців цієї громади. Комунальні коледжі надають студентам такі переваги, які недоступні в більшості інших вищих навчальних закладах. Водночас з низькою оплатою вони дають змогу студентам удосконалити академічні знання в процесі вивчення нової справи чи спеціальності. Комунальні коледжі дозволяють студентам зберегти роботу й навчатися на вечірньому відділенні чи заочно. Зазвичай ці заклади не встановлюють часових обмежень для завершення навчання на здобуття ступеня чи сертифіката, а тому студенти можуть вивчати стільки курсів, скільки забажають.

Більшість дворічних коледжів вимагають від абітурієнтів сертифікат про закінчення середньої школи, GED (тести загальноосвітнього рівня, які складаються з п'яти предметів та засвідчують, що той, хто їх склав, має рівень академічних навичок американської середньої школи) або еквівалент для вступу, проте зарахування на безкредитні курси (noncredit courses) у деяких навчальних закладах може бути доступним для всіх.

Для дотримання вимог сучасності багато закладів професійно-технічної освіти у США створюють програми підготовки використовуючи новітні підходи. У 2010 р. відомий американський дослідник Т. Batson подав ідею редизайну програм та курсів, запропонувавши 10 правил викладання в цьому столітті (10 Rules of Teaching in this Century) [2].

Ці десять правил пропонують глибинні зміни, які сьогодні відбуваються в професійній освіті, та рекомендують, як трансформувати панівну методику викладання (teaching-centered practice) на методику навчання (learning-centered practice), використовуючи сучасні технології.

В основу цих правил покладено два основних закони ХХІ ст.:

Знання, які засвоюються під час опрацювання курсу, відсутні до цього курсу.

Основне завдання викладача – управляти процесом створення знань, оскільки знання, які засвоюються під час курсу, не існують до нього, тому що студенти створюють їх разом з викладачем.

Механізми інноваційного розвитку сучасної професійно-технічної освіти ґрунтуються на таких концептуальних положеннях: культивування інтересу до нововведень; створення творчої атмосфери, соціокультурних та економічних умов для сприйняття і дієвості нововведень у закладах професійно-технічної освіти; накопичення інноваційних ідей у постійно діючих пошукових та експериментальних освітніх середовищах; інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів у реально діючі педагогічні системи.

Систематично здійснюється перехід професійно-технічної освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, упровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, завдяки яким підвищуються

показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробленні, поширенні та застосуванні освітніх інновацій. Метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення завдяки постійній переоцінці цінностей, налаштованість на конструктивні дії в постійно обновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології.

Інноваціями вважають не лише створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті інноваційними є підходи, що перетворюють характер навчання з погляду цільової зорієнтованості, взаємодії викладача і студентів, їхньої позиції в навчальному процесі. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців інноваційні педагогічні технології покращують засвоєння навчального матеріалу; зменшують час на виконання стандартних завдань та допомагають знайти розв'язки нестандартних; стимулюють творчий потенціал; зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін; підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей. З огляду на це застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього фахівця в системі професійно-технічної освіти.

Висновки. Таким чином можемо констатувати, що сучасною траєкторією трансформації професійно-технічної освіти є посилення особистісного виміру в педагогічній практиці й науці. Ідея полягає в тому, щоб різні педагогіки мали змогу краще адаптуватися до індивідуальних уподобань певного стилю навчання, що значно впливає на якість програм професійної підготовки майбутніх фахівців в системі професійно-технічної освіти. Для підтримання конкурентоспроможності економіки освіта повинна стати основним джерелом енергії, а випускники професійних навчальних закладів усіх рівнів – новаторами економіки.

Перспективи подальших досліджень. Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи професійно-технічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку професійно-технічної освіти в США; організаційно-педагогічні механізми реалізації партнерства середньої школи з професійно-технічними закладами в США.

Список використаних джерел:

1. Шандрук С. І. Порівняльно-педагогічне дослідження системи професійної підготовки вчителів у США / С. І. Шандрук // Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. – Випуск 60. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2012. – С. 44–49.
2. Batson, T. 10 Rules of Teaching in this Century [Електронний ресурс] / T. Batson, 2010. – Режим доступу: <http://campustechnology.com/articles/.../10-rules-of-teaching-in-this-century.aspx>.
3. Department of Education Organization Act [Електронний ресурс] / Public Law 96-88. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/.../ED180121>
4. No Child Left Behind Act [Електронний ресурс] / NCLBA. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
5. The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://www.dems.gov/topics/america-creating-opportunities-to-meaningfully-promote-excellence-in-technology-education-and>.
6. The Carl D. Perkins Vocational Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/policy/sectech/leg/perkins/index.html>.
7. The Economic Opportunity Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/751/769950/Documents_Library/eoa1964.htm.
8. The Elementary and Secondary Education Act [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://www.k12.wa.us/ESEA/>
9. The Equal Educational Opportunities Act – [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://lawhighereducation.com/52-equal-educational-opportunities-act-eeoa.html>.
10. The Improving America's Schools Act [Електронний ресурс]. – ESEA. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/legislation/ESEA/toc.html>.
11. The Omnibus Trade and Competitiveness Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.asycuda.org/cuglossa.asp?term=Omnibus%20Trade%20and%20Competitiveness%20Act%20of%201988>.
12. The One-Stop Career Centers Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dol.gov/dol/topic/training/onestop.htm>.
13. The School-to-Work Opportunities Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newwaystowork.org/qwbl/tools/caltoolkit/Factsheets/schooltoworkact1994.pdf>.
14. The Vocational Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cis.msjs.edu/courses/evoc/637/Resources/VocationalEducationActReport.pdf>
15. U.S Department of Education [Електронний ресурс]. – Washington, DC, 2009. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/>. 2009.

16. U.S. Department of Education – Creative Commons [Електронний ресурс]. – Retrieved January 20th, 2011. – Режим доступу: <http://creativecommons.org/tag/us-department-of-education>.
17. War on Poverty [Електронний ресурс] / Wikipedia. – Режим доступу: en.wikipedia.org/wiki/War_on_Poverty.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Shandruk S.I. Porivnyalno-pedagogichne doslidzhenya systemy profesiinoy pidgotovki vchiteliv u USA / S.I.Shandruk // Pedagogichny nauki : [zb. nauk. prats]. – Vypusk 60. – Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2012. – P. 44-49.
2. Batson, T. 10 Rules of Teaching in this Century [Електронний ресурс] / T. Batson, 2010. – Режим доступу: <http://campustechnology.com/articles/.../10-rules-of-teaching-in-this-century.aspx>.
3. Department of Education Organization Act [Електронний ресурс] / Public Law 96-88. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/.../ED180121>
4. No Child Left Behind Act [Електронний ресурс] / NCLBA. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
5. The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://www.dems.gov/topics/america-creating-opportunities-to-meaningfully-promote-excellence-in-technology-education-and>.
6. The Carl D. Perkins Vocational Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/policy/sectech/leg/perkins/index.html>.
7. The Economic Opportunity Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/751/769950/Documents_Library/EOA1964.htm.
8. The Elementary and Secondary Education Act [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://www.k12.wa.us/ESEA/>
9. The Equal Educational Opportunities Act – [Електронний ресурс]. – Washington, DC. – Режим доступу: <http://lawhighereducation.com/52-equal-educational-opportunities-act-EOA.html>.
10. The Improving America's Schools Act [Електронний ресурс]. – ESEA. – Режим доступу: <http://www2.ed.gov/legislation/ESEA/toc.html>.
11. The Omnibus Trade and Competitiveness Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.asycuda.org/cuglossa.asp?term=Omnibus%20Trade%20and%20Competitiveness%20Act%20of%201988>.
12. The One-Stop Career Centers Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dol.gov/dol/topic/training/onestop.htm>.
13. The School-to-Work Opportunities Act [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу: <http://www.newwaystowork.org/qwbl/tools/caltoolkit/Factsheets/schooltoworkact1994.pdf>.
14. The Vocational Education Act [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cis.msje.edu/courses/evoc/637/Resources/VocationalEducationActReport.pdf>
 15. U.S Department of Education [Електронний ресурс]. – Washington, DC, 2009. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/>. 2009.
 16. U.S. Department of Education – Creative Commons [Електронний ресурс]. – Retrieved January 20th, 2011. – Режим доступу: <http://creativecommons.org/tag/us-department-of-education>.
 17. War on Poverty [Електронний ресурс] / Wikipedia. – Режим доступу: en.wikipedia.org/wiki/War_on_Poverty.

О.М. Ветров, Кировоградский государственный педагогический университет им. Владимира Вениченка, Кировоград, Украина.

Характеристика системы профессионально-технического образования США.

O. M. Vetrov, Kirovograd State Pedagogical University of Vladimir Vinnichenko, Kirovograd, Ukraine.
Characteristics of professional and technical education in USA.

E-mail: vyetrov-o@ukr.net

ВІННИКОВА Л.Ф.,

викладач, кафедра державної служби,
менеджменту та навчання за
міжнародними проектами ІДУСЦЗ,
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Автором визначено гуманізацію вищої медичної освіти як систему заходів, спрямованих на формування у лікаря альтруїстичної позиції по відношенню до пацієнта, надано схему розвитку компонентів гуманістичної спрямованості. У статті аналізується поняття організаційно-педагогічних умов взагалі, а також описані організаційно-педагогічні умови гуманізації вищої медичної освіти. Автором з'ясовано, що гуманізація вищої медичної освіти у Великобританії відіграє велике значення, та впроваджується шляхом викладання предметів етичного циклу, при проходженні студентами практики та виконанні ними самостійних завдань, а також при безпосередній участі викладачів - тьюторів. Вважаємо перспективним подальше дослідження якісних показників моделі гуманістичної спрямованості студентів медичних шкіл Великобританії, де викладають предмети біотичного циклу у порівнянні з навчальними закладами, де такі дисципліни не викладаються.

Ключові слова. Вища медична освіта, гуманізація, організаційно-педагогічні умови, Великобританія, проблеми, етика, деонтологія, практика, ліжко, пацієнт-лікар.

Автор определяет гуманизацию высшего медицинского образования как систему мер, направленных на формирование у врача альтруистической позиции по отношению к пациенту, дает схему развития компонентов гуманистической направленности. В статье проанализировано понятие организационно-педагогических условий вообще, а также описаны организационно-педагогические условия гуманизации высшего медицинского образования. Автором показано, что гуманизация высшего медицинского образования в Великобритании имеет большое значение и внедряется путем

преподавания предметов этического цикла, а также при непосредственном участии преподавателей - тьюторов. Считаем перспективным дальнейшее изучение качественных показателей модели гуманистической направленности студентов медицинских школ Великобритании, где преподаются предметы биоэтического цикла в сравнении с учебными заведениями, где такие дисциплины не преподаются.

Ключевые слова. Высшее медицинское образование, гуманизация, организационно- педагогические условия, Великобритания, проблемы, этика, деонтология, практика, кровать пациента, пациент-врач.

The author has detected the term "humanization of higher medical education" as a set of measures aimed to develop altruistic attitude of the doctor towards the patient. The article provides with the scheme of humanistic attitude components' development. The article analyses the notion "management- pedagogical conditions" and describes these conditions within the higher medical education system. The author has established that humanization of higher medical education in Great Britain is the emphasized methodical trend, it is achieved through teaching the subjects of the "Ethics" cycle, practice of the students near the patients' beds and personal activities of their tutors. We consider that the subsequent research of the quality of humanistic traits' development in medical students of Great Britain taught ethical subjects in comparison to those who aren't taught this course, must be conducted.

Key words: Medical education, humanization, organizational-pedagogical conditions, Great Britain, problems, ethics, deontology, practice, patient's bed, patient - doctor.

Вступ. Гуманізація медичної освіти як її характеристика, що обумовлює спрямованість на людину, є важливою складовою навчального процесу в медичних ВНЗ. Професія медика, як ніяка інша, має альтруїстичну направленість. Саме тому особливо важливо гуманізувати навчальний процес студентів-медиків у ВНЗ. Зважаючи на високий авторитет медичної науки та темпи розвитку медицини у Великобританії, нами було обрано тему дослідження: гуманізація вищої медичної освіти у Великобританії.

Мета дослідження – визначення основних організаційно-педагогічних особливостей гуманізації вищої освіти Великобританії.

Аналіз літератури. Питання гуманізації вищої фахової освіти вивчало багато науковців: Н.І. Денисенко - гуманізацію навчання студентів, С.У. Гончаренко та Ю. І. Мальований - загальну концепцію гуманізації освіти[3]. Питання гуманізації вищої медичної освіти за кордоном та у Великобританії досліджували такі українські науковці як Ю.Е. Лавриш[5] та І.О. Паламаренко[7], Н.М. Авшенюк, Г. М. Воронка[4] та інші. Іноземні автори також приділяли значну увагу організації вищої медичної освіти та виховному компоненту, зокрема гуманізації: такі автори як К. Такер[11], І. Боулер[10], Л. Чепмен досліджували практичний аспект підготовки медиків та взаємодії з пацієнтами у Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Гуманізацію освіти різні автори визначають по-різному. С. У Гончаренко [3] формулює поняття гуманізації освіти як «орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на якнайповніше втілення у кожній особистості людської сутності». В процесі аналізу літературних джерел ми дійшли до висновку, що гуманізація вищої освіти - це така форма організації навчання, при якій об'єкт професійної діяльності(у випадку медичної освіти це пацієнт) ставиться на найвище місце як сенс діяльності лікаря, з орієнтацією на її особисті інтереси. У контексті вищої медичної освіти її гуманізація є невід'ємною складовою.

Формування гуманістичної спрямованості майбутніх лікарів потребує реалізації декількох принципів виховання: принципу індивідуального підходу до студента (виховання гуманізму до інших шляхом власного прикладу викладачів), принципу активної самостійної роботи студента(формування самооцінки, самоконтролю та навичок взаємодії з іншими), принципу діяльнісного підходу(практичне втілення взаємодії з пацієнтами) та принципу рефлексії студентом власної діяльності(самомоніторинг та альтруїстичність професійної діяльності) [8].

Науковці визначають наступні підходи до формування гуманістичної спрямованості вищої медичної освіти: філософський (формування гуманістичного філософського світогляду, визначення загальнолюдських якостей та принципів у житті), який досягається при викладанні таких дисциплін як філософія, культурологія, етика; екологічний (усвідомлення взаємозв'язку людини та навколишнього середовища, чуйне, дбайливе ставлення то оточення та інших людей), яке втілюється під час викладання курсу екології (environmental science) та проведенні акцій, флешмобів на захист природи тощо; моральний (усвідомлення та практичне втілення моральних законів та норм), який втілюється протягом усього навчального процесу, при викладанні біоетики, навчальної практики, роботи у хоспісах, волонтерських проектах, тощо; та культурологічний, який включає не тільки обізнаність студентів з культурними особливостями країни, але і розвиток поваги до різних культур(

що є особливо важливими, наприклад, у медичних школах США через мультирасовість населення).

У межах гуманістичного компоненту підготовки студентів - медиків нами було виокремлено наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, організаційно- діяльнісний та емоційно- рефлексивний компоненти, які між собою тісно взаємозв'язані.

Мотиваційний компонент визначається як сукупність мотивів професійної діяльності лікаря, спрямована лише на благо пацієнта, що включає високу афіліацію та альтруїзм. Когнітивний компонент гуманістичної спрямованості включає фактичні знання лікаря про взаємодію з пацієнтом, системи взаємодії за кордоном (як заведено у США, Великобританії), обізнаність із міжнародними правовими документами щодо біоетики, прав пацієнтів, взаємодії лікаря та пацієнта); організаційно- діяльнісний компонент є результатом розвитку професійного мислення та професійної культури, внаслідок чого лікар практично розв'язує професійні завдання із урахуванням цінності пацієнта (прийняття рішення про операцію, трансплантацію органів, відключення пацієнта від апарату штучного дихання); емоційно-рефлексивний компонент забезпечує системну регуляцію професійної діяльності відповідно до саморегуляції. До структури гуманістичного компоненту входять професійно важливі якості, що впливають на розвиток професійної компетентності майбутніх лікарів та розподіляються за сферами професійного пізнання, професійного спілкування, професійної праці, професійної творчості, професійного саморозвитку.

Гуманні взаємовідносини і спілкування студентів - медиків, визнання інтересів та потреб колег та пацієнтів, постійно спрямована увага на людину, співчуття та співпереживання, своєчасна і безкорисна допомога, милосердя, доброта,- все це складає гуманістичну спрямованість майбутнього медика. Варто зазначити, що виховання таких рис, як толерантності до інших поглядів та вірувань, звичаїв, розвиток відчуття відповідальності, делікатності, великодушності також сприяють гуманізації освітньої діяльності у медичних ВНЗ. Проте варто говорити про гуманізацію медичної освіти як про таку характеристику, яка поєднує всі вищезазначені характеристики у їх тісній взаємодії. Усі ці складові органічно пов'язані між собою, та їх формування потребує ретельної праці. Так, актуалізація альтруїстичного ставлення та емпатії лікаря здійснюється в процесі піклування про інших пацієнтів, розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції можливі лише при постійній психологічній роботі над собою та взаємодії з пацієнтами, тощо. Сутність гуманізації вищої освіти студентів-медиків полягає у здійсненні трьох положень: кожний студент має індивідуальні психологічні властивості, кожний студент має певний загальноосвітній рівень, кожний студент є суб'єктом навчального процесу у медичних ВНЗ.

При детальному аналізі структури гуманістичної спрямованості майбутніх лікарів нами було визначено наступні риси-компоненти: альтруїстичність та доброзичливість, емпатійність майбутніх лікарів, позитивна комунікативна установка та відсутність негативізму при спілкуванні, комунікативна толерантність та толерантність при взаємодії, не категоричність мислення, знання та дотримання норм професійної етики лікарів, сформованість моральних критеріїв та самооцінки власної поведінки, тощо.

Розглянувши поняття гуманізації вищої освіти медиків в широкому значенні, ми визначили шляхи втілення даної гуманізації та можливі організаційно- педагогічні умови як поняття взагалі. Поняття організаційно- педагогічні умови часто зустрічається в педагогічній літературі, аналіз якої показав, що на сьогодні існують різні підходи до визначення терміну. Так, Є.І. Козирева визначає організаційно-педагогічні умови як «сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечує успішне вирішення поставлених завдань» [3]. В структурі організаційно - педагогічних умов виділяють зовнішні умови (створення інноваційного середовища, насичення змісту духовними цінностями) та внутрішні умови (збільшення « свободи» особистості, нагромадження духовного досвіду, опанування продуктивними формами творчої діяльності). Багато вчених вважають, що провідною організаційно- педагогічною умовою будь-якої навчальної діяльності є інноваційні технології, проте не лише вони. Також до поняття організаційно- педагогічних умов відноситься удосконалення взаємодії учасників при вирішенні теоретичних та практичних професійно спрямованих завдань.

Аналіз світового досвіду та запровадженої схеми медичної освіти у Великобританії дає можливість визначити наступні організаційно- педагогічні умови гуманізації вищої освіти медиків: сукупність інноваційного освітнього середовища, структури та змісту навчально-методичного забезпечення процесу виховання медиків (яке представлено новітніми технологіями, методом кейсів, впровадженням електронних технологій навчання, відеоопераційної тощо). К. Такер вказує на наступні види гуманізації навчання у навчальних закладах Великобританії: особистий приклад викладача, спроможність викладача впливати на студента завдяки механізмам ототожнення та наслідування, висока культура участі у взаємодії, партнерські засади взаємодії студента та викладача при навчанні, перцептивність роботи викладача(його здатність «відчувати особливості студента»), висока комунікативна культура викладача, тощо[11].

Аналіз літературних джерел показав, що у медичних школах Великобританії немає єдиної стратегії гуманізації освітнього процесу, адже там університети мають високу автономію у визначенні програм і методів навчання. Проте загальну політику та загальні риси втілює Міністерство осві-

ти і науки шляхом розподілу фінансових і матеріальних ресурсів. У Великобританії до вищих медичних навчальних закладів відносять: університети, інститути, вищі школи, академії, коледжі. Вагому роль у сучасній системі вищої освіти Великобританії відіграє Відкритий університет, проте медичну освіту здобути в рамках даної програми неможливо.

Відносно гуманізації медичної освіти потрібно наголосити, що в Великобританії з 1978 року Комісія з вищої освіти рекомендувала запровадити до програми навчання медиків гуманітарні курси, з першого до п'ятого курсу[10]. Так, у Гарвардській медичній школі з другого курсу протягом чотирьох років викладається курс «Взаємодія та відносини лікар – пацієнт». З 1987 року в усіх британських медичних ВНЗ курс етики включено протягом усього часу навчання та медичної практики, причому мультидисциплінарність є головною рисою. З 1998 року до програми майже усіх вищих медичних шкіл введено комплекс гуманітарних дисциплін, який забезпечує дотримання гуманітаризації освіти. Зауважимо, що інтеграція медичної та загальнокультурної, гуманітарної освіти з метою формування особистості майбутнього лікаря характеризує вищу медичну освіту Великобританії.

Основні методи навчання у вищих медичних школах Великобританії, що забезпечують гуманістичну спрямованість включають: етичну оцінку кейсів, етичні дискусії, ігри та тренінгові вправи, індивідуальні консультації (тьюторшип), живе спілкування (лекції, семінари та освітні курси), поза аудиторне виховання студентів (соціальна та волонтерська робота студентів). Здебільшого гуманізація освіти здійснюється шляхом організації взаємодії майбутніх лікарів з пацієнтами під час практичного навчання, інтернатури та резидентури, із дотриманням деонтологічних принципів та корекції поведінки практикантів. Причому викладання деонтології та етичних дисциплін не обмежується суто теоретичним викладанням, проте підкріплюється практичною діяльністю. Цікавим прикладом є навчання етики при проходженні практики у лікарнях, коли єдина група з інтернів, лікарів та студентів (не більше 15 осіб) працює у палатах, обговорює лікування пацієнтів та етичність поведінки медперсоналу, надає пропозиції.

Це сприяє встановленню тісного зв'язку теорії та практики, залученню усіх студентів до системи вивчення етики, стимулює навички самостійної роботи з вивчення клінічних дисциплін та розвитку професійної етики.

Отже, гуманізація вищої медичної освіти є пріоритетним напрямком розвитку виховного напрямку навчання студентів, яке здійснюється шляхом викладання циклу деонтологічних дисциплін, курсу медичної етики тощо, а також розвитку компонентів гуманістичної спрямованості фахівців на теоретичних та практичних заняттях. Наприклад, викладання біомедичної етики у медколеджах включає викладання загально філософських етичних концеп-

цій, та окремо етики поведінки лікаря. Професійні аспекти взаємодії лікаря з пацієнтом викладаються протягом вивчення профільних дисциплін (терапії, стоматології, акушерства та гінекології), а найбільш актуальні питання обговорюються на семінарах, конференціях, в науковій періодиці. Цікавим є гуманізація медичної освіти із урахуванням релігійного питання. Е. Сгреча та В. Тамбоне у своїй праці «Біоетика» розглядають найактуальніші етичні питання з погляду католицької церкви[12]. У роботі «На грані життя та смерті» Дж. Уайт аналізує суперечливі питання сучасної охорони здоров'я згідно до протестантської релігії[13]. Проте навіть у Великобританії деякі автори зважають на недостатність практики, що не дозволяє досягти достатнього рівня у формуванні моральних почуттів.

Значну увагу гуманізації медичної освіти приділяють при виконанні студентами самостійної роботи, як-то підготовки огляду літератури, підготовки статей, підготовки заявок на отримання грантів, підготовку кейсів та їх презентацію, укладання щоденника практики у палатах та щоденника само моніторингу.

Висновки та перспективи. Отже, в результаті аналізу літературних джерел, нами було визначено гуманізацію вищої медичної освіти як систему заходів, спрямованих на формування у лікаря альтруїстичної позиції по відношенню до пацієнта, а також розвитку компонентів гуманістичної спрямованості: мотиваційного (гуманістична спрямованість), когнітивного (систему знань та уявлень про партнерську взаємодію з пацієнтом), організаційно-діяльнісного (навички взаємодії, розвиток відповідальності, креативності тощо), регуляційного (навички самомоніторингу, саморегуляції, комунікативна установка тощо). Організаційно- педагогічні умови гуманізації вищої медичної освіти були визначені як сукупність можливостей та умов, спрямованих на гуманізацію навчального процесу: інноваційні технології, безпосередню взаємодію студентів з пацієнтами при проходженні практики та інтернатури, а також інтеграцію предметів циклу «Етика», «Біоетика» та «Деонтологія» в навчальний процес та шляхом міжпредметних зв'язків. Було з'ясовано, що гуманізація вищої медичної освіти у Великобританії відіграє велике значення, та впроваджується шляхом викладання предметів етичного циклу, при проходженні студентами практики та виконанні ними самостійних завдань, а також при безпосередній участі викладачів - тьюторів, які за власним прикладом сприяють формуванню гуманістичної спрямованості студентів. Вважаємо перспективним подальше дослідження якісних показників моделі гуманістичної спрямованості студентів медичних шкіл Великобританії, де викладають предмети біотичного циклу у порівнянні з навчальними закладами, де такі дисципліни не викладаються.

Список використаних джерел:

1. Вартаннян Ф. Медицинское образование в некоторых странах Европы / Ф. Вартаннян, С. Рожецкая // Врач. — 2002. — № 5. — С.43 — 44.
2. Вища освіта у Сполученому Королівстві: інформаційний матеріал, підготовлений відділом освіти і підготовки, UKP / [підгот. Дж. Франклін]. — К.: Британська Рада в Україні, 2001. — 31 с.
3. Гончаренко С. Гуманізація освіти — запорука виховання творчої та духовно багатой особистості / С. Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. пр./ [редкол. : С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. гол.) та ін]. — Хмельницький : ХНУ, 2005. — Вип. 3. — С. 19–23.
4. Косарев И.И., Бартко А.Н. Преподавание биомедицинской этики за рубежом // Медицинская газета. — 1999. — № 90. — С. 10.
5. Лавриш Ю.Е. Філософські засади викладання сестринської справи у вищих медичних закладах Канади / Ю.Е. Лавриш // [Електронний ресурс], режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1032/1/06lyuyek.pdf> (дата звернення 18.04.2015).
6. Медсестринська теорія та концептуальна модель // Громадський коледж ім. Грента МакЮена. — Торонто, 1996. —124с.
7. Паламаренко І.О. Зміст, організаційні форми та методи професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів (на прикладі медичних шкіл Великої Британії): [метод. реком.] / І.О. Паламаренко // Нац. мед. ун-т імені О.О. Богомольця. — К.: КІМ, 2011. — 72 с.
8. Попов М. В. Аксиология і медицина / М. В. Попов // — К. : ПАРАПАН, 2003. — 281 с.
9. Романенко, М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М. І. Романенко // — Д. : Промінь, 2001. — 205 с.
10. Bowler I. Doctors in training: their views and experiences / Isobel Bowler // Medical education and training from theory to delivery / [ed. by Y. Carter, N. Jackson]. — Oxford: Oxford University Press, 2009. — P. 225 – 234.
11. Learning together: clinical skills teaching for medical and nursing students / K. Tucker [et al.] // Medical Education. — 2003. — Vol. 37 (7). — P. 630 – 637.
12. Sgreccia, E., Tambon, V. Bioethics. Tutorial / E. Sgreccia, V. Tambon // — М.: Biblical Theological Institute of St. Apostle Andrew, 2002. — 434 p.
13. Wyatt, J. On the verge of life and death: Problems of modern health care in the light of Christian ethics / J. Wyatt // — SPb.: Myrtle, 2003. — 362 p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Vartanyan F. Medytsynskoe obrazovanye v nekotorykh stranakh Evropy / F. Vartanyan, S. Rozhetskaya // Vrach. — 2002. — # 5. — S.43 — 44.
2. Vyshcha osvita u Spoluchenomu Korolivstvi: informatsiynny material, pidhotovlenyy viddilom osvity i pidhotovky, UKP / [pidhot. Dzh. Franklin]. — K.: Brytans'ka Rada v Ukrayini, 2001. — 31 s.
3. Honcharenko S. Humanizatsiya osvity — zaporuka vykhovannya tvorchoyi ta dukhovno bahatoyi osobystosti / S. Honcharenko // Dydaktyka profesiynoyi shkoly : zb. nauk. pr./ [redkol. : S.U. Honcharenko (holova), V.O. Radkevych, I.Ye. Kan'kovs'kyi (zast. hol.) ta in]. — Khmel'nyts'kyi : KhNU, 2005. — Vyp. 3. — S. 19—23.
4. Kosarev Y.Y., Bartko A.N. Prepodavanye byomeditsynskoy ztyky za rubezhom // Medytsynskaya hazeta. — 1999. — # 90. — S. 10.
5. Lavrysh Yu.E. Filosofs'ki zasady vykladannya sestryns'koyi spravy u vyshchykh medychnykh zakladakh Kanady / Yu.E. Lavrysh // [Elektronnyy resurs], rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/1032/1/06lyuyek.pdf> (data zvernennya 18.04.2015).
6. Medsestryns'ka teoriya ta kontseptual'na model' // Hromads'kyi koledzh im. Hrenta MakYuena. — Toronto, 1996. —124s.
7. Palamarenko I.O. Zmist, orhanizatsiyni formy ta metody profesiynoyi pidhotovky maybutnikh simeynykh likariv (na prykladi medychnykh shkil Velykoyi Brytaniyi): [metod. rekom.] / I.O. Palamarenko // Nats. med. un-t imeni O.O. Bohomol'tsya. — K.: KIM, 2011. — 72 s.
8. Popov M. V. Aksiolohiya i medytsyna / M. V. Popov // — K. : PARAPAN, 2003. — 281 s.
9. Romanenko, M. I. Humanizatsiya osvity: kontseptual'ni problemy ta praktychnyy dosvid : monohrafiya / M. I. Romanenko // — D. : Promin', 2001. — 205 s.
10. Bowler I. Doctors in training: their views and experiences / Isobel Bowler // Medical education and training from theory to delivery / [ed. by Y. Carter, N. Jackson]. — Oxford: Oxford University Press, 2009. — P. 225 — 234.
11. Learning together: clinical skills teaching for medical and nursing students / K. Tucker [et al.] // Medical Education. — 2003. — Vol. 37 (7). — P. 630 — 637.
12. Sgreccia, E., Tambon, V. Bioethics. Tutorial / E. Sgreccia, V. Tambon // — M.: Biblical Theological Institute of St. Apostle Andrew, 2002. — 434 p.
13. Wyatt, J. On the verge of life and death: Problems of modern health care in the light of Christian ethics / J. Wyatt // — SPb.: Myrtle, 2003. — 362 p.

Л. Ф. Винникова, *Институт государственного управления в сфере гражданской защиты, Киев, Украина.*

Организационно-педагогические условия гуманизации высшего медицинского образования в Великобритании.

L. F. Vinnikova, *Institute of Public Administration in the field of civil protection, Kiev, Ukraine.*

Organizational (management) and pedagogical conditions of medical education humanization in Great Britain.

E-mail: wlilya2006@rambler.ru

ГАВРАН М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ПРИВАТНИХ ВИЩИХ ШКОЛАХ ПОЛЬЩІ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто та проаналізовано систему підготовки магістрів, яка сформована в польських приватних вищих школах відповідно до європейських стандартів та вимог. Охарактеризовано основні напрями підготовки магістрів, що відповідають запитам європейського суспільства та ринку праці. Встановлено, що приватні вищі школи Польщі здійснюють свою діяльність в напрямі інтернаціоналізації вищої освіти.

Ключові слова: приватні вищі школи, напрям підготовки, навчальна програма, магістри, вища освіта, інтернаціоналізація, Національні рамки кваліфікацій.

В статье рассмотрена и проанализирована система подготовки магистров, сформирована в польских частных вузах в соответствии с европейскими стандартами и требованиями. Охарактеризованы основные направления подготовки магистров, которые соответствуют запросам европейского общества и рынка труда. Установлено, что частные вузы Польши осуществляют свою деятельность в направлении интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: частные высшие школы, направление подготовки, учебная программа, магистры, высшее образование, интернационализация, Национальные рамки кваліфікацій.

The article discusses and analyzes the Masters training system formed in private higher education institutions of Poland according to the European standards and requirements. The main directions of

training Masters that respond to the needs and wants of the European society and labour market are thoroughly characterized. The author emphasises that private higher schools provide both quantitative and quality development of higher education in Poland. The article states that higher education institutions of private sector operate towards the internationalization of higher education. They actively work on providing and developing new curricula meeting KRK requirements; create necessary environment for students and academic staff mobility.

Keywords: *private high schools, training direction, curriculum, Masters, higher education, internationalization, national framework of qualifications.*

Постановка проблеми. В кінці ХХ ст. відповідно до соціально-економічних трансформацій, що сприяли становленню демократичного суспільства, в Польщі відбувся процес реформування вищої освіти. Сприятливим чинником розвитку та демонополізації вищої освіти стає легалізація недержавної вищої освіти. Упродовж двадцятирічної історії свого функціонування приватні вищі школи стали невід'ємною складовою загальнонаціонального освітнього простору та ринку праці. Адже завдяки приватній ініціативі та комерційній формі навчання вища освіта стала масовим благом.

В умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти (серед них: Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, ENQA – Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти, EQAR – Європейський реєстр забезпечення якості тощо) відбувається зміщення акцентів у вищій освіті – поряд із наданням освітніх послуг підвищується увага до забезпечення саме якісної професійної підготовки фахівців усіх рівнів навчання. Адже у Болонській декларації, де зафіксовано основні принципи процесу реформування Європейського освітнього простору, зосереджено увагу на досягненні двох основних цілей – забезпечення зрозумілості освітнянських кваліфікацій та підвищення якості, а усе інше – це інструментарій для досягнення цих цілей [1, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З кожним роком збільшується плеяда науковців зацікавлених у підвищенні якості української вищої освіти, з-поміж інших чільне місце займають дослідження В. Кременя, М. Михальченка, Ю. Рашкевича, М. Романенка, С. Сисоевої, В. Шинкарука. Теоретико-методологічні засад функціонування вищої освіти Польщі відповідно до європейських вимог висвітлено в працях польських науковців: Я. Йозвіцкої, А. Красневського, М. Квієка, Залека А., та ін. З метою удосконален-

ня та підвищення якості вітчизняної вищої освіти посилюється інтерес українських науковців до вивчення зарубіжного досвіду надання сучасних освітніх послуг в різних європейських країнах (О. Альперн, С. Когут, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова та інші). У процесі аналізу наукових розвідок та публікацій не виявлено комплексного дослідження присвяченого проблемі сучасної підготовки магістрів у польських закладах вищої освіти загалом та приватних інституціях зокрема.

Постановка цілей. Цікавим і доцільним вважаємо пізнання польського досвіду підготовки магістрів у приватних ВНЗ, саме тому метою даного дослідження є вивчення системи підготовки магістрів у приватних ВНЗ Польщі в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти. Відповідно до сформульованої мети визначаємо наступні завдання: проаналізувати процес підготовки магістрів у приватних вищих школах Польщі; визначити та охарактеризувати основні напрями підготовки магістрів у польських приватних закладах вищої освіти; виявити вплив європейських вимог та стандартів на удосконалення підготовки фахівців у приватних вищих школах.

Виклад основного матеріалу. До початку 2000-х років у Польщі завершився еволюційний процес переходу від соціалістичної тоталітарної до демократичної моделі, яка формувалася в європейських державах. Відповідно до цієї моделі ВНЗ отримують значно вищий рівень автономії, право приймати велику частину позабюджетних студентів, стимулюється поширення приватних ВШ. Останні інтенсивно розвивалися упродовж останніх двадцяти років, задовольняючи потреби і запити освітньо-активного населення.

Завдяки загальнонаціональному прагненню поляків стати високоосвіченою європейською державою, (цьому сприяли: зростаюча зацікавленість суспільства у здобутті вищої освіти, нове демократичне законодавство Польщі, приватна ініціатива й академічний інтерес, економічне зростання й ринкові умови, тощо) за 18 років вони досягають бажаного результату. У 1990 р. співвідношення осіб освітнього віку 19-24 роки, які здобували вищу освіту, до кількості усіх осіб цього віку складало лише 9,8 %, а у 2011 р. – уже 40,6%. Беручи до уваги осіб студентського віку, які закінчили вищу освіту в 2008 р., що становить 50%, Польща посідає четверту позицію. На вищому рівні освіченості знаходиться лише Фінляндія (62,6 %), Словаччина (57,1 %) та Ірландія (5,6%). Водночас дослідження проведене OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) засвідчує, що в 2008 р. кількість поляків, які здобули ступінь магістра (63 % від усіх випускників), була найвищою з-поміж усіх країн світу [7].

Представлений відсоток магістрів у Польщі засвідчує тенденцію зростання зацікавлених у здобутті вищої освіти другого рівня, що спричинено певними чинниками, серед яких визначають: недостатньо зрозумілі і чіткі визна-

чення результатів навчання першого рівня вищої освіти; роботодавці не до кінця усвідомлюють та обізнані у змінах, що відбуваються у сфері вищої освіти, і тому кваліфікація випускників із дипломом першого рівня не викликає у них довіри; в деяких установах умовою працевлаштування на будь-які посади є виключно диплом магістра [4, с. 75]. Встановлено також, що у свідомості багатьох людей залишається стереотип, що вища освіта повинна тривати не менше 5 років, що безпосередньо впливає на їх вибір продовжувати навчання.

Значний внесок у розвиток магістратури в польських ВНЗ роблять приватні освітні установи, як заклади університетського рівня, так і вищі школи. Адже починаючи 1997 р., коли законом Польщі було дозволено створювати професійні вищі школи як державні, так і приватні, ці інституції розробляють навчальні плани і програми відповідно до головних напрямів професійної діяльності майбутніх фахівців, які після першого рівня навчання здобувають ступінь «інженера» чи «ліценціата» і мають змогу отримати кваліфіковану роботу. Водночас ті професійні вищі школи, що змінюють статус і працюють відповідно до Закону «Про вищу освіту», а також мають серед штатних викладачів не менше восьми професорів чи докторів наук і проводять наукові дослідження за профілем підготовки магістрів, отримують законне право надавати програми другого рівня для здобуття ступеня «магістр». Однак професійні вищі школи не мають права пропонувати програми третього рівня, що завершуються присудженням докторського ступеня.

Аналіз статистичних показників 2010 - 2011 н. р. засвідчує, що в 328 приватних вищих школах Польщі, кількість яких становить більше 70% від усіх ВНЗ країни, навчається 418444 студента за навчальними програмами I-го рівня (інженерів – 54257, ліценціатів – 364187), а за програмами II-го рівня – лише 161632 (27,9 %). Зазначимо також, що приватні ВШ у 2010 р. випустили 109911 ліценціатів й інженерів, та 46766 – магістрів [8, с. 90]. Значущим є те, що у 1994 р. функціонував лише один приватний ВНЗ, який мав дозвіл готувати магістрів.

Результати здійсненого аналізу дають змогу висувати, що приватні вищі школи Польщі впродовж усіх етапів розвитку головно готують фахівців першого рівня навчання – ліценціатів та інженерів, поряд з цим поступово розвиваються навчальні програми другого рівня, які однак дещо обмежені щодо напрямів підготовки. Загальна кількість напрямів підготовки в Польщі становить 118, з яких 103 запропоновано як двох рівневі програми (з присудженням ліценціата чи інженера та магістра), 4 – програми лише першого рівня, 11 – уніфіковані магістерські програми. Проте аналіз діяльності польських приватних закладів вищої освіти засвідчує, що вони пропонують підготовку ліценціатів за 78 напрямками навчання, а магістрів лише за окремим.

Одною із особливостей підготовки фахівців у приватних вищих школах Польщі є зорієнтованість на економічні спеціальності. Адже приватна вища освіта Польщі почала розвиватися в умовах становлення ринкової економіки, що вплинуло на вибір профілю підготовки студентів. Встановлено, що перші недержавні заклади вищої освіти пропонували навчання за напрямом «Менеджмент і маркетинг». У наслідок чого станом на 2008 - 2009 н. р. в 34 приватних вищих школах пропонували програми II-го рівня за цим напрямом, займаючи першу позицію серед усіх напрямів підготовки магістрів у недержавних ВНЗ. Відповідно до зростаючої кількості приватних освітніх інституцій, що готують сьогодні як магістрів, так і докторів у галузі економіки, підвищується якість пропонованого навчання, розвивається науково-дослідна робота, збільшується довіра суспільства до недержавної вищої освіти. Підтвердженням цього є результати рейтингу 2013 р., проведеного польською освітньою фундацією «Перспективи», згідно з яким серед усіх економічних ВНЗ країни друге місце займає приватний заклад – Академія Леона Козьмінського у Варшаві, який також упродовж років посідає перше місце рейтингу серед усіх приватних вищих шкіл, що пропонують магістерські програми [6].

Поряд із інтенсивною підготовкою магістрів-менеджерів вагомого значення набуває педагогічна освіта. З-поміж усіх напрямів підготовки магістрів другою за чисельністю є «Педагогіка», яку запропоновано більш ніж у 20 приватних вищих школах Польщі. Оскільки напрями професійної освіти швидко з'являються й зникають залежно від ринкових та соціальних вимог, тому в умовах освітньої конкуренції приватні вищі школи проявляють швидку адаптацію та гнучкість у введенні нових напрямів підготовки. Останніми роками заклади недержавної вищої освіти інтенсивніше почали пропонувати підготовку магістрів з інформатики, політології, міжнародних відносин, європеїстики. Останній напрям виник у зв'язку з участю Польщі в різних структурах та інституціях Європейського Союзу. З'ясовано, що на сучасному етапі 26 приватних вищих шкіл пропонує напрям «Європеїстика», з яких 4 готують фахівців за магістерськими програмами. Відкрито такі спеціальності цього напрямку: європейська адміністрація, управління європейською фірмою, територіальний маркетинг, управління проектами культури, європейське підприємство, та інші.

Отож, приватні вищі школи поряд із кількісним зростанням забезпечують якісний розвиток вищої освіти Польщі. Польські науковці наголошують, що саме недержавні ВНЗ є лідерами практичного застосування інноваційних технологій; впроваджують бажані, доцільні й нестандартні напрями навчання, спеціальності [9, с. 24]. Водночас вони активно впроваджують сучасні європейські освітні новації, дотримуються європейських стандартів.

Відомо, що одним із завдань Болонського процесу є збільшення обсягів

мобільності серед студентів та викладачів, що сприяє формуванню європейського освітнього простору, інтернаціоналізації європейської освіти. В приватних вищих школах Польщі міжнародний обмін студентами відбувається, здебільшого, за допомогою програми Erasmus, Tempus, CEEPUS та ін. Програма Erasmus забезпечує удосконалення якості освіти в європейських країнах шляхом розвитку міжнародної співпраці між університетами, сприяння мобільності студентів і науковців, визнання грантів між навчальними закладами, які мають підписані двосторонні домовленості. Приміром, одна із провідних приватних вищих шкіл Польщі – Міжнародна вища школа логістики і транспорту у Вроцлаві, має Карту Erasmus (Erasmus University Charter), яку надає Європейська комісія, що дозволяє студентам в рамках мобільності виїжджати на практику закордон, а також Декларацію Європейської політики (EPS – European Policy Statement), де надано інформацію про міжнародну співпрацю навчального закладу, її цілі та пріоритети в контексті міжнародної співпраці, а також політику забезпечення якості міжнародної практики. Цікавим є те, що ця вища школа має підписані домовленості про міжнародну співпрацю з 7 вищими навчальними закладами, з яких 3 з України [5]. Загалом, встановлено, що більша половина приватних вищих шкіл Польщі отримує фонди на «Мобільність вищих шкіл» в рамках програми Erasmus, поряд з цим багато з них реалізують паралельно ще й інші програми обміну.

Сьогодні в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти одним із вагомих чинників функціонування вищих навчальних закладів є міжнародна складова навчального процесу, так звана інтернаціоналізація. Проаналізувавши результати дослідження проведеного освітньою фундацією «Перспективи», доходимо висновку, що саме приватні вищі школи Польщі найбільш ефективно реалізують обмін студентами, навчання іноземними мовами, викладання дисциплін академічними працівниками із-закордону, формують багатонаціональний склад студентства. Згідно з рейтингом 2015 р. перші три позиції в критерії інтернаціоналізація займають приватні заклади (Академія Леона Козьмінського у Варшаві, Академія фінансів і бізнесу Vistula, Колегіум Civitas у Варшаві), четверту позицію надано Університету ім. Адама Міцкевича, а Варшавська Політехніка і Варшавський університет займають відповідно 6 і 8 місця. Академія Леона Козьмінського посідає найвищий щабель рейтингу, оскільки лише в цьому закладі є найвища кількість студентів, які приїхали із-закордону на навчання і відповідно тих, які навчаються іноземними мовами [6].

В контексті реалізації вищої освіти європейської якості в освітньому просторі Польщі ведеться робота над Польською національною рамкою кваліфікацій вищої освіти (Krajowa Rama Kwalifikacji, KRK), яка повинна відповідати цілям Європейської рамки кваліфікацій, а саме поєднання різнорідних

систем кваліфікацій у європейських країнах до одного універсального взірця; навчальні заклади та працедавці зможуть розуміти та порівнювати кваліфікації, що здобуті в різних країнах та освітніх системах. Зазначимо також, що для польської системи вищої освіти прийнято таку систему дескрипторів: 1) знання (*Wiedza*), які можуть бути як теоретичні, так і фактографічні; 2) уміння (*Umieć* *tno* *ci*), які можуть бути когнітивними (із застосуванням логічного мислення, інтуїції та креативності) чи практичними (пов'язанні із вправністю рук та використанням методів, матеріалів, інструментів); 3) компетентності (*Kompetencje*) персональні та суспільні, які описуються в категоріях відповідальності та автономії і означають підтверджену здатність застосування знань, умінь, персональних, суспільних та методологічних компетентностей в роботі, наукових дослідженнях, професійній кар'єрі та особистому розвитку [1].

Аналізуючи діяльність приватних закладів вищої освіти Польщі, встановлено, що на сьогоднішній день багато закладів активно працює над розробленням програм навчання на основі Національної рамки кваліфікацій вищої освіти, для цього створюються відділи з удосконалення якості навчання, розробляються нові навчальні програми, оновлюються старі. Виявлено, що Вища школа прикладної інформатики у Вроцлаві готує магістрів з інформатики за новими навчальними програмами, що розроблені відповідно до KRK. Вища школа економічно-гуманістична вже з 2012 р. пропонує такі навчальні програми для напряму «Адміністрація», де враховано широкий спектр організацій, завдання, компетенції, тенденції розвитку сучасного державного управління та його відносини з адміністрацією Європейського Союзу.

Водночас, в одному з інтерв'ю ректор приватної Вищої школи інформатики і менеджменту в Жешуві зазначив, що КРК супроводжуються величезною бюрократією, в них надмірну увагу приділено цілям навчання, а не знанням та навичкам, які отримали випускники [2]. Проте, польська академічна спільно, загалом, позитивно оцінює нововведення пов'язані із запровадженням Національних рамок кваліфікації, оскільки вони не лише змінюють спосіб мислення щодо реалізації самого процесу навчання, але й дають вищим навчальним закладам змогу продемонструвати значимість власних авторських навчальних програм, акцентують увагу на практиці, активних методах навчання.

Висновки. Отже, на прикладі недержавних вищих шкіл Польщі розглянуто та проаналізовано досвід підготовки магістрів в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти. Проведений аналіз дає змогу висувати, що в приватних ВНЗ Польщі створено цілісну та сучасну систему підготовки магістрів. З'ясовано, що впродовж останніх двадцяти років на освітньому ринку з'явилося багато конкурентоспроможних недержавних інституцій, які формують кількісну

та якісну складову вищої освіти, ефективно і мобільно реагують на ринок праці та європейські вимоги (впроваджують нові напрями навчання, готують фахівців усіх рівнів кваліфікацій). Встановлено, що в Польщі саме приватні вищі школи займають передові позиції у процесі інтернаціоналізації вищої освіти, активно працюють над розробленням навчальних програм, що відповідають KRK, створюють необхідне середовище для студентської та академічної мобільності.

Перспективи подальших досліджень. Вважаємо, що вивчення польсько-го досвіду може сприяти та бути позитивним прикладом у реалізації вищої освіти європейської якості, над чим сьогодні активно працює українська наукова та освітня спільнота. До напрямів подальших розвідок відносимо аналіз організації навчального процесу в польських інституціях вищої освіти як державних, так і приватних в контексті реалізації концепції «навчання впродовж життя», що відповідає завданням європейської системи вищої освіти. Адже вже сьогодні вищі навчальні заклади постають перед альтернативою, чи розвивати освітню пропозицію для дорослих, чи зменшувати обсяги діяльності, які прямо залежать від демографічних показників.

Список використаних джерел:

1. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. (Rashkevych Yu. M. The Bologna process and new paradigm of higher education: monograph / Yu. M. Rashkevych. – Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, 2014. – 168 p.).
 2. Bez rzetelnej konkurencji // Forum Akademickie. – FA 11/2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://forumakademickie.pl>
 3. Jozwicka J. Geneza i rozwój Europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego // Dialogi polityczne. – 2008. – Nr. 9. – S. 245-253.
 4. Krasniewski A. Proces Bolonski to już 10 lat / Andrzej Krasniewski. – Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2009. – 127 s
 5. Pakiet informacyjny ECTS Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu – 80 s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mwsl.eu
 6. Ranking szkol wyższych Perspektywy 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.perspektywy.pl/>
 7. Raport OECD: W Polsce jest najwięcej magistrów na świecie // Biznes. Gospodarka. Świe. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.forsal.pl>
 8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. Informacje i opracowania statystyczne. – Warszawa: Główny urząd statystyczny, 2011. – 377 s.
- Zalek A. Niepubliczne uczelnie wyższe – fenomen Polskiego rynku edukacyjnego. Fakty i stereotypy / A. Zalek, A. Grzesiuk // Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i

Unii Europejskiej – stan obecny i perspektywy rozwoju / Red. nauk. T. Bialas. – Gdynia, 2008. - S. 17 – 26.

М. І. Гавран, НУ «Львовская политехника», Львов, Украина.

Система подготовки магистров в частных высших школах Польши в условиях введения Европейских стандартов высшего образования.

M. I. Havran, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

Masters training system in private higher schools of Poland under conditions of implementing the European higher education standards.

E-mail: Mario_G@ukr.net

DISTANCE LEARNING AS A COMPONENT OF “BLENDED LEARNING” IN ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR CORRESPONDENCE LEARNING STUDENTS

This article examines the current state of future pharmacists training, analyzes pros and cons of distance learning. Actuality, necessity and expediency of distance learning integration into pharmaceutical faculty with correspondence learning are determined. “Blended learning” model is scrutinized.

Key words: distance learning, blended learning, correspondence learning, pharmacists' specialty training.

В статті розглянуто достоїнства та недоліки дистанційного навчання. Визначено актуальність, необхідність та доцільність застосування дистанційних технологій в заочній формі навчання на фармацевтичному факультеті. Предложена модель «змішаного навчання»

Ключевые слова: заочная форма обучения, дистанционные методы обучения, «смешанное обучение», подготовка специалистов направления «Фармация»

У статті розглянуто переваги та недоліки дистанційного навчання. Визначено актуальність, необхідність та доцільність застосування технологій дистанційного навчання на фармацевтичному факультеті з заочною формою навчання. Запропонована модель «змішаного навчання»

Ключові слова: заочна форма навчання, дистанційні методи навчання, «змішане навчання», підготовка спеціалістів за напрямом «Фармація»

The problem

Modern tendencies in society evolution, which are based on substantial increase of information sources used in education, require changes in organization of educational process [1] and create new priorities in specialty training. Tremendous role is given to methods of cognition, self-education, formation of

concrete normative and motivational structure of student's personality, thus leading to necessity of self-improvement and usage of methods of distance learning.

Presentation of primary material

Distance learning became a real innovation of 21 century. Distance learning [2] can be defined as individual process of acquiring knowledge, skills and methods of cognitive activity. It is mainly based on interaction between remotely located members of educational process in specialized medium, which uses modern psychology, pedagogy and communication technology. The main goal of distance learning is to provide education by using communication and informational technologies according to state educational standards and guarantees of receiving education and professional qualification regardless of race, gender, ethnicity, social and financial status, line of work, religion, state of health, place of residence, etc.

Distance learning can be viewed as a logical successor of correspondence learning, just on a much higher quality level. However, as practice demonstrated, the only thing these two methods have in common is absence of direct personal interaction between students and teachers.

Distance learning has a whole list of advantages:

- Ability to study anywhere, as long as students have Internet access and appropriate device;
- Ability to study at any convenient time;
- Virtual asynchronous lecture course allows one to increase or decrease the duration of education;
- Ability to set priorities in learning material;
- Ability to choose educational institution regardless of student's current place of residence (includes studying abroad as well);
- Relatively small cost of such education.
- However, there are some disadvantages as well:
- Absence of direct interaction and contact between student and teacher, that leads to impossibility of individual approach to teaching;
- Necessity of mastering even the hardest themes by oneself;
- Students may not always be as self-dependent and deliberate as they need to for distance education;
- Students still need to have some technical knowledge and equipment;
- Lack of practical lessons;
- Absence of constant control;
- And the most important – inability to use distance learning for disciplines, that require obligatory mastering of practical skills.

Analysis of potential introduction of distant education and opinion poll, which was carried out between students of pharmaceutical faculty with correspondence learning of Bogomolets National Medical University, led to the determination of student categories that can be interested in distance education: individuals, who require a second higher education; individuals, who already study in other academy and want to obtain a pharmaceutical education as well; individuals, who are for some personal circumstances unable to visit classes; individuals, who spent substantial amounts of time outside of Ukraine territory; individuals, who are temporally or constantly living abroad; individuals with special needs.

Amount of students, who desire to have a second higher education or already study in other academy equal 13 and 18% respectively. All categories, mentioned above, have the same problems during their education: inability to visit exams that last two to three weeks due to illness, business trip or exams in the other academy. 80% of poll participants were sure distance education will become open to most of interested students in the nearest future.

It is obvious that quality of studying process can be greatly boosted with the implementation of new, modern methods and improvements to the teaching methods.

Motivation is one of the important aspects of this. It can be divided into inside and outside motivations. Sometimes communicative barrier serves as a defense from psychological influence of the other person that appears during the exchange of information. So it must be taken into the account that any information student receives can and will have influence upon their behavior and cognition. This leads to a conclusion that one of the teaching focuses should be development of students' self-dependence due to independent work being a basis of distance learning [3].

Tests show that students, who already have Bachelor of Pharmacy qualification, actually have a much higher motivation compared to other groups of students. For example, study quality of these students equals 42.3% during first year of education and 53.1% during the second, which actually comes close to that of full-time education students.

Educational, cognitive and professional motives can be viewed as main motives for self-dependent studies, while interests, responsibility and fear of dismissal can be viewed as stimuli. Convenience of modern technology that allows one to participate in studies practically anywhere and anytime is another motivation for distance learning. It is much easier to do so, instead of trying to visit practical lessons and maintain busy schedule at the same time.

Time and researches show that teaching tendencies steadily develop in distance learning or blended learning directions. Blended learning is a rather new approach to teaching in Ukraine. This format [4-9] creates flexibility in terms of

traditional learning, as well as allows academies to present new methods of delivering studying material to students. Blended learning implies unification of methods of both full-time education (practice lessons, study of theoretical material) and methods like discussions of this material with the help of email and Internet conferences. To put it differently, blended learning combines both full-time and distance learning.

There exist quite a few definitions of blended learning, most of which are descriptive due to many components of this concept. For example, Darling Painter in article “Missed Steps” suggests using the term “blended learning” to describe unification of formal studying methods like practice lessons and study of theoretical material with informal ones, like discussions of this material with the help of email and Internet conferences. Arbaugh, Dessai, Rau and Sridhar suggest another definition: “blended learning” combines online studies with traditional ones in pedagogical medium, where 20 to 70% of content are presented to students with the help of the Internet. Alisson Rossett and Rebecca Vaughan Frazee claim that blended learning combines two opposite (at first glance) approaches: formal and informal studies, “teacher-student” contact and online ones, controlled and independent learning.

Usually, while using the traditional approach, teacher spends a decent amount of time explaining material to students. With blended learning this task can be shifted to computer and students themselves, which allows teacher to obtain more time for harder parts of course or answering students’ questions.

Distance learning is carried out using the Internet only: from receiving material and assignments, to their evaluation and certification. All communications between students and teachers are done without physical connection as well.

Blended learning consists of three phases: studying the theoretical material using distance learning, mastering the practical aspects during practice lessons and lastly – examination pass. Blended learning is a model that uses informational and educational resources in stationary learning with the use asynchronous and synchronous distance learning – it is practiced as an element of stationary learning during laboratory practice lessons. Thus, blended learning inherits all advantages of distance learning, while also removing its drawbacks.

The learning goals remain the same in case of using the blended learning, only ways and methods of their achievement change. The system of knowledge control obtains new features – ability to use control systems together with traditional methods.

Blended learning uses diverse methods, both traditional and interactive: lecture halls, computer presentations, computer and the Internet studies. All of these methods can be used separately or can be combined with each other. Moreover, blended learning can be used to teach any type of specialist without exception.

Blended learning allows saving base principles of traditional teaching. Use of blended learning in teaching [5] can become one of the key directions of education modernization, as it presents opportunities for independent student work, while still saving the ability for teacher to supervise. It also furthers the development of creative activity and boosts the acquisition of additional knowledge, which allows training of highly competitive specialists. The main focus of blended learning is not forcing out traditional “teacher-student” system, but efficiently integrating into it. However at the same time integration of blended learning creates some organizational problems that require special theoretical and practical research of educational process control system in case this learning system is used.

The model of educational process based on blended learning, which is being developed in Bogomolets National Medical University, implies internal study during examination sessions and distance learning between them. Duration of sessions will be cut from current 15-20 days to a lesser amount.

During examination sessions it is intended to:

- Carry out lectures, practice lessons and seminars for disciplines that are being studied distantly in periods between sessions;
- Carry out consultations and internal control of level of disciplines mastering that were studied;
- Carry out examinations and tests;
- Carry out consultations for general questions regarding the organization of distance correspondence learning for disciplines according to schedule of “Pharmacy” specialty.

Between sessions students study without interrupting their work using distance learning, with the help of a wide variety of modern informational, communication and pedagogical technologies, including, for example, usage of university educational portal, which can be accessed via Internet

In-between sessions students should:

- Study theoretical material with the help of active, passive and interactive educational discipline complexes, media content and other resources of university educational portal;
- Pass control and self-control tests (using the distance learning system of university educational portal) to examine the level of mastering theoretical material;
- Have their current successfulness determined and prepared for final modular test (in case modular system gets implemented into correspondence learning);
- Carry out tests and practical lessons;
- Participate in Internet seminars (using the distance learning system of university educational portal).

Thus, during blended learning the study process is divided into two phases and it is implied that some parts of disciplines students learn with the help of traditional forms of teaching, and some – with the help of technology and distance learning. The actual correlation depends upon readiness of academy for such educational system, as well as students' technological possibilities. Such approach is called "flexible learning".

Conclusion

Introduction of "blended learning", new teaching technologies and modern methods of correspondence and distance learning organization will allow renewing of contents, forms and methods of study to be closer to modern society needs in innovative development by individualizing learning process and taking student needs into consideration, as well as optimizing learning process in pharmaceutical faculty (correspondence learning); and will grant new resources for more active involvement of students into the learning process.

References:

1. Conception of distance learning development in Ukraine (approved by resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine by V.G. Kremen from 20.05.2000);
2. Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 466 from 25.04.2013 "About approval of Conception of distance learning";
3. Nizhenkovska I.V., Glushachenko O.O., Golovchenko O.I. Features of independent work of future pharmacists in "Organic chemistry" discipline under Bologna Process conditions // Medical science. – 2011. -№4. – p. 53-57;
4. Arbaugh, J. B. A review of research on online and blended learning in the management disciplines: 1994–2009 / J. B. Arbaugh, A. Desai, B. Rau, B. S. Sridhar // Organization Management Journal. — 2010. — №7;
5. Moore, M. G. Theory of Transactional Distance // Theoretical Principles of Distance Education, edited by Desmond Keegan. — New York : Routledge, 2000. — p. 22–39;
6. Rafalska O.O. Technology of blended learning as innovation of distance learning. // Science journal "«Computer-integrated technologies: education, science, production» – Lutsk, 2013 – p. 128-133;
7. Kapustin Y.I. Pedagogical and organizational conditions for effective combination of internal learning and distance learning technologies // «Teaching methodology and content» by Y.I. Kapustin — М., 2007. — p. 45.
8. Shunevitch B.I. Tendency of development of distance learning constitutive parts / Shunevitch B.I. // National university bulletin "Lvivska politehnika"

— Lviv: LNU publisher, 2009. — № 653. — p. 231–239;

Balik N. Technology of blended learning in process of modern informational technologies mastering by students of chemistry and biology faculties in pedagogical universities / N. Balik, G. Shmiger // Scientific notes of Gnatyuk Ternopil National Pedagogical University – Ternopil, 2011. – № 1. – p. 9-17.

О. О. Глушаченко, *Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Київ, Україна.*
Дистанційні методи навчання як елемент «змішаного навчання» в організації навчального процесу студентів заочної форми навчання.

О. А. Глушаченко, *Национальный медицинский университет им. А. А. Богомольца, Киев, Украина.*
Дистанционные методы обучения как элемент «смешанного обучения» в организации учебного процесса студентов заочной формы обучения.

E-mail: g_o_a@ukr.net

ГОДУНКО Л.В.,
викладач англійської мови,
Сарненський педагогічний коледж
РДГУ, м. Сарни, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ У БАГАТОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

У статті проаналізовано стан викладання мов національних меншин у багатонаціональній Словаччій Республіці. Обґрунтовано актуальність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду мовної освіти національних меншин. Окреслено мовну ситуацію у багатомовному середовищі Словаччини та вказано на існуванні 2 типів шкіл для національних меншин поряд із школами з державною мовою навчання. Акцентовано на особливостях вивчення мов національних меншин: угорської, української, русинської та ромської.

Ключові слова: мова національної меншини, мовна освіта, багатомовне середовище, викладання мов, інтеграційні процеси.

В статье проанализировано состояние преподавания языков национальных меньшинств в многонациональной Словацкой Республике. Обоснована актуальность изучения и обобщения зарубежного опыта языкового образования национальных меньшинств. Определено языковую ситуацию в многоязычной среде Словакии и указано на существование 2 типов школ для национальных меньшинств наряду со школами с государственным языком обучения. Акцентируется на особенностях изучения языков национальных меньшинств: венгерского, украинского, русинского и цыганского.

Ключевые слова: язык национального меньшинства, языковое образование, многоязычная среда, преподавание языков, интеграционные процессы.

The article analyzes the state of teaching of minority languages in the multinational Slovak Republic. It was discoursed the actuality of study and generalization of foreign experience of language education of minorities. It was outlined the language situation in Slovakia and indicated the existence of two types of schools for national minorities along

with schools with the state language of training. It was accented on features of studying minority languages: Hungarian, Ukrainian, Ruthenian and Roma.

Key words: *minority language, language education, multilingual environment, language teaching, integration processes.*

Актуальність дослідження і постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається зростання ролі мовної освіти етнічних меншин як важливого чинника інтеграційних процесів у межах Європейського Союзу. Етнічне відродження, активні інтеграційні процеси на території Європи сприяють набуттю національними меншинами якісно нової ролі в суспільстві. Без вирішення мовних питань національних меншин – відповідно до вимог сучасного демократичного розвитку – входження Словацької Республіки до ЄС значно ускладнилося б. Вивчення словацького досвіду реформування мовної освіти національних меншин може бути корисним і для багатонаціональної України на шляху до євроінтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні мовним аспектам державної етнополітики з метою наближення її до стандартів ЄС присвячена низка наукових праць. Цінними для нас є результати досліджень стану вивчення мов національних меншин словацьких дослідників І. Ванко (I. Vanko), З. Скробак (Z. Skrobak) [5], Г. Сабоміхаль (G. Szabómihály) та інших. У монографії М. Тадеевої визначені стратегії сучасної іншомовної освіти в словацьких школах [1].

Метою статті є аналіз стану викладання мов національних меншин у багатонаціональній Словацькій Республіці з метою впровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначення специфічних особливостей мовної освіти цієї країни.

Виклад основного матеріалу. У 1995 році Національна Рада Словацької Республіки прийняла закон про мову країни і визнала словацьку єдиною державною мовою. В 2001 року Словаччина прийняла Європейську Хартію регіональних мов і мов національних меншин. За Конституцією країни (стаття 1, § 1, 2) словацькою мовою повинно проводитися навчання в початковій, середній, старшій і вищій школі, а також вестися науково-дослідницька робота. Вся освітня документація повинна фіксуватись державною мовою, крім шкіл, які мають спеціальні мовні особливості. З тих пір підручники, навчально-методичні посібники для школи видаються словацькою мовою, крім підручників для шкіл національних меншин.

У Словаччині (дані європейського видання Eurydice) виділено дев'ять мов національних меншин, серед яких угорська, чеська, українська, німецька, польська, хорватська, російська, болгарська, ромська, і всі вони розвивають-

ся завдяки пресі, радіо, телебаченню як регіональні мови [2].

Варто зазначити що, якщо кількість представників національної меншини нараховує не менше 20% від кількості населення у регіоні (муніципалітеті), то вони можуть користуватися також своєю рідною мовою в офіційних справах. Ця умова виконується населенням, що належить до угорської меншини (512 муніципалітетів), населенням української меншини (18 муніципалітетів), населенням російської національної меншини (89 муніципалітетів), представниками русинської меншини (57 муніципалітетів) і населенням німецької меншини (1 муніципалітет) [2].

У згаданому документі стверджується, що крім права на освіту та навчання державною словацькою мовою громадяни, що належать до національних меншин у Словаччині, також мають право на освіту та навчання рідною мовою або право на вивчення рідної мови у школах, де словацька мова є мовою навчання. Це право гарантується Конституцією Словацької Республіки та Законом про Освіту №29/1984 Правового Документа про систему навчання в початкових та середніх школах, згідно до змін, внесених наступними положеннями №3, Розділ 1 [2. с.2].

Встановлена система освіти та навчання мовами національних меншин у Словацькій Республіці, здійснюється у так званих школах національних меншин, які є невід'ємною частиною в системі освіти Словаччини. Ці школи фінансуються у такий самий спосіб, як і школи зі словацькою мовою навчання. У більшості випадків вони є як незалежними школами з мовою навчання національної меншини, так і школами із загальною системою управління, в яких організовані класи із словацькою мовою навчання або мовою національної меншини.

Варто наголосити, що в залежності від мови національної меншини, у навчальному процесі існують 2 типи національних шкіл з мовою навчання національних меншин. У першому типі шкіл усі предмети викладаються мовою національної меншини, а предмети «словацька мова і література» вивчаються мовою спілкування відповідної національної меншини за принципом методики викладання іноземної мови. Другий тип національних шкіл із мовою навчання національної меншини – це школи, в яких частина предметів вивчається мовою національної меншини, а інші – державною (словацькою) мовою. На сьогодні існують школи таких національних меншин: угорської, української, німецької та болгарської.

Слід зауважити, що викладання державною мовою у Словаччині є обов'язковим у кожній початковій та середній школі. Викладання мовою національної меншини у школах із словацькою мовою викладання не є обов'язковим. Це виконується лише в деяких школах у межах класів з поглибленим вивченням мови, коли учні знайомляться з історією і культурою національної

меншини [3].

На сьогодні у Словаччині є початкові школи зі словацькою мовою навчання із викладанням певних предметів мовою меншин (українською, русинською та німецькою).

Як стверджує М. Келлі (M.Kelly), освітній персонал шкіл національних меншин повинен виконувати ті самі функції, як і освітній персонал в школах зі словацькою мовою навчання. Не є обов'язковим, щоб рідна мова або національність вчителя співпадала з мовою викладання в школі. Підготовка вчителя для шкіл національних меншин здійснюється в університетах у Словацькій Республіці [4].

У 1998-1999 н. р. у Словацькій Республіці з угорською мовою навчання функціонувало 276 дитсадків, 273 початкові школи, 14 гімназій, 6 спеціалізованих середніх шкіл, 7 професійних середніх шкіл і 15 шкіл для дітей з особливими освітніми потребами, в яких навчалося 56 163 учні та працювало 4 573 вчителі. Вищезазначені школи становили 11,2% від загальної кількості дитсадків, початкових, середніх та шкіл для дітей з особливими потребами. Кількість учнів, що вивчають угорську мову становила 6,1% від загальної кількості учнів, що відвідують дитсадки, початкові та середні школи. В той час як кількість вчителів, які навчали угорської мови становила 6,3% від загальної кількості вчителів у дитсадках, початкових та середніх школах. Відносно широка мережа шкіл, що забезпечують освіту угорською мовою, дає можливість задовольнити запити батьків забезпечити освіту їхніх дітей угорською мовою [2].

За статистичними даними Eurydice у 1998-1999 н. р. 90 117 учнів, що належать до угорської меншини, відвідували садочки, початкові і середні школи (крім шкіл для дітей з особливими освітніми потребами). З них 65 834 (73,05%) здобували освіту мовою меншини. Освіта і навчання у таких школах здійснюється угорською мовою. Словацька мова і література вивчаються як мова спілкування за принципом методики іноземної мови [4].

У даний час здобуття освіти і навчання українською мовою здійснюється у дитсадках, початкових школах, гімназіях і спеціалізованих середніх школах. У 1998-1998 н. р. у Словацькій Республіці функціонувало 14 дитсадків, 8 початкових шкіл і 1 гімназія, в яких навчалися 792 учні і працювали 120 вчителів. У 3 дитсадках і 1 спеціалізованій середній школі були створені класи з українською мовою навчання як додатковою до словацької мови навчання із загальною кількістю 262 учні і 41 вчитель. Вищезгадані школи становили 0,4% від загальної кількості садочків, початкових і середніх шкіл. Кількість учнів, що вивчають українську мову, становить 0,1% від загальної кількості учнів, а кількість вчителів, що здійснюють навчання українською мовою, - 0,2% від загальної кількості вчителів у відповідних школах. У 1998-1999 н. р.

1 118 учнів, що належать до української національної меншини, відвідували садочки, початкові та середні школи. З них 398 (35,60%) навчалися мовою національної меншини [2].

Освіта та навчання у школах з українською мовою навчання або у класах із цією мовою навчання є білінгвальними. У дитсадках мовна і музична частина освіти здійснюються українською мовою, а інші елементи освіти – словацькою мовою. На ранньому етапі початкової школи українською мовою вивчаються такі предмети як музика, малювання, а інші предмети викладаються словацькою. На наступному етапі початкових шкіл українською мовою викладаються вищезгадані предмети та етика, історія, географія; білінгвальними є основи громадянської освіти, а інші предмети за винятком української мови та літератури викладаються словацькою. У середніх школах, крім української мови та літератури, також викладаються українською мовою предмети соціального напрямку. Для прикладу у 1998-1999 н. р. у 24 школах 777 учнів використали можливість вивчати українську мову і літературу, як обов'язковий факультативний предмет.

Після кодифікації русинської мови (січень 1995 року) представники русинської національної меншини попросили у Русинської Ради запровадження русинської мови як мови викладання. Внаслідок цього Міністерство освіти Словацької Республіки забезпечило видання підручника для її викладання. Від 1997-1998 н. р. було запропоновано введення русинської мови як мови викладання у початкових школах із словацькою мовою навчання в регіонах з більшою кількістю представників населення, що належать до русинської національної меншини. Викладання русинською мовою здійснювалося у 7 школах для 66 учнів русинської меншини. У 1998-1999 н. р. функціонувало 4 початкові школи з русинською мовою навчання, в яких 50 учнів навчалися у класах, поділених на 2 групи. Для них вводилися 4 уроки русинської мови і літератури як обов'язковий факультативний предмет або як предмет за вибором, як зазначено у Eurydice [2].

Сьогодні Словаччина перетворилася з країни, яку залишали, в країну, де залишаються на проживання. Тому діти іммігрантів отримують обов'язкову освіту словацькою мовою, а словацьку мову вивчають на базовому рівні усного спілкування і письмового спілкування. Із метою удосконалення мовної освіти дітей та іммігрантів в словацькому суспільстві створено Відділ міграції, який займається проектом навчання словацької мови для таких дітей. Словаччина з часу створення активно підтримує політику в галузі мов і мовної освіти, розроблену інституціями Європейського Союзу і Ради Європи, готує щорічні доповіді про стан мовної політики й мовної освіти і подає у відповідні структури [1].

Варто наголосити, що питання освіти та навчання мігрантів у Словацькій

Республіці, як і в інших країнах ЄС, ще повністю не вирішені. Вони можуть навчатися у школах Словаччини або таборах біженців. На даний момент готується Концепція Освіти дітей батьків-мігрантів, яких прибуває все більше із країн Азії та Африки.

Проблемою особливої ваги на сьогодні в Словаччині є питання освіти дітей ромів. Для залучення дітей у школу і підвищення їхньої успішності у Словаччині було прийнято низку заходів. Головною причиною відмови циганських дітей від школи є їхня недостатня готовність до вступу у перший клас початкової школи і недостатнє володіння мовою навчання. Тому одним із постійних завдань Міністерства освіти Словаччини є створення умов для збільшення зарахування п'ятирічних дітей ромів у дитсадки. З цією метою щомісячну плату за перебування дітей у дитсадку після п'ятирічного віку було анульовано поправкою до Закону про дошкільні заклади в 1997р. З 1996-1997 н. р. у регіонах Словаччини з великою кількістю циганського населення. У початкових школах встановлюються підготовчі класи для шестирічних дітей із соціально несприятливого середовища, в яких для навчання використовується ромська мова як додатковий навчальний інструмент для подолання мовного бар'єру. З цієї причини, а також для створення білінгвального середовища, у школах розроблялися двомовні ромські казки, оповідання та інші тексти. Мета цих заходів полягала в тому, щоб представити таким дітям основну інформацію з історії та культури їхнього народу і допомогти їм подолати перешкоду етнічного членства, пробудити і посилити позитивну етнічну свідомість. У 2000 р. було видано підручник з історії ромів як додатковий текст для викладання історії у початкових школах з більшою кількістю дітей.

Для вчителів у районах з великою кількістю ромського населення організовуються спеціальні курси підготовки. У 1990 р. у педагогічному коледжі у місті Нітра було відкрито факультет ромської культури як перший інститут при університеті, що має на меті підготовку вчителів ромів для роботи в початковій школі. На цьому факультеті здійснювалася підготовка вчителів для 1 – 4 рівнів початкових шкіл чотири роки навчання), для 5 – 12 рівнів, таких предметів як мистецтво, музика, фізкультура, трудове навчання, історія, а також ромська мова (п'ять років навчання), культура, що орієнтується на циганську громаду (три роки навчання) та соціальних працівників (чотири роки навчання). Вчителів готували як на денній, так і на заочній формах навчання. У 1997-1998 н. р. було створено групу для підготовки ромів-вихователів у педагогічному закладі міста Левока [2].

Висновки. Аналіз стану викладання мов національних меншин у багатомовному середовищі Словацької Республіки дозволяє визначити такі основні досягнення у сфері мовної освіти школярів:

- 1) гарантування Конституцією Словацької Республіки та Законом про

- освіту права національним меншинам на освіту та навчання рідною мовою, крім державної словацької;
- 2) фінансування незалежних шкіл національних меншин, які є невід'ємною складовою в системі освіти Словаччини, поряд із школами із державною словацькою мовою навчання;
 - 3) існування 2 типів шкіл з мовою навчання національних меншин;
 - 4) організація підготовки вчителів для шкіл національних меншин у словацьких університетах;
 - 5) створення спеціальних шкіл для угорської, української, русинської, німецької та болгарської національної меншини;
 - 6) розроблення Концепції мовної освіти дітей дорослого населення мігрантів.
 - 7) проведення низки заходів для залучення дітей ромів до шкільного навчання і мовної освіти.

Список використаних джерел:

1. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія М.І. Тадеєва. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2010. – с. 205-225.
2. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Slovakia / Report drafted by Eurydice Unit. – Bratislava: Slovak Academic Association for International Cooperation. – 2001. – p. 2-21.
3. Hudson B. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / B. Hudson, P. Zgaga // Monographs on Journal of research in teacher education. - Umea: University of Umea.- 2008. – p. 17-42.
4. Kelly M. The Training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.– Southampton: University of Southampton. – 2004.- p.29-44.
5. Škrobák Zdeněk. Language Policy of Slovak Republic /Z. Škrobák// available at <http://alppi.vedeckecasopisy.cz/publicFiles/00131.pdf>.

References:

1. Tadeyeva M. The development of modern school foreign language education in the member-states of the Council of Europe: Monograph M.Tadeyeva. Ternopil: Navchalna knuha: Bohdan, 2010. – s.205-225.
2. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Slovakia / Report drafted by Eurydice Unit. – Bratislava: Slovak Academic Association for

- International Cooperation. – 2001. – p. 2-21.
3. Hudson B. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / B. Hudson, P. Zgaga // Monographs on Journal of research in teacher education. - Umea: University of Umea.- 2008. – p. 17-42.
 4. Kelly M. The Training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.– Southampton: University of Southampton. – 2004.- p.29-44.
 5. Škrobák Zdeněk. Language Policy of Slovak Republic /Z. Škrobák// available at <http://alppi.vedeckecasopisy.cz/publicFiles/00131.pdf>.

Л. В. Годунко, *Сарненский педагогический колледж Ровенского государственного гуманитарного университета, Сарны, Украина.*

Современное состояние школьного языкового образования в многоязычной среде Словацкой Республики.

L. V. Godunko, *Sarnenskii pedagogical college of Rovenskii state humanitarian University, Sarny, Ukraine.*

The current state of school language education in the multilingual environment of the Slovak Republic.

E-mail: god_net@ukr.net

ГОРПІНІЧ Т.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
ДВНХ «Тернопільський державний
медичний університет
імені І. Я. Горбачевського
МОЗ України»,
м. Тернопіль, Україна

ВПЛИВ ДОСВІДУ АНГЛОМОВНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ХОДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У НІМЕЧЧИНІ

Досліджено вплив досвіду Великої Британії та США на професійну підготовку майбутніх лікарів Німеччини у контексті формування їх творчих здібностей. Здійснено короткий огляд історичного розвитку проблеми творчості у педагогіці вищої школи Німеччини. Розглянуто основні напрями реформування системи вищої медичної освіти Німеччини, у контексті яких відбувається формування творчої особистості студентів медичного профілю, досліджено стратегії, методи та прийоми, спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів-медиків.

Ключові слова: творчість, творче мислення, творчі здібності, вищий медичний навчальний заклад, Німеччина, Велика Британія, США.

Исследовано влияние опыта Великобритании и США на профессиональную подготовку будущих врачей Германии в контексте формирования их творческих способностей. Осуществлен краткий обзор исторического развития проблемы творчества в педагогике высшей школы Германии, рассмотрены основные направления реформирования системы высшего медицинского образования Германии, в контексте которых происходит формирование личности студентов медицинского профиля, исследованы стратегии, методы и приемы, направленные на развитие творческих способностей студентов-медиков.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческие способности, высшее медицинское учебное заведение, Германия, Великобритания, США.

The article presents an investigation of future doctors training in Germany in the context of the formation of their creative abilities and the impact of the experience of Great Britain and the USA on it. It suggests brief overview of historical development of the problem of creativity in pedagogy of higher education in Germany. The given paper analyzes the main directions of reforming the system of higher medical education in Germany, in the context of which the formation of medical students' creativity takes place, as well as the methods and techniques aimed at developing the creative skills of medical students. It is established that there is a significant impact of British and American medical schools experience on the medical education in Germany, which was reasonably transformed and implemented into German system of medical education.

Key words: creativity, creative thinking, creative skills, higher medical educational institution, Germany, Great Britain, the USA.

Постановка наукової проблеми. Рішучі зміни у політичному, соціально-економічному, культурному житті України впродовж останніх десятиріч зумовили суттєве реформування системи освіти. Важливим компонентом вітчизняної освітньої системи є вища медична освіта, спрямована на якісне відтворення кадрового потенціалу в галузі охорони здоров'я України та збереження і зміцнення здоров'я нації. Основні напрями реорганізації системи вищої медичної освіти визначаються як внутрішньодержавними процесами, так і тенденціями загальносвітового розвитку, а, отже, передбачають узгодження її структури, змісту та якості із державними потребами та вимогами системи охорони здоров'я і міжнародних стандартів. Позиція України щодо євроінтеграції як пріоритетного напрямку її державно-освітнього розвитку, передусім, в питаннях медичної освіти, зумовлює необхідність конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного теоретичного і практичного досвіду європейських країн у цій галузі, у тому числі Німеччини, система вищої медичної освіти якої сформувалася протягом другої половини XX – початку XXI ст. у руслі педагогічних тенденцій того часу, зокрема, під впливом досвіду англомовних країн, і може слугувати моделлю у багатьох аспектах.

Аналіз останніх публікацій. Питанням розвитку вищої медичної освіти в німецькомовних країнах присвячено дослідження зарубіжних науковців:

зокрема, історичний розвиток та сучасний стан функціонування і реформування системи додипломної підготовки майбутніх лікарів у Швейцарії досліджували У. Бошунг (U. Boschung), В. Герке (W. Herke), В. Феттер (W. Vetter), П. Шлеппі (P. Schleppi). Особливості вищої медичної освіти Австрії розглянуто у працях Й. Гааза (J. Haasa), Х. Гольцбара (H. Hoeltzbar), П. Мерца (P. Merz), Г. Штроффлера (H. Stroffler). Проблема розбудови вищої медичної освіти в Німеччині присвячені розвідки Г. Ауріха (H. Aurich), Г. Геберта (H. Herbert), Г. Зеллера (H. Seller), М. Шлайхера (M. Schleicher). Окремі аспекти розвитку медичної освіти в Україні і за кордоном розкрито у працях вітчизняних науковців, зокрема, М. Амосова, В. Коляденко, А. Пелешук, О. Талалаєнко, О. Біловол, О. Мінцер, М. Шегедин, Л. Клос, О. Рузанова та ін.. Зарубіжний досвід організації системи вищої медичної освіти вивчали С. Андрейчин, В. Качор, О. Паламаренко, О. Авдєєв, А. Вайда, В. Москаленко, Н. Ярема та ін.

Попри наявність великої кількості наукових праць, присвячених розвитку медичної освіти у Німеччині, дослідження особливостей формування творчого мислення та розвитку творчих здібностей майбутніх лікарів у цій країні та вплив зарубіжного досвіду на їх професійну підготовку є досить фрагментарними, що й зумовлює актуальність нашого дослідження. Актуальність і доцільність дослідження проблеми творчості під час підготовки майбутніх лікарів у Німеччині підсилюється також наявністю суперечностей між: 1) організацією медичної освіти відповідно до вимог Болонської декларації, за якими особливе значення надається самостійній роботі студента та орієнтації на безперервність освіти та неготовність українських студентів до нової освітньої парадигми; 2) підвищенням вимог до рівня компетентності лікаря, його здатності орієнтуватися у непередбачуваних професійних ситуаціях, сприймати нову інформацію, ефективно опрацьовувати її та творчо застосовувати на практиці та реальним станом фахової підготовки випускників медичних закладів; 3) рівнем впровадження інноваційних технологій у медичній освіті в Україні та готовністю студентів до їх сприйняття, викладачів – до застосування цих технологій на практиці.

Мета статті – проаналізувати особливості формування творчої особистості майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Німеччини через призму досвіду Великої Британії та США.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що однією з основних складових професійної підготовки сучасного лікаря Німеччини є навчальний процес, метою якого є формування творчого мислення студента-медика. У центрі всієї медичної освіти Німеччини постає людина, і не тільки як носій окремих знань, навичок та вмінь, а як творець чогось нового, який креативно підходить до здобутого досвіду осмислює його з точки зору подальшого застосування на практиці і

на основі власних спостережень сам створює новий суспільно значущий продукт.

Сучасна система вищої медичної освіти Німеччини пройшла складний шлях формування та модернізації. У другій половині ХХ ст. через поділ Німеччини погляди на навчання студентів, зокрема медичного профілю у двох державах були різними. Вчені (Г. Німанн, Д. Клеммерер) зазначають, що в Німецькій Демократичній Республіці (НДР) практикувався комплексний підхід до розробки його цілей, змісту, форм та методів, які орієнтувалися на розвиток творчої особистості, водночас, у Федеративній Республіці Німеччини (ФРН) існував більш прагматичний підхід, спрямований переважно на розвиток креативних здібностей студентів. Ця тенденція пояснюється впливом загальнодержавної освітньої політики США, чільне місце у якій посідає розвиток творчих здібностей обдарованої молоді. Відповідно, мета навчання у вищих навчальних закладах НДР полягала у вихованні всебічно розвинутого індивіда, тоді як у вищій школі ФРН увага більше акцентувалася на пошуку та відборі креативної особистості [10, с. 179].

У вищих навчальних закладах Східної Німеччини посилювалися тенденції зближення методів навчання та науково-дослідної роботи на основі цілеспрямованого застосування моделювання, проведення наукового експерименту, системного аналізу, які в поєднанні з методами синектики, систематичної евристики, колективного пошуку оригінальних ідей тощо, всебічно стимулювали дослідницькі та творчі здібності студентів. У вищій школі Західної Німеччини робилися спроби впровадження активних методів навчання, в основному зорієнтованих на стимулювання інтуїтивного мислення та розвиток переважно креативних здібностей студентів.

При цьому, відрізнялися і особливості вживання самого терміна «творчість». Так, учені НДР (Г. Давід, Г. Грен, Г. Отто) схилялися до використання терміну «Sch pfertum» (творчість), а ФРН (А. Лангвінат, Г. Нойберт) – «Kreativität» (креативність), при цьому під креативністю розумілися в основному творчі здібності або творче мислення. У Західній Німеччині простежувалась тенденція прагматичного підходу до визначення понять «креативність», «креативна особистість», «креативні здібності» [5, с. 17].

У зв'язку з реформою 1976 року у ФРН у «Законі про вищу школу» визначено та зафіксовано мету вищої освіти, яка полягала в підготовці студентів до професійної діяльності, передачі їм необхідних знань та умінь, розвитку в них здібностей до наукової діяльності. При цьому розвиток творчої особистості не був ціллю вищої освіти. У 70–80-х рр. ХХ ст. ще більше посилювались тенденції прагматичної педагогіки у змісті навчання, спрямовані, в першу чергу, на збереження елітарного характеру підготовки фахівців.

У Східній, як і у Західній Німеччині, використовувалися традиційні форми

навчального процесу в проблемному ракурсі: проблемні лекції і семінари тощо. Проте, у вищих навчальних закладах ФРН застосовувалися ще й методи стимулювання внутрішньої мотивації навчально-творчої діяльності студентів. До дослідної роботи у вищих навчальних закладах НДР залучали усіх студентів, а у ФРН – відбирали найбільш здібних, схильних до наукової діяльності, які після закінчення основного циклу навчання продовжували б його за так званими «довгими програмами». Наведені вище факти стали передумовою становлення вищої медичної освіти у Німеччині [6, с. 9].

Курс навчання у медичних університетах Німеччини триває 6 років і складається у більшості випадків із трьох головних етапів: два роки теоретичного курсу, три роки клінічних дисциплін та один рік клінічної практики. Окрім проходження практики на останньому курсі, студенти повинні пройти практичний курс впродовж основного курсу навчання, зокрема, три тижні лабораторної практики наприкінці четвертого семестру, п'ять тижнів – у закладах стаціонарного медичного обслуговування наприкінці шостого семестру, п'ять тижнів – у закладах амбулаторного медичного обслуговування наприкінці восьмого семестру та п'ять тижнів військово-медичної практики чи практики цивільної оборони наприкінці десятого семестру.

Досвід вищої медичної школи Німеччини свідчить, що найбільш продуктивним шляхом є створення освітніх програм за принципами інтеграції та спеціалізації. Інтегрований блок освітньої програми розрахований на основну масу тих, хто навчається, а спеціальний блок допомагає задовольнити інтереси і розвинути здібності окремих груп студентів. Розробка спеціального блоку освітньої програми є одним із виявів диференціації навчання [7, с. 231].

На третьому році навчання студенти обирають відповідну галузь, у якій вони планують надалі навчатися, та розробляють разом зі своїм консультантом індивідуальний навчальний план. Співробітництво між студентом та викладачем-консультантом відповідає тьюторському методу, запозиченому із концепції медичної освіти Великої Британії. Основними особливостями індивідуального навчального плану у вищих медичних навчальних закладах Німеччини є: варіативність, вільний вибір основних дисциплін та предмета дослідження [1].

Як уже зазначалося, важливим компонентом фахової підготовки студента-медика у Німеччині є клінічна практика. Підготовка до проходження практики студентами полягає не лише в озброєнні їх необхідними знаннями, а й у формуванні практичних навичок проведення медичних процедур. Автоматизація цих навичок на заняттях забезпечується шляхом організації самостійної роботи студентів чи виконання великої кількості тренувальних та творчих завдань. Творчі завдання відрізняються від тренувальних, оскільки їх основна мета полягає у розвитку у студентів ініціативи, вміння застосовувати

теоретичні знання, прищепленні смаку до дослідження. На заняттях студентам-медикам пропонуються такі типи творчих завдань, як завдання на прогнозування, на оптимізацію; на рецензування; на набуття нових способів діяльності, дослідницькі, комунікативно-творчі завдання [4]. Саме такі творчі завдання, як лабораторні роботи націлюють студентів на самостійну практичну діяльність. Матеріали багатьох досліджень свідчать про те, що більшість студентів-медиків перед початком клінічної практики у Німеччині повністю вміють самостійно працювати [7, с. 232]. Вважаємо, що саме творчі завдання і ефективно організована самостійна робота забезпечують оптимальну автономність у розв'язуванні пізнавальних задач, високий рівень розумового розвитку творчого мислення студентів Німеччини і сприяють піднесенню якості їх знань.

У вищих медичних навчальних закладах Німеччини значна увага приділяється науковій роботі студентів, а її результати відображаються в курсових та дипломних роботах. Починаючи з 1980-х років, в університетах організовано 7 центрів з розвитку обдарованої студентської молоді, які підтримують понад 6000 осіб. Науково-дослідна робота в них проводиться по групах із 6–12 студентів та керівника. При цьому одні форми навчання студентів у Німеччині тяжіють до стратегії прискорення, інші – до збагачення, однак переважно використовується їх поєднання. Наукова діяльність студентів здійснюється також у центрах підготовки аспірантів (Graduiertenkollegs) [8, с. 69].

Окреслені стратегії реалізуються на практиці шляхом інтенсифікації традиційних форм навчання: семінарів-дискусій, проблемних, дослідницьких, міжпредметних семінарів, семінарів, які проводять студенти самостійно, додаткових лекцій та семінарів. Водночас використовуються й специфічні: «літні та канікулярні академії», щорічні федеральні конкурси з різних дисциплін, мікрОВикладання (тренінги), складання проектів з елементами наукового дослідження, участь у реальних розробках на замовлення федеральних та земельних міністерств, «Brückenkurse» (які допомагають набутти знання для фахового навчання в системі переходу «гімназія-вищий навчальний заклад»), Kompaktkurse (проводяться на початку або в кінці семестру, коли щоденно впродовж двох тижнів опрацьовується одна й та ж тема), Projektstudien (вирішуються практичні питання з відповідної професійної галузі), навчальні поїздки країною та за кордон тощо. Також велике значення надається самоорганізації роботи в спеціальних гуртках [5, с. 12].

Студенти постійно беруть участь у заходах центрального або регіонального значення, де проводяться дискусії з актуальних питань та проблем сучасності, котрі опрацьовуються у самостійних проектах. Також кожен з них, щонайменше один раз, бере участь у роботі літньої академії, яка триває від одного до двох тижнів. Таким чином, студент на партнерських засадах співпрацює із виклада-

чем, що розвиває у нього не лише самостійне мислення, а й підвищує мотивацію та самооцінку. В організації таких зазначених видів роботи простежується вплив досвіду Великої Британії, де партнерські взаємини між викладачем та студентом складають основу освітньої системи.

Формування творчого мислення та розвиток творчих здібностей студентів-медиків реалізовані в межах таких напрямів реформування системи вищої медичної освіти у Німеччині: 1) забезпечення безперервності професійної підготовки медичних фахівців, послідовності усіх її етапів; 2) удосконалення медичної освіти, скорочення її тривалості та зменшення навчального навантаження на студентів; 3) формулювання цільових аспектів медичної освіти, на основі нової методології цілепокладання, що передбачає визначення професійних компетенцій медичних фахівців; 4) модернізація змісту освіти відповідно до розвитку природничих наук, медичних знань і технологій та реальних потреб системи охорони здоров'я, його реструктуризація; 5) посилення гуманістичної спрямованості та виховного аспекту освітнього процесу; 6) забезпечення раціонального співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою медичних кадрів із посиленням акценту на клінічно-практичній складовій [3, с. 118].

Вивчення навчальних планів вищих медичних закладів Німеччини дає підстави констатувати, що структуризація навчально-методичного процесу в системі вищої медичної освіти цієї країни на сучасному етапі спрямована на здійснення рішучого повороту від знаннєво-центричної до компетентнісної моделі навчання, що, у свою чергу, призводить до зміни інформаційно-накопичувальної методології освітнього процесу на діяльні сну [2, с. 12].

На основі аналізу стратегій розбудови системи вищої медичної освіти німецькомовних країн та Німеччини, зокрема, до основних можливостей розвитку творчих здібностей студентів медичних університетів можна віднести: 1) міжпредметну інтеграцію змісту навчання шляхом реалізації принципу структурування медичних знань (тобто «орган – система – функція – патологія»); 2) оптимізацію змісту підготовки медичних фахівців у навчальних закладах, зокрема через скорочення обсягу навчального часу, відведеного на гуманітарні дисципліни, і збільшення годин відведених на заняття у лабораторіях, гуртках, лікарняних палатах; 3) удосконалення клінічно-практичної складової вищої медичної освіти, зокрема шляхом впровадження так званого клінічно-практичного року навчання; 4) використання в освітньому процесі інтерактивних освітніх технологій, проблемно-орієнтованого навчання, що є дієвими засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвитку вмінь вчитися; 5) забезпечення умов для підвищення рівня педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу вищих медичних навчальних закладів у формі магістерської програми «Медична освіта» [9, с.

9]

Як зазначалося, організовану творчість студентів медичного профілю у Німеччині можна розглядати як взаємопов'язану діяльність відповідального викладача і студента. Викладач бере участь у формуванні мотивів, інтересів, потреб студента, впливає на засоби діяльності студента, домагаючись оптимального їх використання для досягнення поставленої мети. Це реалізовується на всіх етапах навчання та під час усіх видів діяльності (під час лекцій, семінарських занять, консультацій у медичних закладах, організації самостійної роботи студентів).

Ефективність творчої самореалізації студентів-медиків у Німеччині залежить також від створення й реалізації відповідних організаційно-педагогічних умов: 1) створення інтелектуально-творчої атмосфери в колективі, сприятливої для творчого процесу; 2) урахування зацікавленості, індивідуальних інтересів студентів у процесі творчо-пошукової діяльності; 3) формування у студентів образного мислення; 4) активізація у студентів спонукальних мотивів до творчого самовираження [5, с. 15]. Важливим для розвитку творчих здібностей майбутніх лікарів Німеччини є домінування наочних та практичних методів презентації нового матеріалу. Якщо вербальні методи представлені у меншій кількості, то наочні (демонстрація рисунків, схем, використання мультимедійних засобів для пояснення будови і принципу функціонування різних систем органів, способів виконання маніпуляцій, оперативних втручань, демонстраційний експеримент) та практичні методи (біофізичні експерименти, розв'язання винахідницьких завдань, виконання практичних і лабораторних робіт та ін.) переважають.

Основними критеріями успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника вищого медичного закладу Німеччини є його науково-дослідна робота і практична діяльність. Головні завдання науково-дослідної діяльності майбутніх лікарів полягають в умінні чітко аналізувати наукову інформацію та брати участь в індивідуальній і колективній науково-дослідній роботі, спрямованій на здобуття нових знань у відповідній галузі. Статистичні дані свідчать, що велика кількість студентських наукових робіт виконана саме студентами Німеччини [9, с. 9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка лікарів у Німеччині займає гідне місце в сфері освіти і відповідає загальноєвропейським стандартам. У професійній підготовці лікарів Німеччини простежується суттєвий вплив досвіду Великої Британії та США, який було запозичено, творчо осмислено у руслі освітніх тенденцій Німеччини та впроваджено. До головних досягнень німецької вищої медичної школи на шляху формування особистості творчого лікаря можна віднести: ефективно організовану самостійну роботу студентів із великою кількістю спеціально створених творчих

завдань; інтенсифікацію таких традиційних форм навчання як семінар-дискусія, проблемний семінар, дослідницький семінар, проектна робота; широке застосування наочних та практичних методів навчання; реальне, а не формальне залучення студентів у науково-дослідну роботу. При входженні України до Європейського освітнього простору варто вивчити професійний досвід німецької вищої медичної школи та адаптувати певні передові ідеї до вітчизняних реалій.

Наша наукова розвідка не вичерпує усіх аспектів вивчення особливостей системи вищої медичної освіти у Німеччині в контексті формування творчого мислення та розвитку творчих здібностей студентів. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з дослідженням регіональних особливостей формування творчого мислення майбутніх лікарів у системі вищої медичної освіти у Німеччині, зокрема, та німецькомовних країнах загалом на додипломному та післядипломному етапах.

Список використаних джерел:

1. Кучумова Н. В. Порівняльний аналіз реформування системи вищої медичної освіти в німецькомовних країнах Європи та в Україні / Н. В. Кучумова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oldconf.peasmo.org.ua/node/529>
2. Кучумова Н. В. Розвиток системи вищої медичної освіти у німецькомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Кучумова; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2012. – 20 с.
3. Махия Н. В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині / Н. В. Махия // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Черкаси: ЧНУ, 2005. – Вип. 75. – С. 117-120.
4. Писклинець У. М. Творчі завдання як засіб розвитку творчого мислення студентів-медиків / У. М. Писклинець. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66828
5. Чухно Л. А. Організація навчання обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. н.: 13.00.04 / Л. А. Чухно; Ін-т вищої освіти, Акад. пед. н. України. – К., 2008. – 20 с.
6. Hofmann H-D. Reformkonzepte der medizinischen Fakultät Freiburg / H-D. Hofmann / Medizinische Ausbildung. – 2003. – Nr. 20. – S. 8-11.
7. Kalcsics M. Die Reformsituation an der Medizinischen Fakultät der Universität Innsbruck – „Mit der Umsetzung der Studienplanreform ist es nicht getan“ / M. Kalcsics // Medizinische Ausbildung. – 2002. – Nr. 19. – S. 231-233.
8. Klemmerer D. Vom Paternalismus zur Partnerschaft: Der Arztberuf im Wandel

- / D. Klemmerer // Professionalisierung im Gesundheitswesen. – Verlag H. Huber, 2006. – S. 61-75.
9. Niemann H. Ärztliche Ausbildung / H. Niemann // Humanitas. – 1978. – Jg. 18 (Nr. 26). – S. 9.
10. Niemann H. Zur Geschichte der medizinischen Hochschulausbildung / H. Niemann // Zeitschrift für ärztliche Fortbildung. – 1980. – Jg. 74 (Nr. 3). – S. 115 – 122

References:

1. Kuchumova N. V. Porivnialnyi analiz reformuvannia systemy vyshchoii medychnoii osvity v nimetskomovnykh kraiinakh Yevropy ta v Ukraini / N. V. Kuchumova. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/529>
2. Kuchumova N. V. Rozvytok systemy vyshchoii medychnoii osvity u nimetskomovnykh kraiinakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / N. V. Kuchumova; Drohob. derzh. ped. un-t im. I. Franka. – Drohobych, 2012. – 20 s.
3. Makhynya N. V. Systema profesiynoi pidhotovky vchytelia u Nimechchyni / N. V. Makhynya // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedagogichni nauky: zb. nauk. prats. – Cherkasy: CHNU, 2005. – Vyp. 75. – S. 117-120.
4. Pysklynets U. M. Tvorchy zavdannia yak zasib rozvytku tvorchoho myslennia studentiv-medykiv / U. M. Pysklynets/ – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66828
5. Chukhno L. A. Orhanizatsiia navchannia obdarovanykh studentiv u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. A. Chukhno; In-t vyshchoii osvity, Akad. ped. n. Ukrainy. – K., 2008. – 20 s.
6. Hofmann H-D. Reformkonzepte der medizinischen Fakultät Freiburg / H-D. Hofmann / Medizinische Ausbildung. – 2003. – Nr. 20. – S. 8-11.
7. Kalcsics M. Die Reformsituation an der Medizinischen Fakultät der Universität Innsbruck – „Mit der Umsetzung der Studienplanreform ist es nicht getan“ / M. Kalcsics // Medizinische Ausbildung. – 2002. – Nr. 19. – S. 231-233.
8. Klemmerer D. Vom Paternalismus zur Partnerschaft: Der Arztberuf im Wandel / D. Klemmerer // Professionalisierung im Gesundheitswesen. – Verlag H. Huber, 2006. – S. 61-75.
9. Niemann H. Ärztliche Ausbildung / H. Niemann // Humanitas. – 1978. – Jg. 18 (Nr. 26). – S. 9.
10. Niemann H. Zur Geschichte der medizinischen Hochschulausbildung / H. Niemann // Zeitschrift für ärztliche Fortbildung. – 1980. – Jg. 74 (Nr. 3). – S. 115 – 122

Т. И. Горпинич, *Тернопольский государственный медицинский университет имени И. Я. Горбачевского МОЗ Украины, Тернополь, Украина.*

Влияние опыта англоязычных медицинских учреждений на формирование творческой личности в процессе профессиональной подготовки будущих врачей в Германии.

T. I. Horpinich, *State Medical University of Gorbachevsky, Ternopil, Ukraine.*

The influence of English-speaking countries experience on the formation of creative personality of future doctors at medical universities in Germany.

E-mail: tania.horpinich@gmail.com

ГРЭНВАЛЬД М.,
профессор, доктор наук
габилитованный,
Факультет общественных наук,
Институт педагогики,
Гданьский университет,
г. Гданьск, Польша

УНИВЕРСИТЕТ РЕАЛИЗОВАННЫХ И НЕСБЫВШИХСЯ ОЖИДАНИЙ: АСПИРАНТЫ О СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЯХ УНИВЕРСИТЕТА

Мы являемся свидетелями происходящих в университете изменений, ведущих к переформулированию его роли в обществе; изменений, в которых мы можем принимать непосредственное участие как члены академического сообщества, состоящего из преподавателей, аспирантов и студентов. И речь идет не о «внедрении усовершенствованных процедур обучения и (или) улучшении организационных моделей (а это больше всего волнует преподавателей)», а прежде всего – «об изменении философии обучения в высшем учебном заведении и необходимости заново определить социальную миссию университета» (Nowak 2014, s. 56). С недавних пор трансформацию вуза ускоряет болонский процесс. Но множественность и разнонаправленность предлагаемых им решений требует постоянного мониторинга, который можно осуществлять, анкетировав учащихся, в том числе и аспирантов. В данной статье будет представлено их мнение относительно: (а) социальных функций современного университета; (б) формулируемых ожиданий; (с) замеченных проблем, с которыми вуз борется и которые не всегда способен решить.

Описание исследования

Данные, лежащие в основе анализа, собраны в среде учащихся аспирантуры в области педагогики и политологии Гданьского университета. Это был целенаправленный выбор, сознательным было также решение не анкетировать профессоров, в основном потому, что их мнение по поводу происходящих в вузе изменений уже было мной представлено (Groenwald 2014). Специфической чертой аспирантов, которая отличает их от других учащихся (помимо того, что они - студенты так называемого третьего уровня), является их явное желание продолжать теоретические и практические исследования и написать по их итогам диссертацию (Мапоха 2015). Поскольку часть из них будет принята на работу в вузе, их подготовка к дидактической работе состоит в проведении

практических занятий со студентами.

Исследование мнения аспирантов на тему социальной функции университета вписывается в схему этнографических исследований, которые, по-моему, являются наиболее естественными для нашей с ними ситуации – ситуации совместного времяпрепровождения на семинарах, лекциях и факультативных занятиях. Можно сказать, что мы живем в одной и той же университетской реальности. К плюсам избранной познавательной стратегии можно отнести: (а) погруженность в среду и тесный контакт с ней, благодаря чему возможно непосредственное участие в процессе постепенного формирования смыслов, создаваемых участниками исследования; (б) достоверность описаний, достигаемая благодаря повествованиям, зачерпнутым непосредственно в среде исследования, переданным с разных точек зрения; (с) представление «правды» об аспирантуре, возможное благодаря смысловотворчеству лиц, входящих в данную общественную группу (Kostera 2003, s. 44-45); (d) возможность рассматривать все явления в широком контексте, а также замечать влияние на них этого контекста. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ документов, в данном случае – написанных аспирантами эссе об их впечатлениях от обучения на третьем уровне; непосредственное наблюдение; открытые нестандартные интервью (часто принимавшие форму диалога), в ходе которых я обращала внимание на вербальное и невербальное поведение.

Полученные данные были подвергнуты качественному анализу, состоявшему из нескольких этапов (Miles, Huberman 2000). На первом этапе происходила редукция данных, охватывающая процесс отбора, концентрации, упрощения, отрыва и обработки данных, имеющих вид полевых записей, транскрипции, письменных работ. Редукция имела место уже и в самом начале исследования, когда некоторые сведения я отбрасывала, а некоторым уделяла особое внимание. Следующим этапом исследования была попытка создать презентацию данных. С этой целью я представила разбросанные и неструктурированные тексты в виде сетки (карты) упорядоченных понятий и событий, позволяющих формулировать выводы, принимать решения и предпринимать действия. Стоит добавить, что выявленные в ходе анализа категории иллюстрируются фрагментами высказываний аспирантов (выделенных курсивом; буквы и цифры обозначают код цитируемого фрагмента высказывания) – для иллюстрации придаваемых им значений. Выводы и их верификация были последним этапом качественного анализа.

Университет социально апробированного разнообразия

Анализ высказываний аспирантов позволил выделить четыре основные группы проблем, концентрирующихся вокруг следующих вопросов: (а) восприятие целей, которые лежат в основе деятельности университета; (2) ценности, имеющие значение для его функционирования в обществе; 3) адресаты предположения вузов; (4) некоторые направления изменений, происходящих в университете.

Предназначение вуза – наука или трудовой рынок?

Цели, лежащие в основе деятельности университета, я выделяю в качестве основной категории, поскольку именно они определяют направление развития вуза и пути обучения студентов. О значении целеполагания в человеческой деятельности свидетельствует уже тот факт, что о нем размышляли еще древние философы. Например, Аристотель в своей «Метафизике» усматривал в нем причины существования вещей и действий, ср. «Никто не стремился бы делать что-либо, если бы не собирався достичь какой-либо цели; не было бы и логики в таких действиях. Разумный человек всегда действует с какой-то целью; цель есть всегда окончание действия» (2009, s.53). Таким образом, цель – это начало и конец, это то, что лежит в основе всех изменений. Цель всегда ведет к какой-то ценности или благу, поскольку благо есть то, к чему все стремится (Arystoteles, 2007, s.77). Это то, «почему» или «зачем» человек ведет себя так, а не иначе, это то, что скрывается под видом действий или их результатов. Если обучение – это действие, то предшествующие ему цели можно рассматривать как априорные установки, поскольку они говорят, к чему должно привести обучение, еще до его начала. Цели могут иметь двоякий характер и определять: (a) процесс обучения; (b) результат этого процесса.

Вопросы относительно целей появляются и в высказываниях аспирантов, когда они описывают «почему» или «зачем» они учатся. Так, например, с одной стороны, они ценят то, что *университет учит их умению дискутировать и формулировать аргументы, обучает аналитическому мышлению, уважительному отношению к разным мнениям, дает возможность свободно выражать мысли* (pt 2/10). Но с другой стороны, они замечают, что *университеты трансформируются и приспособляются к ожиданиям рынка труда. Существенная в прошлом роль воспитания социальной элиты, иницирующей и контролирующей изменения в обществе, сегодня становится второстепенной, на первый план выдвигается обучение практическим навыкам, необходимым для того или иного рода профессиональной деятельности* (pt 3/2).

В этих ответах угадывается **консьюмеризм**, в соответствии с которым целью университета является удовлетворение потребностей студента-потребителя, которого следует снабдить умениями и навыками, соответствующими актуальным требованиям рынка труда (Bryła i in. 2013). Чем больше в ситуации демографического кризиса вузы стараются привлечь студентов, тем старательнее разрабатываемые ими (вузами) новые специальности и отделения приспособляются к работодателям, проявлением чего являются постоянно модифицируемые программы обучения. В результате дипломы можно приобрести как любой другой товар, а знания, получаемые в университете, делятся на «полезные» и «ненужные» (Melosik 2009, s. 70). Это подтверждает и следующее высказывание аспиранта, ср.: *Цель студента сегодня – получить титул, а не знание или саморазвитие* (pt 3/1). Но это не единственное мнение о целях, лежащих в основе деятельности университета, появляются и другие, ср.: *Чему*

служит университет? Производству титулов и сертификатов? Мы заблуждаемся. Мы забыли, как увлекательно знание, как оно может овладеть любознательным человеком. Мы забыли, что университет может быть источником вдохновения, вокруг которого концентрируются люди, стремящиеся постичь мудрость. А может, он уже этого не может? (pt 3/2). Так чего же ожидает аспирант – мудрости или диплома об окончании вуза? Что для него важнее? Ответы на эти вопросы ведут нас к ценностям.

Ценности – универсальные или утилитарные?

Что такое ценности? Интригующие качества жизни (Siemianowski 2009)? А может блага (Hildebrandt 1999)? А может они то, что вдохновляет человека на действие и является источником морального обязательства (Tischner 2001)? А может это такие установки и действия других людей, которые воспринимаются как образцы (Zachariasz 1996)? Едва намеченная здесь проблематичность формулировки однозначной дефиниции ценности коррелирует с разнообразием значений, которые аспиранты приписывают культивируемым в университете ценностям. Университет является для них:

- *местом сотворчества (...) Преподаватели, университетские сотрудники, студенты всегда создавали определенные сообщества, которые в ходе исторического развития университетов выработали определенные нормы, ценности, традиции и язык* (pd 1/1);
- *местом формирования определенного отношения (установок) и поддержки традиционных ценностей, а также источником социальных изменений* (pt 7/1);
- *местом концентрации молодых людей, которые не уверены в своем будущем и являются потенциальными безработными* (pd 7/3).

Кроме того, участники дискуссии утверждают следующее: *Благодаря высшему образованию у молодых людей лучший старт во взрослую жизнь и большие возможности самореализоваться. ... Время учебы в вузе часто оказывается неповторимой возможностью заняться интересными и важными для них самими идеями, вести интеллектуальные споры и дискуссии, свободные от ограничивающего прагматизма. В этом смысле университет является оазисом интеллектуальной свободы. Студенты, если они не работают, освобождены от дисциплинирующей логики свободного рынка. Университет – это единственное место, где среднестатистический гражданин может получить доступ к миру идей и науки* (pd 5/1);

- *может быть университет слушком уж увяз в ловушке погони за количеством: количеством студентов, пунктов, конференций – а скорее конференционных сертификатов. Разве уже не нужно стремиться к истине, благу, красоте?* (pt 3/2).

Из этих высказываний следует, что не только вузовские преподаватели привязаны к универсальным ценностям (Jabłoński 2014), их ценят и студенты. **Истина, благо, красота** – то, на чем опирался традиционный университет, – все

еще в почете и считается ценным атрибутом обучения. Иногда студенты говорят, что им часто не хватает этих ценностей, как будто забывая, что, например, истина содержится в ее познавательной общедоступности и что именно от желания и исследовательских умений аспиранта будет зависеть ее познание. Так же доступно и благо, присутствующее в качестве общего блага всего университетского сообщества, где оно принимает форму взаимной доброжелательности и открытости людей друг на друга (Sowa 2014, s. 124). Как пишут аспиранты, *университет – это также люди, которые хотят знать, хотят встречаться, разговаривать и искать вдохновения. В небольших группах в больших университетах они восхищаются красотой, познают истину и ищут благо. Концентрируются вокруг настоящих авторитетов и поглощают знания, заражаются интересом, подражают установкам. Возможно именно эти люди и будут элитой* (pt 3/2). Но на самом ли деле университет воспитывает элиту? А может мы имеем дело с образованием для масс?

Для кого университет – для масс или для элиты?

По этому вопросу, так же, как и по предыдущим, мнения студентов разделились: одни предпочитают меритократию, а другие – эгалитаризм, но есть и то, что объединяет обе позиции, а именно *проблема массовости обучения. Еще до недавних пор учеба в вузе была связана с социальным престижем, носила элитарный характер, проводились вступительные экзамены. Сейчас достаточно средне сдать единый государственный экзамен (матуру) и можно стать студентом* (pt 2/2). В цитируемом высказывании угадывается убежденность в меритократическом характере университетского образования, в соответствии с которым социальная позиция человека зависит от его компетенции, верифицируемой при помощи объективной системы оценивания, а вуз – это самый быстрый и простой путь получить хорошую работу – престижную и хорошо оплачиваемую. Он обеспечивает продвижение по социальной лестнице тем, которые «сели в меритократический лифт образования», а те, кто не сел, исключаются из права занимать привилегированные должности (Melosik 2003, s. 137).

Предположение, что одновременно с получением диплома произойдет справедливое распределение таких социальных благ, как престиж, заработная плата, рабочие места, на практике оказывается наивным. Прежде всего потому, что в польской системе образования достижения учащихся на каждом этапе обучения систематически оцениваются при помощи внешних экзаменов, принимающих форму проверочной работы по окончании начальной школы, экзамена по окончании средних классов (гимназии), экзамена по окончании старших классов (матура), практических экзаменов. Это своего рода фильтр, систематически сортирующий людей и отбрасывающий тех, кто не соответствует априорно заданным образовательным нормам. С точки зрения сторонников меритократии в основе этих действий лежит предпосылка, что индивидуальные различия в результатах обучения (оценках) являются исключительно

эффектом разниц в способностях и мотивации. Если на старте у всех детей равные шансы добиться успеха, то только от их трудолюбия или таланта зависит то, чего они достигнут. Таким образом, сторонники меритократии не утверждают, что образовательная система устраним «привилегии» и социальную «непривилегированность», а наоборот – «санкционируют социальное неравенство». С одной стороны, целью этой социальной стратификации является найти наилучших, но с другой – создать «каналы передвижения» для лиц из непривилегированных групп, а затем – при помощи инструмента эгалитаризации общества – реализовать популистское обещание «вуза для всех».

И действительно, некоторые вузы настолько открыты для всех, что в них могут поступить даже те, кто сдал матуру с 30-процентным результатом. И хотя можно это рассматривать как пример внедрения в жизнь идеи социального равенства, нельзя не заметить негативных последствий: снижения качества образования и инфляции дипломов. Кроме того, усреднение и выравнивание шансов ведет к потере так называемых «жемчужин» (одаренных учеников и студентов), которые в ситуации образования для «средненьких» не могут развивать свой талант и углублять знания в соответствии с потребностями и возможностями (Melosik 2008, s. 16-17). По мнению Л. Витковского, в настоящее время в высшем образовании имеет место «движение по наклонной плоскости деградации знания как ненужного и обесцененного в обществе потребления» (2008, s. 241). Но потребительство – это типичная черта неолиберализма, сопутствующая стремлению получить социально значимые блага. Когда спрос на эти блага начинает превышать предложение (а это явление еще имеет место, особенно в случае так называемых престижных вузов), тогда появляется соперничество на пути к их получению (Wittenberg 2015). В связи с этим и появляются меритократические принципы обеспечения молодежи равных шансов в образовании, с той лишь оговоркой, что они действительно лишь на старте, поскольку уже в ходе обучения судьба учащегося будет зависеть от него самого, от его «личных характеристик»: ума, талантов, способностей, мотивации и «тяжелого труда», что в конечном счете приведет к неизбежной социальной дифференциации. Эта сложная проблема социальных трансформаций близка и аспирантам, которые пишут:

- *Движение университета от элитарности по направлению к эгалитаризму нельзя рассматривать исключительно как угрозу для, например, качества образования. Это также шанс, возможность донести университетские знания до широкого круга адресатов (pd 1/1);*
- *Университет уже наверняка не воспитывает государственную элиту. В эпоху социальных сетей и информации государственная элита перестает состоять из тихих интеллектуалов, профессоров или выдающихся ученых. Элитой становятся так называемые «селебрити», «звезды», любой, кто может обратить на себя внимание средств массовой информации. (...) Сегодня СМИ решают, кого можно отнести к выдающимся*

личностям, и именно они формируют общественное сознание (pt 8/1).

Какой университет – традиционный или виртуальный?

Аспиранты неоднократно подчеркивали ту роль, которую в их жизни играет виртуальный мир, поскольку они и их коллеги *прежде всего функционируют в цифровой реальности и именно там чувствуют себя лучше всего. Для них это в первую очередь среда общения, но также и пространство не использованных возможностей: участия в курсах e-learning или blended learning, консультации с преподавателями, которые – по их мнению – следовало бы перенести из закрытых кабинетов в социальные сети* (ред.1/3)

В других высказываниях аспиранты одобряют отход от традиционных монодисциплинарных исследований, проводимых коллективами из узких академических сообществ, в пользу интердисциплинарности исследований, проводимых коллективами с постоянно изменяющимся составом, который зависит от рассматриваемой в данный момент проблемы (Nowak 2014, s. 61). Такие коллективы представляют собой группы мультипрофессионалов и создаются в целях ведения трансдисциплинарных исследований. Характерной чертой таких коллективов является общение по Интернету, благодаря которому сотрудничество переходит в пространство сети. «Сетевой» университет становится *учреждением, в котором можно найти знакомых по профессиональному признаку, познакомиться с десятками людей с похожими интересами. Networking – это также возможность найти хорошую работу, доступ к определенным профессиям, а в общем – к ценным социальным ресурсам*. Эта сеть, по словам Б. Латура (2010), представляет собой комплекс отношений между акторами, состоящих в трансформациях, трансляциях и трансмутациях. Их динамика отражается в «конструкции» сети, которая «зависит от вида действия, исходящего от одного [актора] и переходящего к другому, отсюда слова »сеть« (*net*) и »работа« (*work*)» (там же, s. 206). Социальный актор в ней – это своего рода «результат отношений», который способен влиять на «нити», связывающие его с другими акторами. Поэтому в сети отражается реляционный характер связи, а все ее объекты (акторы) являются результатами взаимной интеракции» (Abriszewski 2012, s. 89). Благодаря таким взаимоотношениям создается единство, в котором нет групп, но есть группотворческие процессы и вырабатываемое дополнительное благо, каковым является общественный капитал. В отличие от человеческого капитала, представляющего собой благо, создаваемое отдельными личностями, социальный (общественный) капитал относится к качеству межличностных отношений, и именно в нем усматривается сегодня потенциальная или уже реальная ценность (благо).

3. Новые функции университета

Еще одним источником изменений, наряду с политикой и рынком, аспиранты считают болонский процесс, в котором они усматривают *импульс к сознательному планированию эффектов обучения и источник обязанности отчитываться в их достижениях, соблюдать сроки, разрабатывать силовые,*

формировать определенные умения. Такой подход в определенной степени обезчеловечивает учебу в вузе, делает поверхностными университетские взаимоотношения, приводит к соперничеству и спешке. С другой стороны, он идеально вписывается в реалии современности и ожидания трудового рынка: способность быстро адаптироваться, находить большое количество знакомых, быстро учиться, соблюдать сроки при выполнении заданий, принимать важные решения под давлением времени (pd 1/1). Под влиянием происходящих в университете преобразований он (вуз) начинает выполнять новые функции, становясь, по словам аспирантов, как залом ожидания и фабрикой обезцененных дипломов, так и местом надежд и обещаний.

Университет как «зал ожидания»

По мнению аспирантов, в течение нескольких последних лет университет стал выполнять новую функцию, функцию так называемого «клапана безопасности». Она состоит в том, что благодаря вузу очередные поколения многих поляков с опозданием появляются на трудовом рынке, что позволяет снизить показатели безработицы и общественное недовольство в связи с тяжелой ситуацией на рынке труда (pd 5/2). По словам другого собеседника, благодаря учебе в вузе молодые люди не чувствуют себя безработными, у них есть цель в жизни (закончить учебу и получить профессиональный титул), они чувствуют удовлетворение от сдачи очередных экзаменов, у них появляется надежда на лучшее будущее. Предполагается, что учеба в вузе улучшит их социально-профессиональную ситуацию, и это на самом деле происходит, поскольку уровень безработицы среди людей без высшего образования значительно выше. Но правдой остается и то, что большая часть выпускников вузов работает на должностях, не соответствующих их квалификации, которая иногда намного выше. В связи с этим университет можно рассматривать как учреждение, которое позволяет «занять» огромное количество молодых людей и их энергию, которые вне вуза могли бы превратиться в недовольную общественную силу – источник потенциальной угрозы существующему политическому и социальному порядку (pd 5/2).

По мнению участников дискуссии, университет – это «зал ожидания» для выпускников средней школы, которым не нашлось места на рынке труда. Он смягчает негативные последствия технологической безработицы (pt 9/4). Знаменателен тот факт, что в своих высказываниях аспиранты не поднимают вопрос аспирантуры как зала ожидания для них самих. А может они хотят верить, что эффектом их обучения будет не только диплом кандидата наук и повышенная самооценка, но и реализация амбициозных планов? С другой стороны, – пишет один из них, – университет на самом деле дает такое интеллектуальное развитие, что его выпускники могут выполнять настолько разнообразные и сложные задачи, с которыми (по крайней мере на данном этапе) машины не могут справиться (pd 5/4).

Университет обесцененных дипломов

Аспиранты обращают также внимание на упрочающееся явление университетского «переобразования» и последующую инфляцию дипломов. Она является последствием облегченной возможности поступать в вуз на основании сданной на минимальные 30% матуры, что особенно часто имеет место в менее престижных вузах. В результате максимальной доступности высшего образования среди максимального количества желающих (так называемое «подогревание» стремления к образованности), в университете наблюдается экспансия не справляющихся с вузовскими требованиями молодых людей. К сожалению, вместо того, чтобы требовательно относиться к знаниям и умениям студентов, преподаватели все чаще занижают требования. В результате появляется дисбаланс между надеждами, пробужденными («подогретыми») образовательной системой, документированными на дипломе умениями выпускника и реальными возможностями использовать их на рынке труда. И если студенты первого и второго уровня не замечают этой диспропорции, то аспиранты замечают и называют ее процессом обесценивания высшего образования, который описывается ими следующим образом:

- *От студентов требуется минимальное усердие. Причины: массовость образования, подход преподавателей к студентам и подход студентов к преподавателям. Современный мир требует от нас минимализации усилий и максимализации прибыли. Молодежь стремится как можно быстрее закончить бакалавриат и магистратуру (pd 2/4);*
- *Растущий спрос на высшее образование ведет к иррациональному увеличению числа мест в вузах. Этот механизм хорошо известен экономистам, они называют данное явление термином «экономический пузырь». (В данном случае имеется в виду приводящий сам себя в движение механизм иррационального стремления получить высшее образование. После такого периода наступает спад заинтересованности учебой в вузах, результат совпавших друг с другом хозяйственного кризиса, растущей безработицы и демографического кризиса). У этих пузырей есть общая черта – они всегда лопаются. Сегодня уже ни для кого не секрет, что диплом политолога, педагога немногого стоит на рынке труда, но количество студентов на этих отделениях не уменьшается, если учитывать общее количество студентов государственных и частных вузов (pt 8/3).*

Несмотря на это, по мнению Й. Новака (2014), в современном мире не следует отделять собственные планы от социально-экономических реалий. Наоборот: следует учитывать в них связи между региональными властями, бизнесом и вузом, помня при этом, что работодатели не ожидают, что вуз будет готовить профессионалов. Вуз должен готовить интеллектуальную элиту, которая, входя на трудовой рынок, начнет участвовать в его создании, используя для этой цели инновационность мышления. Особенно высоко работодатели

ценят таких выпускников, которые участвовали в исследовательских проектах по защите окружающей среды (там же, s. 65). Перед лицом растущего количества людей с дипломом об окончании вуза работодатели начинают завышать требования, что «не является хорошей новостью для выпускников вузов, но является еще худшей новостью для людей без диплома» (Sowa 2014, s. 137).

Университет надежд и обещаний

Как пишет один из аспирантов, начало учебы в университете *пробуждает надежду на лучшее будущее, целеустремленность, чувство гордости за само-развитие и повышение профессиональной квалификации. Благодаря этому молодежь менее фрустрирована и не противостоит реальности* (рп 5/4). Эти ожидания сопутствуют студентам с момента начала учебы: *Я думаю, что участие в торжественном открытии учебного года для каждого студента – огромное впечатление. Они приходят в университет с большими надеждами, ожиданиями и опасениями. Но наблюдая за современными студентами, можно заметить, что когда они уже входят в обычный ритм вузовской жизни, они живут как бы «около» университетской реальности: у них поверхностное отношение к учебе, на занятиях они «витают в облаках», не принимают участия в жизни университета, не стараются извлечь как можно больше пользы из опыта и знаний преподавателей, с которыми встречаются (лицом к лицу) только на зачете или на пересдаче экзамена* (рп 1/2).

Одновременно с растущим самодовольством протекает процесс постепенного отказа от планов по изменению мира в пользу приспособления к нему (Szafraniec 2011, s. 265). Это проявляется в формулировании высказываний следующего характера: *Программа обучения в вузе должна соответствовать требованиям трудового рынка. Поэтому важно, чтобы вуз сотрудничал с бизнесом и предпринимателями. Ведь внедрение инновационных решений легче осуществить в ситуации сотрудничества с экономическим сектором. Сотрудничество с ним может осуществляться в форме лекций, которые могут читаться бизнесменами в вузах, финансирования исследований, реализации совместных проектов, публикации совместных работ, проведения мастер-классов для предпринимателей и бизнесменов. Важна также возможность прохождения практики в современных развивающихся фирмах* (рп 2/2).

Надежда на лучшее будущее становится не только вербализованным проявлением внутренней мотивации, но и символом моральной установки молодежи, которой удалось избежать функциональной нормативности. Для профессоров это явный сигнал того, что моральные ценности все еще имеют значение для молодых людей, что им все еще нужны авторитеты с огромными знаниями и широкими горизонтами, которые будут делиться с ними тайнами профессии с позиции учитель – ученик. Это люди, которым молодежь может доверять, а тем самым закладываются основы доверия – одной из основных социальных ценностей (Sowa 2014, s. 124-128).

Заключение

Анализ социальных функций университета, представленных аспирантами, привел к выделению четырех противоположно ориентированных категорий, иллюстрирующих деятельность университета, «разрывающуюся» между: (а) службой науке и приспособлением к требованиям трудового рынка; (б) универсальными и утилитарными ценностями; (с) элитарным обучением в одних вузах и массовым – в других; (д) встречами студентов с преподавателями на лекциях, практических занятиях и семинарах и все более востребованным виртуальным контактом в Интернете. Эту разноплановость вуза анкетированные видят не только во вписанной в его функционировании амбивалентности, но и в неотъемлемой двойственности (Witkowski 2013), которую особенно тяжело воспринимать тем, кто сравнивает современный университет с классическим. Тем временем сегодня вуз не может, как когда-то, быть доступным только избранным и изолироваться от мира, от «ежедневности, от шума сталкивающихся социальных, экономических, политических и других течений» (Twardowski 1933, s. 10). Наоборот, современный университет приветствует изменения, в результате которых расшатывается прежняя академическая иерархия, трансдисциплинарные исследования ведутся по требованию общества и времени, а процессу обучения диктуют свои права демократизация и трудовой рынок (Melosik 2009).

Некоторые считают, что ценности традиционного университета борются с новым качеством современного вуза, а возникший между ними конфликт представляется им неразрешимым. Другие, наоборот, убеждены, что ценности и функции традиционного и современного университетов взаимодополняются, а ведущая роль в этом процессе принадлежит профессорам, студентам и аспирантам. Если речь о последних, то даже если они и называют вуз «залом ожидания», то таким, который на самом деле способствует интеллектуальному и общему развитию личности. И несмотря на то, что вуз воспринимается ими как «фабрика дипломов», они – эти дипломы – тем не менее, будучи формальным доказательством компетенции и потенциала, облегчают функционирование на трудовом рынке и в локальной среде. Вопреки упрекам в адрес вуза большинство аспирантов все еще усматривает в нем «храм знаний», место вдохновения и саморазвития. Они гордятся возможностью учиться в вузе и надеются, что благодаря этому станут стоящими людьми.

Список использованных источников:

1. Abriszewski K. (2012), *Poznanie, zbiorowość, polityka*. Wyd. Universitas, Kraków.
2. Arystoteles (2007), *Etyka nikomachejska* (przeł. D. Gromska). Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
3. Arystoteles (2009), *Metafizyka* (przeł. K. Leśniak). Wyd. Naukowe PWN,

- Warszawa.
4. Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy* (przeł. S. Obirek). Wyd. WAM. Kraków.
 5. Bryła P., Jurczyk T., Domański T. (2013), *Korzyści współpracy uczelni wyższych z otoczeniem gospodarczym – próba typologii*. www.pwe.compl/files/1276809751/file/mir_3_2013_bryla_jurczyk_domanski.pdf.
 6. Groenwald M. (2014), Преобразования в вузах в свете публикаций вузовских преподавателей [в:] «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» т.І, s. 108-121. „Gnozis”, Київ.
 7. Hildebrandt D. (1999), *Odpowiedź na wartości* (przeł. Z. Zwoliński), [w:] N. Hartmann, D. von Hildebrandt (red.), *Wypisy z „Etyki”*. Wyd. UMK, Toruń.
 8. Jabłoński A. (2014), *Uniwersytet w Polsce - od „sukcesu” ilości do „sukcesu” jakości*, [w:] A. Śliz, M.S. Szczepański (red.), *Dostojny uniwersytet?* Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa.
 9. Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
 10. Latour B. (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne*, (przeł. A. Derra). Wyd. Universitas, Kraków.
 11. Manoha I. (2015), Современная онтологически ориентированная психология: исследование потенциальности человека, [в:] Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгурова (ред.), *Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире*. РУДН, Москва.
 12. Melosik Z (2008) - Melosik Z., 2008 - Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1/2008: 9, 16-17.
 13. Melosik Z. (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo*. OW Impuls, Kraków.
 14. Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych* (przeł. S. Zabielski), Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
 15. Nowak J. (2014), *Uniwersytet na nowe czasy*, [w:] A. Śliz, M.S. Szczepański (red.), *Dostojny uniwersytet?* Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa.
 16. Sauerland K. (2006), *Idea Uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?* www.repozytorium.ukw.edu.pl.
 17. Siemianowski A. (2009), *O potrzebie filozoficznych badań nad wartościami*, [w:] E. Okońska, K. Stachewicz (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy. „Colloquia Disputatones” nr 12*, UAM, Wyd. Teologiczny, Poznań.
 18. Sowa K.Z. (2014), *Ponadczasowość i autonomia vs przedsiębiorczość uniwersytetu*, [w:] A. Śliz, M.S. Szczepański (red.), *Dostojny uniwersytet?* Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa.
 19. Szafranec K. (2011), *Młodzi*, [w:] M. Boni (red.), *Kancelaria Prezesa Rady Ministrów*, Warszawa.
 20. Tischner J., Kłoczowski J.A. (2001), *Wobec wartości*. Wyd. „W drodze”, Poznań.
 21. Twardowski K. (1933), *O dostojności uniwersytetu*. Wyd. Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa, Poznań.
 22. Witkowski L. (2008), *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji*

- simulacrum konsumpcji (dyskusja nie tylko z Zygmuntem Baumanem), [w:] M. Jaworska-Witkowska (red.), Jaka kultura? Jaki dyskurs? WSH TWP, Szczecin.
23. Witkowski L. (2013), Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. OW Impuls, Kraków.
24. Wittenberg A. (2015), UJ: Uniwersytet Jakości. Wysokiej. „Dziennik Gazeta Prawna” nr 119 (4012).
25. Zachariasz A.I. (1996), Moralność i rozum w ponowoczesności, [w:] W. Sareło (red.), Moralność i etyka wponowoczesności. Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
-

Мария Грэнвальд (Maria Groenwald), *Гданьский университет, Польша.*

Университет реализованных и несбывшихся ожиданий. Аспиранты о социальных функциях университета.

Gronewald Maria, *Gdansk University, Poland.*

University of realized and unrealized expectations: graduate students of the social functions of the university.

ДОЛІНСЬКА Н.В.,
аспірант, кафедра загальної та
соціальної педагогіки,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ІНСТИТУТ “TENURE” У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

У статті проаналізовано та узагальнено витоки становлення та особливості функціонування інституту “tenure” у системі вищої освіти США. Акцентовано увагу, що зародження теньюру на початку XX ст. було зумовлено необхідністю захисту академічних свобод та боротьби з протиправними діями університетських адміністрацій щодо звільнення викладачів із займаних посад. Деталізовано основні позиції Заяви про принципи академічної свободи та теньюру (Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure) та проаналізовано сучасний стан інституту теньюру на основі статистичних даних. Розглянуто вимоги до отримання постійних посад та загалом умови працевлаштування в університетах США.

Ключові слова: вища освіта США, університет, кадрова політика, викладач, професор, теньюр, науково-педагогічні кадри, Американська асоціація професорів університетів (AAUP), Декларація принципів академічної свободи та академічного теньюру, Асоціація американських коледжів та університетів (AAC&U), Заява про принципи академічної свободи та теньюру, посада з можливістю отримання теньюру, адміністративна посада, тимчасова посада.

В статье проанализированы и обобщены истоки становления и особенности функционирования института “tenure” в системе высшего образования США. Акцентируется внимание на том, что зарождение тэньюра в начале XX века было вызвано необходимостью защиты академических свобод и борьбы против противоправных деяний университетских администраций

которое касалось увольнения преподавателей. Детализировано основные позиции Заявления о принципах академической свободы и тэньюр (Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure), а также проанализировано современное положение института тэньюр на основе статистических данных. Рассмотрены требования к получению постоянных должностей и вообще условия найма преподавателей в университетах США.

Ключевые слова: высшее образование США, университет, кадровая политика, преподаватель, профессор, тэньюр, научно-педагогические кадры, Американская ассоциация профессоров университетов (AAUP), Декларация принципов академической свобод и академического тэньюр, Ассоциация американских колледжей и университетов (AAC&U), Заявление о принципах академической свободы и тэньюр, должность с возможностью получения тэньюр, административная должность, временная должность.

The article analyzes and generalizes the origin and peculiarities of functioning of the system of tenure in higher education institutions of the USA. It points out that the appearance of the concept of tenure was primarily caused by the need to defend academic freedoms and oppose to those university administrations, which dismissed professors from their positions due to political reasons. Essentially, the basic provisions of 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure of the Association of American Colleges and Universities (AAC&U) and their current meaningfulness are specified. Basing of the statistical data, the contemporary state of the system of tenure is characterized. Importantly, the basic current criteria for faculty employment in American colleges and universities as well are specified.

Key words: US higher education, university, employment policy, faculty, professor, tenure, American Association of University Professors (AAUP), Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure, Association of American Colleges and Universities (AAC&U), Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure, tenure-track, administrative position, annual appointment.

Реформування вищої освіти в Україні на новітньому етапі в контексті світових та європейських освітніх процесів посилює увагу до проблеми підготовки та професійного зростання науково-педагогічних кадрів. Стає очевидним, що забезпечення комплексу організаційно-структурних та змістових перетворень у вищій школі пов'язано із необхідністю системної трансформації викладацького корпусу, підвищення вимог до педагогічної та наукової складових діяльності викладачів усіх категорій. На передній план виступають пріоритети впровадження засад нової кадрової політики, зорієнтованої на творення сучасного, демократичного, відкритого, динамічного, конкурентоспроможного академічного середовища.

У цьому відношенні підвищений науковий інтерес має вивчення та узагальнення досвіду роботи з науково-педагогічними кадрами у вищій школі США, де упродовж тривалого часу сформувалися певні традиції, непідвладні плинові часу. Таким академічним “ноу-хау” вже десятки років вважається існування інституту “tenure”, який попри певну критику залишається і надалі дієвим інструментом якісного відбору викладацьких кадрів, мотиваційною рушійною силою викладацького самовдосконалення, омріяним щаблем академічної кар’єри.

Ставимо за мету статті проаналізувати витоки становлення та особливості функціонування інституту “tenure” (теньюру) у системі вищої освіти США. Різноманітні аспекти даної проблеми добре опрацьовані американськими дослідниками (Metzger, W. P., Seldin, P., Ross, C. G., Rosenthal, C., Kezar, A., Cameron, M. та ін.), часткове звернення до цього питання зустрічаємо у працях окремих українських вчених (Т. Кошманова, Т. Данилишена, Я. Бельмаз, Н. Сегеда, О. Тарасова, С. Шандрук, Т. Равчина).

Вперше питання надання постійного контракту викладачам університетів США постало на початку XX ст. В академічному середовищі американських університетів з'явилися порушення академічних свобод, мало місце звільнення з посад викладачів. У 1915 р. новостворена Американська асоціація професорів університетів (American Association of University Professors – AAUP) опублікувала *Декларацію принципів академічної свободи та академічного теньюру* (Declaration of Principles on Academic Freedom and Academic Tenure), у котрій було зазначено, що “високе звання” професора вимагає “гарантії теньюру/перебування на посаді” (security of tenure). Проте, Декларація не містила чіткого визначення ні теньюру, ні умов гарантії його дотримання. Значення поняття *теньюр* залишалося не визначеним щонайменше до 1940 року, коли AAUP, у тісній співпраці з організацією президентів університетів, Асоціацією американських коледжів та університетів (Association of American Colleges and Universities – AAC&U), дала його визначення у своїй новій *Заяві про принципи академічної свободи та теньюру*

(Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure). Згідно з цим визначенням, до сьогодні поняття системи теньюр у вищій освіті США розуміють як “базову концепцію того, що викладачі з відповідним досвідом роботи отримують гарантію перебування на посаді та можуть бути звільнені лише через “достатньо поважну причину” або через “непередбачені критичні фінансові труднощі”. Основні положення Заяви вказували на необхідність “випробувального періоду” на посаді для кандидатів на теньюр, а також на основні засади теньюру: 1) “свобода викладання та дослідження” та 2) “достатній рівень економічного забезпечення для сприяння привабливості професії”. [8] Метою теньюру також є створення договірних трудових відносин між викладачем та університетом, котрі мають позовну силу: “професорові має бути надано письмове роз’яснення причин звільнення та гарантовано право виступати на свій захист у суді”. [8] Академічний теньюр часто порівнюють з довічним призначенням на посадах суддів федеральних судів США, запровадженим ще 1787 р. як свого роду захист від “мінливої громадської думки”. Аналогічно, система теньюр створена з метою захисту академічної свободи від “думки” адміністрації університету, викладачів та студентів: “професорам надається повна свобода дослідження та публікації його результатів ... [та] свобода висловлювання з предмету дослідження в аудиторії, однак вони мають з обережністю ставитися до своїх висловлювань в аудиторії на теми не пов’язані з їхнім дослідженням ... Цензура чи дисциплінарні заходи не повинні поширюватися на професорів, коли вони говорять чи пишуть від свого імені як громадяни.” [10]

Загроза втратити роботу через політичні погляди та висловлювання завжди викликала хвилювання та побоювання у викладацькому середовищі США, незважаючи на академічну свободу. Проте, зафіксовано відносно небагато випадків, коли визнанням науковцям чи дослідникам було відмовлено у теньюрі через приналежність до тих чи інших політичних партій, чи коли вираження політичних поглядів професорами з теньюром призводило до розслідування їх дослідницької етики. Офіційно, причиною більшості спорів через позбавлення професорів теньюру чи звільнення був дефіцит бюджету, скасування навчальних програм, обвинувачення у неналежній поведінці. Більшість відмов у теньюрі мають місце через очевидні недоліки у професійній діяльності, низький рівень участі в організаційно-методичній діяльності навчального підрозділу та особисті конфлікти. Загалом, випадки звільнення викладачів, що мають теньюр – перебувають на постійній посаді – є надзвичайно рідкісними. Однак, отримання посади, що передбачає теньюр у майбутньому (tenure-track position) завжди було і залишається непростим у зв’язку з суворими критеріями відбору на ці посади.

У Заяві також було зазначено, що “після завершення випробувального

періоду викладачі чи дослідники мають отримати постійний чи тривалий *теньюр* та можуть бути звільнені лише через достатньо поважно причину, окрім випадків звільнення через пенсійний вік" [10]. Це положення про звільнення через пенсійний вік є застарілим, оскільки згідно з Актом про вікову дискримінацію та зайнятість (Age Discrimination and Employment Act) 1967 року, заборонено обов'язкове звільнення з посад осіб, що досягли пенсійного віку. Щодо решти основних положень Заяви 1940 року, то вони залишаються актуальними для керівників та викладачів більшості вищих навчальних закладів до сьогодні.

На сучасному етапі існуюча у системі вищої школи США практика *теньюру* стала об'єктом значної критики здебільшого з боку молодих викладачів, які вважають *теньюр* значною перепоною на шляху до повноцінного працевлаштування. Однією з причин такого невдоволення є наявність значної кількості професорів пенсійного віку, котрі не полишають своїх посад. Окрім того, наголошується, що отримати посади *теньюр* (*tenure-track*) стає щораз складніше, критерії для їх заміщення здебільшого є нечіткими, а процес прийняття рішень – часто доволі суб'єктивним.

Не секрет, що сьогодні існує тенденція до скорочення кількості посад *теньюр* у вищій школі США, що зумовлено передусім економічними причинами. Адміністрації коледжів та університетів, у свою чергу, також критично висловлюються стосовно *теньюру*, оскільки утримання викладача на постійній посаді вимагає значно більшої кількості фінансових ресурсів, ніж забезпечення викладача, що працює за контрактом. Такий стан справ знайшов відображення у статистичних даних: станом на 2006 рік зафіксовано зменшення кількості професорів за останніх 10 років з посадами *теньюр* на 12%, таке ж зменшення зафіксовано і стосовно кількості викладачів, що працюють на посадах з можливістю отримання *теньюр* у майбутньому. Станом на 2009 рік 800 000 викладачів, що складало близько 2/3 усіх викладачів вищої школи США працювали за термінованим контрактом. [4]

Загалом, у вищій школі США сьогодні існують наступні посади для викладачів:

1. *Пожиттєві посади/посади з теньюр (tenured) та посади з можливістю отримання теньюр (tenure-track)*. Отримавши позитивне рішення щодо отримання *теньюр*, викладач отримує безтермінову посаду та захист від звільнення. Як правило, навчальні заклади надають такі посади у тих галузях знань, які викликають високий рівень зацікавленості абітурієнтів та студентів, а також у разі, якщо викладач виконує відповідальні адміністративні обов'язки. Ті університети, котрі вважають своєю основною місією забезпечення високого рівня викладання та присвячення значної уваги роботі зі студентами, надають *теньюр* тим викладачам, котрі більше працю-

ють зі студентами.

2. Багаторічні поновлювані контракти. Викладачі, котрі працюють на посадах згідно з багаторічним поновлюваним контрактом, як правило, отримують таку ж оплату праці та мають ті ж переваги, як і викладачі з теньюру, серед них: менторство/наставництво, фінансування професійного розвитку та інші ресурси, необхідні для ефективного викладання. Такі контракти можуть бути одно- чи кількарічними та передбачають поновлення за умови задовільного виконання посадових обов'язків. Здебільшого, значна кількість вишів надає викладачам посади, що не передбачають отримання теньюру на повну зайнятість для викладання базових навчальних дисциплін, а також вступних курсів з іноземних мов та письма. У такому випадку викладачі спеціалізуються у викладанні та безпосередній роботі зі студентами, а вимоги до їхньої наукової роботи та дослідження є дещо послаблені. У цьому і полягає основна відмінність від теньюру. Також, навчальні заклади пропонують такі тимчасові (2-3-річні) посади викладачам, котрі читають новий курс чи дисципліну з метою вивчення попиту на неї.

3. Поєднання адміністративної посади та посади викладача. Поєднання викладання та адміністративної посади, як правило, вважається таким, що не передбачає теньюру. Така академічна комбінація посад може застосовуватися для прикладу, коли директор науково-дослідної лабораторії викладає на чверть повного навантаження викладача. У такому випадку, пропонується робоче місце, що не передбачає отримання теньюру та подовжений контракт. Крім того, таке поєднання посад пропонується викладачам, котрі мають високі результати викладацької та адміністративної діяльності, але не публікуються.

4. Посади на період навчального курсу. Посади на період проведення навчального курсу є тимчасовими. Станом на 2014 рік, кількість викладачів, що працювали на таких посадах складала 1 млн осіб, що становило $\frac{1}{2}$ усіх викладачів вищої школи США. Як правило, такі викладачі не мають жодних пільг чи переваг. [9]

Зважаючи на все вище зазначене, теньюр був і залишається найбільш бажаним досягненням викладачів коледжів та університетів США. Загальновідомо, що вплив ринкової економіки на вищу освіту США завжди був і досі залишається визначальним. Останні десятиліття позначилися тенденціями економічного спаду у США, що загалом не могло не відбитися і на стані фінансування вищої школи. З огляду на це, має місце посилення вимог до систематичного та об'єктивного оцінювання діяльності викладачів, котрі претендують на посади теньюру. Можна виокремити наступні критерії, котрі беруться до уваги адміністрацією коледжів та університетів при наданні теньюру професорам:

- проведення занять в аудиторії/викладання;
- порадицтво та позааудиторна робота зі студентами;
- наукова робота/дослідження;
- публікації;
- досвід роботи;
- громадська діяльність;
- участь у професійних організаціях;
- керівництво аспірантурою;
- керівництво освітніми програмами;
- консультативна робота;
- особисті риси та якості. [6]

Очевидно, що критерії для отримання теньору охоплюють усі аспекти діяльності викладача. Престижні університети наголошують на репутації викладача у професійних колах, його публікаціях, професійних здобутках та, загалом, публічності, а також на отриманих зовнішніх грантах. Інші коледжі та університети надають такої ж або навіть більшої важливості викладанню, організаційно-методичній роботі та колегіальності. Релігійні коледжі та університети часто вказують релігійність як необхідну передумову для отримання посади чи теньору. Зрозуміло, що деякі аспекти професійної діяльності викладача можна оцінити кількісно: кількість статей у провідних фахових виданнях, індекс цитування праць автора згідно з *ISI World of Knowledge*, загальна сума отриманих грантових коштів, кількість отриманих балів згідно зі студентським оцінюванням, кількість років професійної діяльності і т. п. Щодо інших аспектів, то існує певний суб'єктивізм у судженнях адміністрації, професорів та студентів. Саме такий суб'єктивізм у прийнятті рішень щодо надання теньору є сьогодні одним із предметів критики в освітньому дебаті. Зважаючи на значну нечіткість у вимогах до теньору та згаданий суб'єктивізм у прийнятті рішень, сьогодні гостро стоїть питання про необхідність збереження теньору у вищій освіті США як такого. Цій проблематиці присвячено значну кількість різного роду сучасних досліджень, серед яких монографії, статті, статистичні аналітичні праці та порівняння, опитування та інтерв'ю представників студентства, професорсько-викладацького складу, а також представників адміністрації університетів та коледжів.

Аналізуючи функціонування інституту теньору, необхідно звернути увагу на особливості структури університетської спільноти загалом, де чітко позиціонують дві сторони – адміністрація і викладацький корпус. Адміністрація відповідає за менеджмент університету, а викладачі – за навчальний процес. Саме викладачі розробляють та запроваджують навчальні курси та програми, завдання ж адміністрації полягає у створенні

сприятливого навчального середовища для викладачів та студентів. Існування теньюру значною мірою забезпечує стабільність та продуктивність діяльності викладачів, а відтак – навчальних установ. Для того, щоб отримати пожиттєву посаду – теньюр – викладач повинен мати завершену та захищену дисертацію, демонструвати високий рівень ефективності викладання та активно друкувати матеріали свого дослідження на регіональному, національному та міжнародному рівні. Таким чином, теньюр отримують виключно високоєфективні викладачі. Тому, саме теньюр забезпечує присутність досвічених викладачів в університеті. Очевидно, що якби не вони, коледжі та університети були б заповнені професійно незрілими викладачами, котрим бракує знань у галузі системи освіти, особливостей структури та діяльності університету та, в першу чергу, порадиництва. Більше того, викладачі, що займають постійні посади є зразком для наслідування та вагомим засобом мотивації молодих викладачів, котрим доводиться долати професійні труднощі на початку кар'єри. Окрім того, теньюр забезпечує збереження інтелектуальної парадигми професорсько-викладацького складу та сприяє збагаченню академічного досвіду студентів. Згідно з недавнім дослідженням американських вчених, викладачі, що працюють на посадах, котрі не передбачають отримання теньюру здійснюють значний негативний вплив на рівень успішності студентів. [2] Якщо коледжі та університети продовжуватимуть надавати тимчасові посади викладачам, це може призвести до зниження кількості вступників та до так званої інфляції оцінок в університеті. Дослідження доводить, що викладачі на постійних посадах є значно більш мотивованими зберегти та підвищити академічний престиж університету аніж їхні колеги, що займають тимчасові посади.

З іншого боку, існують припущення, що отримавши теньюр, викладачі можуть втратити мотивацію до подальшого професійного росту та докладання зусиль до ефективного виконання своїх посадових обов'язків, що на загал ставить під загрозу якість освіти. Однак, згідно з проведеними опитуваннями та інтерв'ю, 95% викладачів на постійних посадах заявили, що їхня продуктивність праці після отримання теньюру зросла або залишилась на тому самому рівні [1].

Ще одним аргументом на користь теньюру є той факт, що цей інститут кадрової політики є виразником і забезпечує академічну свободу. Як вже було згадано вище, сприяння академічній свободі власне і стало передумовою виникнення теньюру як такого. Історично доведено, що присутність в університетах викладачів, котрі не відчувають побоювань за свою позицію, висловлювання своїх думок та ін., сприяє демократизації академічного середовища, підвищення його продуктивності та конкурентоспроможності. Натомість, викладачі, що не мають постійного контракту, залишаються

більш залежним від адміністративного контролю, при цьому зменшується їхня активність та ініціативність.

В цілому, теньюр є одним з тих ефективних інструментів, котрі протягом всієї історії вищої школи США гарантували дотримання прав і свобод академічних фахівців вищої кваліфікації – університетських професорів, є свідченням демократичності і відкритості американської системи вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Cameron, M. (2010) Faculty Tenure in Academe: The Evolution, Benefits and Implications of an Important Tradition. Режим доступу – http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/lh62/CameronJoSA_.pdf
2. Ehrenberg, R. G. (2005) The Changing Nature of the Faculty and Faculty Employment Practices. Режим доступу – http://www1.tiaa-cref.org/ucm/groups/content/@ap_ucm_p_tcp_docs/documents/webcontent/tiaa02029947.pdf
3. Kennedy, D. Academic Duty. / Donald Kennedy. – Harvard University Press, 1998, 299 p.
4. Kezar, A. & Maxey D. (2013) The Changing Academic Workforce. Режим доступу – <http://agb.org/trusteeship/2013/5/changing-academic-workforce>
5. Metzger, W. P. The 1940 Statement on Principles on Academic Freedom and Tenure. Режим доступу – <http://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol53/iss3/3/>
6. Miller, J. E. & Seldin, P. Changing Practices in Faculty Evaluation. Can Better Evaluation Make a Difference? Режим доступу – <http://www.aaup.org/article/changing-practices-faculty-evaluation#.VYnU6GCGVUE>
7. Nails, D. Investigative Procedures in Academic Freedom and Tenure Cases. AAUP Procedures in Academic Freedom and Tenure Investigations. Режим доступу – <http://www.aaup.org/article/investigative-procedures-academic-freedom-and-tenure-cases#.VYnTtmCGVUE>
8. Rosenthal, C. (2011) Fundamental Freedom or Fringe Benefit? Rice University and the Administrative History of Tenure, 1935-1963. Режим доступу – <http://www.aaup.org/sites/default/files/files/JAF/2011%20JAF/Rosenthal.pdf>
9. Ross, C. G. Toward a New Consensus for Tenure in the Twenty-First Century. How Should We Understand Tenure Today? Режим доступу – <http://www.aaup.org/article/toward-new-consensus-tenure-twenty-first-century#.VYnSyWCGVUE>
10. Saltzman, G. M. Dismissals, Layoffs, and Tenure Denials in Colleges and Universities. Режим доступу – http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_08_05.pdf
11. Savage, J. E. The Role of Tenure in Higher Education. Режим доступу –

- <http://cs.brown.edu/~jes/papers/tenure.html>
12. Stephey, M. J. A Brief History of Tenure. Режим доступу – <http://content.time.com/time/nation/article/0,8599,1859505,00.html>
 13. Yakoboski, P. J. (2011) Should I Stay or Should I Go? The Faculty Retirement Decision. // TIAA-CREF Institute. Trends and Issues. 2011 Режим доступу – https://www.tiaa-crefinstitute.org/public/institute/research/trends_issues/ti_shouldstayfacultyretirement_1211.html

Н. В. Долинская, Львовский национальный университета имени Ивана Франка, Львов, Украина.
Институт «TENURE» в системе высшего образования США: этапы становления и особенности функционирования.

N. V. Dolinska, *Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine.*
Institute “TENURE” in higher education in the USA: stages of formation and features of the functioning.

E-mail: dolinska.natalia@gmail.com

ЄРШОВА О.П.,

кандидат філологічних наук, доцент

БАБИНА Т.Г.,

кандидат філософських наук, доцент,

завідувач кафедри гуманітарно-

мистецьких дисциплін,

Київський національний університет

технологій та дизайну,

м. Київ, Україна

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ТА ПРОЗОРОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена дослідженню культури забезпечення якості і прозорості вищої освіти як крос культурної неформальної передумови забезпечення якості і прозорості вищої освіти в Європі і світі. Автори досліджують генезу проблеми, Європейський досвід у її вивченні і розробці, а також перспективи його реалізації в Україні.

Ключові слова: вища освіта, якість, прозорість, культура, академічна культура, академічні стандарти, академічна якість, євро стандарти.

Статья посвящена исследованию культуры обеспечения качества и прозрачности высшего образования как кросскультурной неформальной предпосылки обеспечения качества и прозрачности высшего образования в Европе и мире. Авторы исследуют генезис проблемы, европейский опыт ее изучения и разработки, а также перспективы реализации в Украине.

Ключевые слова: высшее образование, качество, прозрачность, культура, академическая культура, академические стандарты, академическое качество, евро стандарты.

The article focuses on the issue of culture in ensuring quality and transparency of higher education as a crosscultural informal prereq-

uisite for ensuring quality and transparency of higher education in Europe and worldwide. The authors trace the genesis of the issue and European experience in its researching and developing, as well as perspectives for its implementation in Ukraine.

Key words: *higher education, quality, transparency, academic culture, academic standards, European standards.*

Постановка проблеми та її актуальність. Модернізація національної вищої школи у зв'язку з подальшою її інтеграцією у світовий освітній простір потребує дослідження низки проблеми, серед яких, на наш погляд, першорядною є доступність якісної освіти. Питання доступності вищої освіти в Україні нерозривно пов'язане з якістю вищої освіти, оскільки сучасні глобалізаційні процеси потребують іншої якості знань, іншого типу мислення, а відповідно, і освітньої діяльності установ, що їх забезпечують.

Для забезпечення конкурентоспроможності Європейської освіти було, як відомо, розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти.

Проблема забезпечення якості і прозорості вищої освіти зараз є вельми популярною серед освітан і науковців як у Європі, так і в Україні. Дочірній проект європейського - «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України (TRUST)» - підтверджує значущість бажаних результатів процесу. Одним із завдань зазначеного проекту є забезпечення якості української вищої освіти у відповідності до загальноєвропейської академічної культури, що сприятиме як процесу національного реформування вищої освіти, так і розлогій інтеграції України у Європейський освітній простір (1).

До 2002 року означена проблема майже не привертала системної уваги дослідників. Роботи Harvey, L. & Stensaker B., 2008, (2) Lanarès, J., March 2008, (3) Ehlers, U.D., 2009 (4) присвячені, перш за все, розумінню поняття культури якості, а також питанню формування культури забезпечення якості освіти у конкретних освітніх інституціях. Культура якості у зарубіжній науковій літературі також вивчається як складова успішного організаційного менеджменту (5), позиціонується на конкретні національні контексти (6).

Варто зазначити, що ці та інші публікації стали своєрідним науковим відгуком-рефлексією на міжнаціональний проект «Культура якості» (Quality Culture), організований, проведений і проаналізований Європейською Асоціацією Університетів (ЕАУ) з 2002 по 2006 роки в межах завдань, що

постали перед учасниками Болонського процесу, насамперед: підвищення конкурентоспроможності європейської освіти завдяки забезпеченню її якості через усвідомлення необхідності розвивати культуру і поширювати найкращий досвід у цій галузі, сприяти підвищенню якісного рівня і конструктивно допомогти університетам наблизитися до зовнішніх процедур забезпечення якості і тим самим зміцнювати привабливість європейських університетів (7).

Своєрідним продовженням міжнаціонального дослідження став спільний проект ЄАУ (Європейської Асоціації Університетів) з партнерами - конференцією ректорів Німеччини і Агенцією із забезпечення якості Шотландії - "Examining Quality Culture in European Higher Education Institutions (EQC)" - «Дослідження Культури Якості у Європейських закладах вищої освіти» з метою продемонструвати процес і структури, через які заклади вищої освіти підтримують розвиток своєї внутрішньої культури якості і тим самим підвищують свій рівень якості та відповідають вимогам звітності. Автори і учасники проекту запропонували конкретні параметри визначення якості для навчального закладу на кожному рівні структурної складової освітнього процесу і навели в додатках анкети для подібного дослідження у тих закладах, що бажають долучитися до процесу самоперевірки і відповідно - саморегуляції. (8) При цьому дійшли висновку, що процес забезпечення якості є вимірюваним, об'єктивним, керованим інституціональними рішеннями, тоді як культура якості набагато складніше підлягає змінам (4).

У вітчизняній літературі питання культури якості ґрунтовно досліджувалося в межах згаданого вище національного проекту DOBIPA/TRUST групою науковців на чолі з Т. Добком (9, 10) та колективом авторів під керівництвом С. Калашнікової та В. Лугового, які підготували колективний вітчизняний новітній інформаційно-аналітичний огляд розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні (11). У ньому зазначено, що систематичної роботи з оприлюднення критичних оцінок освітньої діяльності та якості вищої освіти в Україні не ведеться; публічний моніторинг та аналіз публікацій з цієї проблематики ніким не проводиться.

Мета статті: дослідити стан та перспективи реалізації європейського досвіду забезпечення культури якості та прозорості вищої освіти в Україні;

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми культури забезпечення якості і прозорості вищої освіти, а також європейський досвід її вивчення і розробки дозволяють сформулювати деякі базові положення, на яких ґрунтуватиметься наступне дослідження.

На початку нового тисячоліття, внаслідок масифікації вищої освіти перед Європейською спільнотою у рамках Болонського процесу виникає проблема підвищення конкурентоспроможності європейської освіти, невід'ємною компонентою рішення якої є забезпечення культури якості вищої освіти. Поняття

культури якості є крос культурним. Тому досліджувати культуру забезпечення якості варто у певному інституціональному середовищі. Це явище - динамічне і розглядати його слід у живому реальному контексті історичних, соціальних і політичних процесів. Культура якості може слугувати валідним індикатором перевірки стану речей у конкретному інституціональному середовищі. Теоретичні і проектні дослідження європейців присвячені, перш за все, розумінню цього поняття, дефініції концепту культури якості, а також питанню формування культури процесу забезпечення якості освіти у конкретних освітніх інституціях.

Імплементация означеної проблеми в український освітній простір передбачає визначення і розуміння такого умовного конструкту як «європейські стандарти академічної культури».

Європейці вже тривалий час мають чіткі академічні стандарти, працюють над їх забезпеченням і підвищенням якості освіти та освітньої діяльності, що їх забезпечує. Релевантним індикатором і засобом оцінки ефективності цього процесу є неформальний параметр культури якості академічної діяльності. Його основні критерії концентруються навколо об'єктивно *відчутної формалізованої (стандартизованої) якості (1); наявної прозорості(2) усіх етапів і рівнів освітньої діяльності завдяки інформаційно доступній (3) звітності (4).*

Розглянемо основні аспекти дослідження і формування такої культури у відповідності до євро вимог і стандартів в Україні.

У своїх попередніх публікаціях (12), досліджуючи чинники, що впливали на розвиток вищої системи освіти в Україні, ми дійшли висновку, що, система вищої освіти в Україні формувалась, головним чином, внаслідок асиміляції найкращих у певний період, запозичених моделей освіти під впливом декількох чинників, що прискорювали (гальмували) модифікацію форми чи змісту освіти, вищої зокрема, в процесі її адаптації до національних потреб, а саме: «державність/державотворення», «національна ідея/ідентичність», «межова культура», «ментальність».

Формування української культури протягом багатьох століть відбувалось в специфічних умовах «перетину світів» (13). Територія України і, відповідно, ментальний простір її культури, перебували на межі між Сходом і Заходом, не в змозі пристати до жодної з сторін, але при цьому «...Україна заперечувала вільний вибір, оскільки її спокушали обидві» [14, с. 8].

За княжої доби українська культура була значною мірою залежною від Візантії. Домінування візантійської культури і освіти попри все сприяли розвитку української незалежної науки і вищої освіти. У той час закладались підвалини формування першого елементу національної освітньої парадигми – мережі перших шкіл і зміцнювалось усвідомлення необхідності власних

освітян і науковців. Це усвідомлення було закріплено пізніше, за часів перебування українців під польським гнітом. Оскільки лакуна національної освіти, у тому числі вищої, не була заповненою, українські діти отримували непогану західну освіту у польських школах, але при цьому часто втрачали національну ідентичність.

Те, що культура України перебувала між двома опозиційними (антиномічними) культурними сферами – західною, римо-католицькою і східною, православно-візантійською, на століття визначило дві лінії її розвитку: північно-східні землі опинилися в сфері впливу російської православної культурної парадигми; західні і південно-західні землі (входячи до складу Польсько-Литовської держави) з неминучістю втягувалися в сферу функціонування західноєвропейської культури.

Ментальний спадок такої антиномічності відображався у світогляді представників культури і у їхніх підходах до заснування закладів освіти, головним чином - адаптувати останні досягнення західної культури використовуючи найбільш сучасні освітні моделі того часу, сподіваючись, що результати їхніх зусиль будуть корисними для релігійної і етнічної спільноти православної Русі.

Таким чином, протягом тривалого часу, концепція формування системи національної освіти, в тому числі вищої, перебувала під значним впливом інших культур і найкращих (якісних) освітніх моделей. Кожен з проаналізованих нами чинників відігравав певну роль у становленні та розвитку національної вищої освіти, при цьому у різні періоди кожен з них мав більш вагомий вплив, ніж інші, але завжди виступав у поєднанні з іншим (іншими). Незмінним гарантом і балансуєчим важелем стабілізаційних процесів слугував такий чинник, як ментальність.

Один з підходів до культури визначає її як спосіб поведінки людини. Ментальність теж пов'язана із характером діяльних настанов: вона визначає загальний малюнок поведінки суб'єктів в тих чи інших умовах, формує установлені моделі реакцій на стандартні ситуації. Сьогодні менталітет в певному контексті трактують як головний чинник ціннісного смислу культури, як структуру, яка поєднує «колективне несвідоме» з усім масивом культури.

На наш погляд, якщо подивитися на культуру під кутом зору її взаємозв'язків з ментальністю, можна виявити певні опори для формування культури якості.

Історично кожна культура сформувалася таким чином, що саме національні ментальні чинники і механізми найефективніше діють в ній, проявляючись в настановах, цінностях, нормах. Зауважимо, що в одних культурних умовах дія ментальних чинників посилюється, в інших - послаблюється, але завжди впливає на виявлення типових рис української національної

культури. Це дає можливість цілеспрямовано формувати такі умови, які сприятимуть актуалізації потрібних ментальних елементів. Так, інтравертність українців в умовах вікового впливу інокультурного середовища дозволила зберегти свою самість. Специфікою української культури є також її гетерогенність, що корелює з амбівалентністю української психіки. В цій гетерогенності реалізується надзвичайно приваблива для багатонаціональної держави ідея полікультурності. Константною національно-культурною парадигмою української культури є її дуальність, яка розкриває загальну ментально визначену схильність українців поєднувати непоєднуване, відкритість українського культурного простору до впливів ззовні і одночасному відстоюванні своєї культурної самості.

Українській ментальності притаманні риси обох полюсів бінарних опозицій - антиномізм: в залежності від історичних, економіко-політичних, соціокультурних та ін. умов в суперечливому українському менталітеті починають домінувати контрарні елементи, які продукують певний тип особи, етнічної групи, спільноти. Сучасний українець - носій контрарної ментальності - здатен гнучко варіювати в межах антиномій.

Сучасні трансформаційні процеси з невідворотністю викарбовують нову цивілізацію, парадигмальними засадами якої є розвиток особистісних начал людини, а основними цінностями - цілісне розуміння і відчуття єдності світу, краса і якість, новітні технології, любов до людини і природи, особистісні таланти. Знаменно, що саме такі цінності є основоположними в українському менталітеті. Істотні риси української ментальності, які містять в собі різновекторний потенціал, в новітніх умовах можуть актуалізовуватися в контрарних проявах, гнучко реагуючи на «виклики часу».

Прояви культури якості як параметру академічної культури невід'ємні не лише від загальної культури українського народу, а і від академічної субкультури.

Бажане для України і аксіоматичне в Європі - формат якого треба прагнути - це культура, що базується на принципах академічної свободи (15). Оскільки остання є невід'ємною ознакою сталої університетської автономії, то нас чекає, як мінімум, трикутна модель розбудови - 1) університетська автономія як запорука боротьби за якість, 2) академічна свобода як засада для формування розвитку академічної культури і культури забезпечення якості освітнього процесу за умови наявності 3) процесу забезпечення якості. Наш власний теоретичний досвід дослідження процесу університетської автономії в Європі і Україні (16), дає підстави стверджувати, що в цьому напрямку в Україні окрім легітимності започаткованого процесу немає ані повноцінного його бачення, ані розроблених механізмів запровадження.

Домінантною рисою сучасного соціального контексту одностайно визна-

ється відсутність довіри серед громадян до уряду і процесів, що започатковані, у тому числі і освітніх трансформацій. Саме тому і національний проект має назву, що є метою і умовою досягнення бажаного. Перші два з трьох очікуваних і запланованих результатів проекту – вивчення досвіду і створення порталу – мають реальні напрацювання і запровадження. Попереду найскладніше – чітка, уніфікована, формалізована і водночас гнучка система забезпечення якості. Для цього, як відомо, необхідна, перш за все, Національна Агенція. Власне її бачення в державо творців уже є з як ніколи чітко виписаними функціями, настановами, рекомендаціями, навіть процедурою обрання. Проте живий контекст її «обрання» підтвердив резистентний характер академічної субкультури в українських університетах. Неготовність університетської академії до проведення необхідних і запланованих процесів є спадком багаторічного авторитарного управління і ментальності керівників, змушених виживати у сучасних економічних умовах, а не розвивати університети.

Нам припадає кропітка тривала полі векторна розбудова усіх складових реформування вищої освіти, оскільки тільки в конкретних інституціональних середовищах, конкретними учасниками забезпечується очікуваний результат і формується культура якості. При цьому основними крос культурними механізмами виступають – всебічна детальна доступна інформація і поінформованість, як регулятори дій і процесів забезпечення довіри, звітності і прозорості публічності.

Висновки.

Дослідження сучасного контексту питання культури забезпечення якості вищої освіти в Україні засвідчило наявність адекватного наукового усвідомлення складності, необхідності і особливостей формування цього процесу в конкретних інституціональних освітніх середовищах країни. Зважаючи на історичний, соціальний та живий контекст, автори дійшли висновку про необхідність розбудови і впровадження основних з універсальних на сьогодні крос культурних механізмів – всебічної детальної доступної інформації і поінформованості як регуляторів дій і процесів забезпечення довіри, звітності та прозорості публічності у вищій освіті України.

Список використаних джерел:

1. Проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України (TRUST)» [Електронний ресурс]; Режим доступу: <http://www.dovira.eu/>.
2. Harvey, L. & Stensaker B. (2008), "Quality Culture: understandings, boundaries and linkages", in European Journal of Education, vol. 43, n°4, pp. 427-442.

3. Lanarès, J., March (2008), "Developing a Quality Culture", in *EUA Bologna Handbook*, C 2.1-1 (Brussels/Berlin, EUA/Raabe).
4. Ehlers, U.D. (2009), "Understanding Quality Culture", in *Quality Assurance in Education*, vol. 17, n°4, pp. 343-363.
5. K. E. Serrano-Velarde Quality assurance in the european higher education area. The emergence of a german market for quality assurance agencies 17 Nov. 2008. – P. 18, No.:19, Volume:20, Issue:3, Pages 1–18
6. P. J. Wells, D. Florea In Serach of quality culture: the awkward truth of an indeterminate maxim? In : *Management of Sustainable Development Sibiu, Romania*, Volume 6, No.1, June 2014
7. European University Association (EUA), (2006), *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006* (Brussels, EUA), <http://www.eua.be/publications>
8. *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions* - http://www.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_1.pdf
9. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту [Електронний ресурс]; Режим доступу: (http://dovira.eu/Trust_1.pdf)
10. Від контролю до культури якості [Електронний ресурс]; Режим доступу: http://dovira.eu/Trust_2.pdf)
11. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд [Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін.]; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
12. Єршова О.П. Проблеми збереження національної ідентичності і освітнянських цінностей в процесі європеїзації і глобалізації України /О.П.Єршова, Т.Г.Бабина // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*. – 2011. – С.86-91. (Випуск 21)
13. Юрій М.Т. Етногенез та менталітет українського народу / М.Т. Юрій. – К.: Таксон, 1997. – 237 с.
14. Pritsak O., Reshetar J.S.Jr. *Ukraine and the Dialects of the Nation-Building*. – *Slavic Review* XXII, № 2. – Seatle, Washington 1963. // *From Kievan Rus to Modern Ukraine: Formation of the Ukrainian Nation*. – Cambridge, Massachussets: Ukrainian Fund Harvard University, 1984. P. 5 – 36.
15. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Електронний ресурс]; упорядник: Тарас Добко Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.eua.be/pubs/Examining_Quality_Culture_Part_1.pdf
16. Yershova O., Gordiichuk A. (2013) *University Autonomy in Ukraine: International Experience and National Interests*. *American Journal of Educational Research. Special Issue Ensuring the Quality of Higher Education* 1(11), 472-476; available online: <http://www.sciepub.com/education/content/1/11>

О. П. Ершова, *Киевский национальный университет технологий и дизайна, Киев, Украина.*

E-mail: boston97@mail.ru

Т. Г. Бабина, *Киевский национальный университет технологий и дизайна, Киев, Украина.*

E-mail : babynatg@mail.ru

Состояние и перспективы реализации европейского опыта обеспечения культуры качества и прозрачности высшего образования в Украине.

O. P. Yershova, *Kiev National University of Technology and Design, Kiev, Ukraine.*

E-mail: boston97@mail.ru

T. G. Babyna, *Kiev National University of Technology and Design, Kiev, Ukraine.*

E-mail : babynatg@mail.ru

The Present Context and Perspectives for implementing European Standards of Ensuring Quality Culture and Transparency in Higher Education in Ukraine

ЖИДЕЦЬКИЙ Ю.Ц.,
професор, кафедра педагогіки
ДУБНО Т.В.,
ад'юнкт,
Львівський державний університет
внутрішніх справ,
м. Львів, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті розглянуті основні проблеми, що перешкоджають практичному втіленню програм академічної мобільності в Україні та запропоновано шляхи їх розв'язання.

Ключові слова: академічна свобода, академічна мобільність, програми мобільності, учасники програм мобільності, вищий навчальний заклад, студент.

В статье рассмотрены основные проблемы, которые препятствуют практическому воплощению программ академической мобильности в Украине и предложено пути их решения.

Ключевые слова: академическая свобода, академическая мобильность, программы мобильности, участники программ мобильности, высшее учебное заведение.

The article describes such major problems that hinder the practical implementation of the programs of academic mobility, as the low level of awareness of students about opportunities to participate in programs of academic mobility, lack of motivation of students, the financial limitations of students to participate in programs of academic mobility, low financial support for academic mobility of universities, lack of the relationship between level of education and income, the brain drain from Ukraine, underdevelopment virtual academic mobility. It offers the following solutions to these problems: the expansion of informational support of academic mobility on the part of universities; increase student motivation by the student marketing; partial funding for academic mobility by the state or complete

–by large corporations that are interested in future employment of students; lending academic mobility; the creation of funds to finance the academic mobility in universities; public policies that would reduce the gap between the level of education and income; the correct use of ECTS system; the increased use of distance learning programs.

Key words: *academic freedom, academic mobility, mobility programs, participants of mobility programs, higher education institution, student.*

Сьогодні в Україні відбуваються стрімкі суспільні зміни, які потребують принципового оновлення системи вищої освіти. У вказаному процесі провідну роль повинна відігравати академічна мобільність, поширенню якої сприяє формування єдиного освітнього простору через гармонізацію освітніх стандартів. В офіційних документах з питань політики Болонського процесу зазначається, що саме академічна мобільність спрямована на формування та розвиток молодого покоління для самореалізації себе в умовах динамічних змін. Мобільність допомагає студентам формувати компетенції, які є затребованими сучасним ринком праці та розвивати національну ідентичність, громадянську позицію, свідому активність та самостійність особистості.

Сьогодні в Україні вже здійснені певні кроки до створення нормативної бази академічної мобільності. Зокрема, Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2013 № 635 затвердив примірне положення «Про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» [1]. На законодавчому рівні окремі аспекти академічної мобільності висвітлені в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року [2]. Наприклад, академічна мобільність визначена як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» (п. 2 ч. 1 ст. 1). Розвиток академічної свободи учасників освітнього процесу передбачений у п. 5 ч. 3 ст. 2, а гарантії реалізації права на академічну мобільність – у ч. 2 ст. 43 вказаного закону. Крім того, навчання одночасно за кількома освітніми програмами та у кількох вишах визнано правом осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

Проте прийняті документи мають декларативний характер і принципово не впливають на формування правового поля для реалізації внутрішньої та зовнішньої академічної мобільності. Реальні масштаби включення української молоді в процеси внутрішньої академічної мобільності на сьогоднішній день є незначними. Не існує систематизованих даних про характер, структуру,

мотиви та фактори академічної мобільності української молоді, а отже немає наукової бази для прогнозування тенденцій та наслідків даного процесу в українському сьогоденні. Це, безумовно, ускладнює процес розробки та прийняття важливих управлінських рішень у сфері освіти, провокує непослідовність проведення в країні науково-освітніх реформ [3, с. 4].

До основних проблем, які постають сьогодні в рамках програм академічної мобільності, слід віднести:

Низький рівень інформованості студентів і викладачів з питань можливості участі у програмах мобільності, а також незрозуміння процесу академічної мобільності. На жаль, повна інформація з умовами участі доступна на веб-сторінках та інших електронних ресурсах найбільш поширених програм мобільності. Однак більшість програм не повідомляють або повідомляють у неповному обсязі про умови зарахування кредитів, накопичених у іншому ВНЗ; фінансування періоду мобільності; доступні соціальні послуги під час реалізації програми мобільності; умови проживання, відсутність інформації про можливості отримання грантів, стипендій тощо.

Недостатня мотивація студентів існує практично у всіх університетах у рамках більшості програм академічної мобільності, оскільки студенти змушені навчатися і складати іспити паралельно у двох ВНЗ. Положення ч. 3 ст. 10 Закону України «Про вищу освіту», що передбачає єдині стандарти вищої освіти в межах кожної спеціальності на основі однакових вимог до освітніх програм, ігнорується керівництвом ВНЗ в силу існування бюрократичних моментів. Вказана ситуація призводить до перетворення мобільності в «освітній туризм», тому що студенти за таких умов не бажають докладати достатньо зусиль під час навчання в іншому університеті. Відсутність мотивації брати участь у програмі мобільності також спостерігається у більшості студентів, зважаючи на низку чинників, у першу чергу – низьку фінансову підтримку ВНЗ чи власну фінансову неспроможність.

Фінансова неспроможність студентів брати участь у програмах мобільності. Переважна більшість учасників програм академічної мобільності здійснюють оплату витрат на проїзд, проживання та поточні потреби за рахунок батьків. Існують і програми, які покривають витрати на проїзд і проживання, проте інші витрати за півроку або й рік є також чималими. Відповідно до ч. 2 ст. 46 Закону України «Про вищу освіту» студенти, які навчаються на бюджетній основі і відїжджають для навчання у інший ВНЗ, отримують стипендії, що є додатковим джерелом фінансування. В свою чергу студенти, які навчаються на договірній основі, зобов'язані внести оплату за період відсутності, що створює додаткові фінансові витрати.

Низька фінансова підтримка студентської академічної мобільності в університетах. В Україні лише незначна кількість ВНЗ, які оплачують студентам

частково чи повністю реалізацію програм академічної мобільності. Це пов'язано в першу чергу з недосконалістю організації відповідних джерел фінансування на базі університетів.

Відсутність зв'язку між рівнем освіти й рівнем реального доходу студента. Відповідно до показників Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), у країнах Європи «порівняно з дорослими, з середньою спеціальною освітою, які мають дохід від зайнятості, ті, які не мають цієї кваліфікації заробляють приблизно на 20% менше, з вищою нетретинною освітою приблизно на 10% більше, професійно-орієнтовані особи з вищою освітою – приблизно на 30% більше, особи з академічно орієнтованим третинним типом вищої освіти заробляють приблизно на 70 % більше [4, с. 132]. Сьогодні відсутність такого співвідношення в Україні перетворює процес здобуття вищої освіти на безглузду процедуру, в якій важливим є лише кінцевий результат – диплом. До того ж більшість випускників розглядають останній не як свідчення отриманої професійної кваліфікації, а лише як формальне підтвердження рівня освіти, оскільки стурбовані в подальшому не своїм професійним і освітнім розвитком («lifelong education»), а забезпеченням свого існування.

«Відтік мізків» («brain drain») з України. Більшою мірою у вітчизняних навчальних закладах працюють патріоти. Якщо людина тут налаштована працювати, у неї є престижне робоче місце та налагоджені взаємини в колективі, то незважаючи на участь у програмах мобільності, цей студент (в подальшому науковець чи працівник) навчальний заклад не покине. Проте молоді науковці досить часто постають перед вибором програм академічної мобільності, а в подальшому й працевлаштування в Україні чи за кордоном. Сумно констатувати, але більшість із них обирають останній варіант, зважаючи на його більш привабливі умови.

Низький рівень розвитку віртуальної студентської академічної мобільності. У переважній більшості вітчизняних вишів запроваджені програми дистанційного навчання, які означають, що фізична мобільність вже не завжди необхідна. Попри таку інновацію мало хто ставиться до віртуальної студентської мобільності як до змоги отримати повноцінний навчальний досвід.

Для розв'язання вищенаведених проблем необхідно вчасно вжити наступні рішучі управлінські, економічні та політичні заходи:

Університетам доцільно запровадити ширшу інформаційну підтримку з питань участі в програмах академічної мобільності. Крім того, на нашу думку, відповідно до одного з принципів Болонського процесу – студентської активності, студенти самі повинні виявляти зацікавленість і здійснювати пошук необхідної їм інформації через мережу Інтернет або ж напряму через осіб, які брали участь у подібних програмах академічної мобільності.

Сприяння мотивації студентів на участь у програмах академічної мобільності можуть слугувати наступні чинники: можливість отримання подвійного чи спільного з іншим ВНЗ диплома; вивчення окремих дисциплін, модулів у провідних наукових та навчальних школах саме з цих питань, які привертають увагу студента; доступ до наукових бібліотек провідних наукових центрів [5, с. 63]; можливість ознайомлення з соціокультурними сторонами життя інших регіонів України. Найефективнішим способом підвищення мотивації є «студентський маркетинг». Як правило, студент, який брав участь у програмі, поширює інформацію краще традиційних рекламних носіїв. Необхідно використовувати оцінки компаній, які працевлаштовували випускників і їх власну думку на цей рахунок. Крім цього, на нашу думку, участь у програмах мобільності повинна бути максимально позбавлена бюрократичної тяганини. Підвищенню мотивації студентів також сприятиме вирішення більшості існуючих проблем у сфері академічної мобільності.

Вирішенню проблеми зарахування навчальних дисциплін, вивчених у іншому ВНЗ, сприятиме правильне використання ЄКТС. На початковому етапі можна використовувати кредити тільки як трансферну складову оцінки, але надалі необхідно забезпечити і акумулюючу складову, тобто на рівні факультетів вирішити питання переведення навчальних одиниць. Крім того, інформація про методи трансферу оцінок повинна бути доступна студентам. Для уникнення непорозумінь з даного приводу, вбачаємо за доцільне, проводити у ВНЗ семінари з метою роз'яснення процедури зарахування навчальних курсів та періодів навчання в інших ВНЗ для зацікавлених осіб.

Вирішити проблему фінансової неспроможності можливо кількома шляхами: по-перше, перекласти вирішення питання фінансування мобільності на державу. На наш погляд, лише часткове фінансування для невеликої кількості обдарованих студентів може стати реальністю в сучасних українських умовах. По-друге, запровадити доступні освітні кредити. Поки даний вид банківського бізнесу в Україні не є масовим, адже банки не готові до значного рівня ризиків. У свою чергу, студенти та їх батьки не готові виплачувати величезних (за мірками європейських країн) банківських відсотків. На наш погляд, можливість знизити відсоткову ставку за такими кредитами є вже сьогодні – через залучення поручителів. По-третє, існує можливість вирішення питання фінансової складової академічної мобільності за допомогою великих і середніх корпорацій, здатних оплачувати навчання необхідних їм фахівців з подальшим їх працевлаштуванням. Проте аналіз реальної ситуації на українському ринку праці свідчить про те, що роботодавці не поспішають вкладати чималі кошти у підготовку спеціаліста з розрахунком на віддачу через 3-5 років [6, с. 127].

Для створення належної фінансової підтримки програм академічної мобільності в університетах необхідні певні структурні зміни. Наприклад,

створення в регіональних ВНЗ особливого фонду «Академічної мобільності», який може поповнюватися з різних джерел. Створення таких фондів буде можливим після внесення відповідних змін у податкове законодавство, які би робили надходження до таких фондів неоподатковуваними [6, с. 128]. При цьому, вважаємо за необхідне передбачити прозорий механізм поповнення даних фондів з метою уникнення різного роду зловживань.

Щоб скоригувати ситуацію невідповідності рівня освіти рівню реального доходу в установах з бюджетним фінансуванням необхідно на державному рівні проводити відповідну політику. На приватному ринку праці необхідно стимулювати роботодавців до працевлаштування осіб, які відповідають якісним вимогам через удосконалення податкового законодавства (регулювання оподаткування ставок заробітної плати та ліквідація заробітної плати «в конверті»).

На думку чиновників, підвищення заробітної плати передусім молодим фахівцям трансформує роботу науковця у більш привабливу. Поки не зміниться структура української економіки, «витік мізків» існуватиме. Але водночас лише утворення міцної матеріальної бази не зупинить повністю цей процес. На нашу думку, молодий дипломований фахівець повинен мати бажання та певні ініціативи щодо реалізації позитивних змін на вітчизняному ринку праці та здійснювати необхідні кроки для того, щоб працювати в Україні було почесно. Допоки таких працівників не буде більшість, жодні закони не зможуть зрушити проблему з місця.

Розвитку віртуальної студентської академічної мобільності сприяють перш за все програми дистанційного навчання. До переваг останніх належать: відсутність обмеження на кількість учасників навчання, відсутність необхідності фізичних переміщень, прив'язаності до місця і часу, можливість одночасного навчання у декількох ВНЗ, зведення до мінімуму витрат, пов'язаних з відривом на тривалий термін від навчального процесу в основному ВНЗ тощо [7, с. 160]. Проте найоптимальнішим варіантом є поєднання он-лайнної й безпосередньої форм навчання, тому університетам слід знайти відповідні комбінації, які б найбільшою мірою задовольняли потреби студентської мобільності. Для цього повинна бути встановлена відповідна організаційна структура навчального закладу і розроблені чіткі правові підстави.

Отже, практична реалізація вказаних кроків неможлива без реальної зміни сучасної системи вищої освіти, першочерговим завданням якої, за переконанням американського соціолога Е. Тоффлера, є підвищення здатності індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко адаптуватися до постійно мінливих умов [8, с. 403]. Саме академічна мобільність покликана реалізувати таке завдання, адже майбутнє за тими студентами, «хто здатний до критичного судження, хто може зорієнтуватися в нових умовах, хто швидко визначає нові зв'язки в стрімко мінливій дійсності» [8, с. 402]. Розпочати потрібно з договорів

між університетами та забезпеченням умов хоча б для тимчасового проживання студентів з інших університетів, з прозорого та безперешкодного зарахування кредитів.

Список використаних джерел:

1. Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України – Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2013 № 635 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037
2. Про вищу освіту – Закон України від 07 липня 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Міжнародна академічна мобільність молодих учених Дніпропетровщини як прояв глобалізаційних процесів у сучасному світі: монографія / М.О. Шевчук, С.Ф. Власов, Л.О. Колісник, Р.М. Безус, М.В. Мосьондз; МОН України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 42 с.
4. Погляд на освіту 2014: індикатори ОЕСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
5. Лісовий В.М., Капустник В.А., Завгородній І.В. Мотивована академічна мобільність як засіб інтеграції у міжнародний освітній простір / В. М. Лісовий, В. А. Капустник, І. В. Завгородній // Медична освіта, 2013. – №2. – С. 61–64.
6. Довгаль Е.А. Академическая мобильность как фактор повышения конкурентоспособности ВУЗа в условиях Болонского процесса / Е.А. Довгаль // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. – С. 122–130.
7. Козыренко В. П. Виртуальная мобильность: состояние и перспективы / В. П. Козыренко // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. – С. 158–164.
8. Alvin Toffler Future shock – New York: A Bantam Book / published by arrangement with Random House, 1970. – 541 p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Schodo zatverdzhennya Primirnogo polozhennya pro akademichnu mobilnist studentiv vischih navchalnih zakladiv Ukrayini – Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 29 travnya 2013 # 635 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037
2. Pro vischu osvitu – Zakon Ukrayini vid 07 lipnya 2014 roku [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Mizhnarodna akademichna mobilnist molodih uchenih Dnipropetrovshchini yak proyav globalizatsiynih protsesiv u suchasnomu sviti: monografiya / M.O. Shevchuk, S.F. Vlasov, L.O. Kolisnik, R.M. Bezus, M.V. Mosondz; MON Ukraini; Nats. glrn. un-t. – D.: NGU, 2014. – 42 s.
4. Poglyad na osvltu 2014: Indikatori OESR [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
5. Lisoviy V.M., Kapustnik V.A., Zavgorodniy I.V. Motivovana akademi-chna mobilnist yak zasib Integratsiyi u mizhnarodniy osvitniy prostlr / V.M. Lisoviy, V.A. Kapustnik, I.V. Zavgorodniy // Medichna osvita, 2013. – № 2. – S. 61–64.
6. Dovgal E.A. Akademicheskaya mobilnost kak faktor povyisheniya konkurentosposobnosti VUZa v usloviyah Bolonskogo protsessa / E.A. Dovgal // Akademicheskaya mobilnost – vazhniy faktor obrazovatelnoy evrointegratsii Ukraini: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Harkov, 16–19 noyab. 2010 g. – S. 122–130.
7. Kozyrenko V. P. Virtualnaya mobilnost: sostoyanie i perspektivy / V. P. Kozyrenko // Akademicheskaya mobilnost – vazhniy faktor obrazovatelnoy evrointegratsii Ukraini: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Harkov, 16–19 noyab. 2010 g. – S. 158–164.
8. Alvin Toffler Future shock – New York: A Bantam Book / published by arrangement with Random House, 1970. – 541 p.

Ю. Ц. Жидецкий, Львовский государственный университет внутренних дел, Львов, Украина. E-mail: zhudetskiy@ukr.net

Т. В. Дубно, Львовский государственный университет внутренних дел, Львов, Украина. E-mail: lawyer2017@ukr.net

Актуальные проблемы студенческой академической мобильности в Украине и перспективы их решения.

J. Ts. Zhydetskiy, Lviv State University Interior, Lviv, Ukraine. E-mail: zhudetskiy@ukr.net

T. V. Dubno, Lviv State University Interior, Lviv, Ukraine. E-mail: lawyer2017@ukr.net

Actual problems of student's academic mobility in Ukraine and prospects of their solution.

KIERUNKI ZMIAN W SZKOLE WYŻSZEJ

Edukacja w szkole wyższej została przekształcona z instytucji społecznej w instytucję ekonomiczną. W coraz większym stopniu jest oceniana w kategoriach zdolności do produkowania kapitału ludzkiego, udziału w międzynarodowej ekonomicznej konkurencyjności – a nie w kategoriach kształcenia „cywilizowanych” i krytycznie wykształconych obywateli. Czy obowiązkiem szkoły wyższej jest przygotowywanie młodego pokolenia Polaków do życia w społeczeństwie demokratycznym na prawach wolnego rynku czy przekazywanie tradycyjnych prawd i wartości?

Słowa kluczowe: Proces Boloński, reformowanie systemu szkolnictwa wyższego,

Освіта у вищих навчальних закладах перетворилася з соціального інституту в економічний інститут. Він все частіше оцінюється з точки зору його здатності виробляти людський капітал, брати участь у міжнародній економічній конкурентоспроможності -замість того, щоб оцінюватись як місце плекання “цивілізованих” і освічених громадян, які критично мислять. Чи повинні ми зобов’язати університет до підготовки молодого покоління жити в демократичному суспільстві або - до передачі традиційних цінностей їм?

Ключові слова: Болонський процес, реформування системи вищої освіти

Education in a higher education institution transformed from a social institution into an economical institution. It is increasingly being evaluated in terms of its ability to produce human capital, participation in the international economic competitiveness instead of being evaluated for creation “civilized” and critically educated citizens. Should we obligate the university to prepare youth generation to live in a democratic society or to transfer traditional values to them?

Key words: Bologna Process, reforming the higher education system

Charakterystyczne zmiany współczesnego świata, odpowiadające za obecny porządek rzeczy, to postęp myśli liberalnych, wzrost ruchliwości i aktywności społecznej, otwarcie granic, rewolucja informacyjna, zmiany cywilizacyjne, a także gwałtowny rozwój nauki i wielu innych dziedzin życia. Zmiany te sprawiły, że świat

nagle stał się dostępny fizycznie i symbolicznie dla każdego. Polska transformacja systemowa zapoczątkowana w 1989 roku spowodowała obalenie totalitarnego ustroju, w miejsce którego zapanowała wolność słowa i demokracja. Przemiany społeczno-kulturowe niosą ze sobą bez wątpienia wiele korzyści, wpływają pozytywnie na młode pokolenie, które żyje w niepodległej Polsce i demokracji, jest to pokolenie, które żyje w nowej sytuacji ekonomicznej, gdzie istnieją realne szanse, wolny rynek i możliwości dokonywania nieskończonej ilości wyborów, pojawiły się szanse na prawdziwe kariery. Granice państwa zostały otwarte, po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej Polacy otrzymali możliwość podejmowania legalnej pracy w krajach Unii.

Po podpisaniu przez Polskę Deklaracji Bolońskiej w czerwcu 1999 roku, został zapoczątkowany proces istotnych zmian w systemie edukacji wielu krajów europejskich, zmierzający do pewnych ogólnych zasad organizacji kształcenia – tzw. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego [A. Kraśniewski, s. 2]. Jedną z konsekwencji było wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia obejmującego studia I stopnia – licencjackie oraz studia II stopnia – magisterskie. Spowodowało to szerszy dostęp do edukacji, gdyż powstało wiele nowych ośrodków kształcenia również w mniejszych miejscowościach. Wyrazem tego było potrojenie w latach dziewięćdziesiątych liczby studentów w Polsce, przyczyniło się do tego również powstanie nowych kierunków kształcenia, jako odpowiedź na społeczne potrzeby i oczekiwania w dobie transformacji [B. Hajduk, s. 11]. Głównym założeniem Deklaracji Bolońskiej było założenie, że Europa Wiedzy jest szeroko uznanym i niezastąpionym czynnikiem społeczno-kulturalnego rozwoju, a także składnikiem konsolidacji i wzbogacania wartości europejskich, który pozwala przekazać ludziom konieczne kompetencje, ułatwiające radzenie sobie z nowymi wyzwaniami. Pomaga w uświadomieniu, że są respektowane wspólne wartości i daje poczucie społecznej i kulturalnej wspólnoty. Podkreśla się również znaczenie oświaty i współpracy oświatowej w rozwoju i wzmacnianiu pokojowych i demokratycznych społeczeństw [R. Pachociński, s. 34-35].

Zmiany w szkolnictwie wyższym dotyczyły głównie porównywalności oraz wymienności studiów, studentów i dyplomów umożliwiających dowolne przemieszczenia pracownicze i ludnościowe. Nastąpił niebywały postęp w dostępności do informacji naukowej, rozpowszechnieniu kształcenia na odległość za pośrednictwem Internetu, mediatyzacji całego stylu życia. Zmiany dotyczyły też orientacji politycznych, wartości życiowych i zawodowych nauczycieli akademickich oraz przeobrażenia etosu nauki [Z. Kwieciński, s. 12].

Przyjęte w 2005 roku w Polsce Prawo o szkolnictwie wyższym jest uważane za drugą ustawę w Unii Europejskiej, która uwzględnia podstawowe założenia Procesu Bolońskiego. W kontekście jakości kształcenia i poza prawnym umocowaniem fundamentów Procesu Bolońskiego do najważniejszych zmian wprowadzonych przez Prawo o szkolnictwie wyższym należą utworzenie nowych instytucji ponaduczelnianych, w tym Państwowej Komisji Akredytacyjnej (PKA) [M. Jelonek, J. Skrzyńska, s. 17] oraz

uregulowanie prowadzenia kierunków studiów poprzez, między innymi, stworzenie listy kierunków i wprowadzenie standardów kształcenia.

Aktualnie problematyka jakości kształcenia w segmencie szkolnictwa wyższego jest jednym z głównych zagadnień zarówno w polityce europejskiej, jak i polskiej. Kierunki rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego wytyczały dwa równoległe procesy – Strategia Lizbońska oraz Proces Boloński. Celem ogłoszonej w roku 2000 Strategii Lizbońskiej było stworzenie efektywnej i konkurencyjnej gospodarki, gdyż gospodarka oparta na wiedzy stała się wielkim wyzwaniem dla Europy XXI wieku. Jej wdrażanie stanowi polityczny priorytet, wpisywany w plany rozwojowe na szczeblach międzynarodowych, krajowych i regionalnych [M. Jelonek, J. Skrzyńska, s. 14-15]. Wiedza stanowiąc strategiczny zasób społeczeństwa, staje się podstawą jej funkcjonowania i rozwoju, z tego właśnie powodu szczególną rolę przypisuje się szkołom wyższym, mają one bowiem być moderatorami wzrostu gospodarczego.

Oprócz Strategii Lizbońskiej w europejskich krajach realizowane są zamierzenia dotyczące szkół wyższych. Podpisana 19 czerwca 1999 roku Deklaracja Bolońska zapoczątkowała proces zmian, którego nadrzędnym celem było utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Proces Boloński, w odpowiedzi na problemy dotyczące wiele krajów europejskich, ma stanowić klucz do zwiększenia mobilności obywateli, dostosowania systemu szkolnictwa wyższego do potrzeb rynku pracy, przygotowania studentów do bycia aktywnymi obywatelami, rozwoju kształcenia przez całe życie, zwiększenia atrakcyjności oraz konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. W czasie realizacji Procesu Bolońskiego szczególne miejsce zajmowały kwestie związane z jakością kształcenia w jednostkach akademickich.

Stan realizacji zaleceń Deklaracji Bolońskiej jest omawiany na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Konferencje te odbywają się co dwa lata, ich owocem jest sformułowanie komunikatów podsumowujących dotychczasowe osiągnięcia oraz planujących dalsze działania. Pierwsza z takich konferencji odbyła się w 2001 roku w Pradze, podkreślono na niej konieczność promocji kształcenia przez całe życie oraz konieczność współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego i studentami.

W roku 2003 odbyła się konferencja w Berlinie, na której wskazano potrzebę wzmocnienia współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej. Następnie ministrowie spotkali się w 2005 roku w Bergen, było to owocne spotkanie, przyjęto tu standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia (Standards and guidelines for Quality Assurance) - dokument opracowany przez ENQA oraz ramowe struktury kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Qualification Framework for EHEA).

Konferencja w Londynie w 2007 roku przyniosła ustalenia ministrów w kwestii

stworzenia niezależnego, samofinansującego się oraz transparentnego Rejestru Komisji Akredytacyjnych. Następnie na konferencji w Leuven w 2009 roku, położono nacisk na społeczny wymiar szkolnictwa wyższego, wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji, współpracę uczelni z rynkiem pracy oraz umiędzynarodowienie studiów.

W 2010 roku w Budapeszcie i Wiedniu odbyła się rocznicowa konferencja, na której ministrowie ogłosili utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). W 2012 roku odbyła się konferencja w Bukareszcie, po której w komunikacie podkreślano znaczenie zapewniania wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich, zwiększenie poziomu zatrudnienia absolwentów, a także poprawę skali i jakości mobilności [<http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>, z dnia 3.11.2015].

Zmiana ustroju Polski nie wszystkim obywatelom przyniosła dobrobyt i zagwarantowała wysoki poziom życia. Kosztami transformacji zostały obciążone jednostki i grupy, które nie potrafiły odnaleźć się w nowej rzeczywistości, gdzie wartością stała się przedsiębiorczość, branie spraw we własne ręce i pracowitość. Pojawiły się zjawiska nieznane dotąd w Polsce, a mianowicie bezrobocie, ubóstwo, bezdomność, co zaowocowało znacznym rozwarstwieniem społecznym.

Omawiane problemy w szczególności sposób dotknęły młodzieży. Wchodząc w dorosłe życie młody człowiek szuka sobie miejsca w świecie, wierzy, że jest potrzebny, że jego umiejętności i zdolności znajdą nabywcę, jednak obecna sytuacja młodych ludzi okazała się bardzo niestabilna i niepewna. Zauważa to Z. Bauman, pisząc, iż współczesne życie charakteryzuje się obezwładniającym poczuciem niepewności, wyznaczniki współczesności wpływają na ogólny obraz przyszłości świata i przyszłości świata prywatnego, niepewność sprawia, że ten świat wymyka się spod kontroli, a przez to przeraża. Zdaniem autora współcześnie żyjemy w atmosferze wszechobecnego strachu, gdyż nie jesteśmy w stanie przewidzieć skutków własnego działania [Z. Bauman, s. 106]. Podejmowane coraz liczniej przez młodzież studia, miały stanowić podstawę do „oswojenia jutra” i zwiększenia swoich szans uczestniczenia i istnienia na rynku pracy, a co za tym idzie godnej egzystencji, choć już bez pewności na bezpieczne jutro. Wzrost zainteresowania szkolnictwem wyższym w istocie był konsekwencją utraty poczucia bezpieczeństwa na rynku pracy przez młodych ludzi, w nowej Polsce powstało wiele szkół tworzonych przez organizacje, stowarzyszenia, związki wyznaniowe czy osoby fizyczne. Dało to więcej możliwości kształcenia również na poziomie szkolnictwa wyższego. Otwieranie nowych szkół stało się możliwe dzięki zmianom prawnym, umożliwiającym i ułatwiającym zakładanie i prowadzenie szkół wszystkich szczebli przez podmioty niepaństwowe.

Konsekwencją tych zjawisk była „katastrofalna eksplozja w polskim szkolnictwie wyższym” [Z. Kwieciński, s. 13], w wyniku której doszło do zwielokrotnienia liczby studentów na wszelkich studiach płatnych niewymagających wysokich nakładów. W odpowiedzi podjęto próbę zrównoważenia tego procesu, co wywołało zwielokrotnienie

liczby studiujących w trybie stacjonarnym, aż do granicy utraty możliwości finansowania ich przez państwo, a także utraty zdolności minimalnej pomocy udzielanej studentom przez państwo. Kadra akademicka potroiła swe obciążenia, praca naukowa nie tylko przestała być opłacana, ale przestała się opłacać, nastąpiły: „masowa „patefonizacja” nauczycieli akademickich, „spieniężenie motywacji” pracy akademickiej, upowszechnienie chciwości jako głównego motywu pracy i relacji akademickich oraz różnych dróg szukania „bocznych furtek”, „tylnych drzwi” i „przejść na skróty” do karier akademickich” [Z. Kwiecieński, s. 13].

Umasowienie studiów, jako skutek tych procesów, przyniosło bardzo głębokie zmiany w strukturze studiujących, poziomie i jakości studiowania, sprawiło, że studenci na polskich uczelniach są bardzo zróżnicowani intelektualnie, że na studia, zwłaszcza płatne, przyjmowani są przeciętni, niewyselekcjonowani intelektualnie młodzi ludzie [Z. Kwiecieński, s. 13]. W okresie boomu, proces studiowania nie mógł być oparty na bezpośrednich kontaktach z nauczycielami, relacje nauczyciel akademicki – student były anonimowe, dominowały egzaminy testowe, niedostępne były również książki naukowe w bibliotekach, a kontrola oryginalności prac dyplomowych była niemożliwa do przeprowadzenia.

Niestety procesowi demokratyzacji i umasowieniu studiów i szkolnictwa wyższego w Polsce nie towarzyszył rozwój kadr, ani wzrost funduszy na cele naukowe i projekty badawcze. Były to procesy spontaniczne, niewynikające ze świadomej polityki kulturalnej czy edukacyjnej państwa. Takie zjawiska jak „konkurencja”, „recesja”, „racjonalizacja”, „spadek popytu rynkowego”, czy „redukcja” dotknęły również uczelni wyższych.

Zmianie ustroju Polski towarzyszyły zmiany w stawianych szkołom wyższych zadaniom. Pojawiało się coraz więcej wyższych szkół zawodowych, w których bardzo wyraźnie widać było ukierunkowanie na proces nauczania, przygotowania do zawodu i dla których koncepcja uniwersytetu liberalnego, jako modelu szkoły wyższej – nie była odpowiednia. XXI wiek wyraźnie uwidacznia tendencje zróżnicowania świadomości społecznej. Nowoczesność oraz towarzyszące jej zmiany, coraz bardziej wymuszają i próbują narzucić szkole wyższej inną niż tradycyjną rolę.

Szkolnictwo wyższe coraz bardziej oddala się od ideału i wartości uznawanych za główny cel i misję tejże instytucji, a prawda oraz dążenie do niej w świetle współczesnych potrzeb społecznych przestają być głównym uzasadnieniem dla istnienia i funkcjonowania szkół wyższych. Obserwowanie nowoczesnych i ponowoczesnych przemian społecznych, kulturowych i gospodarczych, pozwala stwierdzić pewne zagubienie się pomiędzy tradycyjną wizją i misją uniwersytecką a współczesnymi wymogami stawianymi przez politykę, gospodarkę i społeczeństwo, w tym – przez samych studentów [D. Skowrońska, s. 81]. Ostatnie dekady spowodowały także „przesunięcie” w zakresie społecznych wartości, stanowiących punkt wyjścia postrzegania uniwersytetów. O ile jeszcze w niedawnej przeszłości edukacja wyższa

postrzegana była jako wartość „sama w sobie”, a celem był rozwój jednostki i długoterminowe korzyści społeczne, o tyle dzisiaj poszukuje się natychmiastowych, bezpośrednich i możliwych do zastosowania zysków w nauczaniu czy w badaniach. Edukacja w szkole wyższej została przekształcona z „instytucji społecznej” w „instytucję ekonomiczną”, „w coraz większym stopniu jest oceniana w kategoriach zdolności do produkowania kapitału ludzkiego, udziału w międzynarodowej ekonomicznej konkurencyjności – a nie w kategoriach kształcenia „cywilizowanych” i krytycznie wykształconych obywateli [Z. Melosik, s. 106-107]. Dobro społeczne zostało zastąpione przez dobro ekonomiczne.

Powinnością szkoły wyższej, jako instytucji publicznej jest współodpowiedzialność za kształtowanie świadomości społecznej. Obowiązkiem szkoły wyższej jest i nadal będzie, przygotowywanie młodego pokolenia Polaków do życia w społeczeństwie demokratycznym na prawach wolnego rynku. Szkoła wyższa w procesie kształcenia winna ukazać studentom, iż wyzwaniem i życiową szansą stają się dla nich zachodzące przemiany społeczno-ekonomiczne. Uwarunkowaniem zaś skuteczności działań politycznych, społecznych i ekonomicznych jest wydolny system edukacji narodowej, tworzony przez ogół instytucji oświatowo-wychowawczych, w których młodzież rozwija swoją osobowość i zdobywa wykształcenie [Z. Żukowska, M. Czechowski, s. 15].

Z. Kwieciński wyraża pogląd, iż procesy degradacji środowiska akademickiego, zarówno społecznej, jak i moralnej, pod wpływem systemowych zmian społeczno-ekonomicznych oraz w wyniku globalnej rewolucji informacyjnej i medialnej mają zakres masowy. Autor proponuje nazwać je mianem „epidemii społecznej” w środowisku akademickim, ponieważ są jego zdaniem powszechne, przenośne i zaraźliwe. Ktoś, kto nie pasuje do tak pojętej normalności, jest traktowany, jako niebezpieczny dziwak, głupek, naiwniak, wykraczający poza obszar normalności [Z. Kwieciński, s. 14].

Natomiast L. Kołakowski uważa, że zagrożeniem dla uniwersytetu nie jest „ani jego umasowienie, „uzawodowienie”, ani utrata zaufania społecznego, ani lenistwo studentów i nauczycieli, tylko inwazja mody umysłowej, która chce unieważnić kryteria poznawcze wiedzy i samą wartość prawdy w sensie ustalonym w kulturze naszej” [L. Kołakowski, s. 11], A. de Tchorzewski dodaje, że szkoły wyższe w coraz większym stopniu przenika duch sceptycyzmu w stosunku do tradycyjnego przekonania o potrzebie poszukiwania, rozumienia i głoszenia obiektywnej prawdy, zamiast tego wypełnia je lęk dostosowania się do warunków narzuconych przez „zmerkantylizowany i zliberalizowany świat opowiadający się za syntaktyczną lecz uproszczoną, nielinearną i holistyczną drogą poznania rzeczywistości” [A. de Tchorzewski, s. 78].

Obawy wyraża również B. Readings, który mówi o tym, że globalizacja prowadzi do schyłku modelu uniwersytetu w ujęciu niemieckich idealistów, „współczesny uniwersytet staje się transnarodową instytucją biurokratyczną związaną z działalnością ponadnarodowych ośrodków władzy, takich jak Unia Europejska. Promuje się w nim

„doskonałość” w technobiurokratycznym rozumieniu, a eliminuje pojęcie kultury” [B. Readings, s. 11]. Podobne niebezpieczeństwa dostrzega również M. Czerepaniak-Walczak, która mówi, że na współczesnym uniwersytecie „ścierają się dwa porządki – Prometeusza i Hermesa” [M. Czerepaniak-Walczak, s. 59]. Pierwszy porządek oddaje ducha idei uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy oraz rozwijanie krytycyzmu, drugi zaś dąży do osiągnięcia doraźnych, efektywnych celów, gdyż podporządkowany jest prawom rynku.

Interakcje edukacyjne nabierają charakteru relacji „handlowych”, czego wyrazem jest choćby oferta edukacyjna, która staje się elementem gry rynkowej. Zmienia się też nomenklatura dotycząca uczelni i podmiotów ekonomii (podmiot gospodarczy), uwidacznia się to również w sytuacji finansowej autonomii podstawowych jednostek organizacyjnych w uczelni oraz w prawie (podmiot prawny) [M. Czerepaniak-Walczak, s. 52]. Dziś coraz częściej mówi się o dialektycznej jedności ekonomii oraz uniwersyteckiego nauczania i badań, gdzie pazerność coraz częściej zastępuje ciekawość i pasję bezinteresownego poznawania. Dzisiaj uprawnianie nauki i zdobywanie wiedzy ulega tzw. komercjalizacji. Uniwersytet przypomina instytucję, która wykonuje usługi dla rządów, sponsorów, prywatnych firm oraz studentów”. Na nieznana dotychczas w historii skalę nauka i wiedza zostały wprzęgnięte w służbę wielkiej polityki i wielkiego kapitału [D. Pauluk, s. 102-103]. Trendy te nakazują traktować wiedzę jak towar, który powinien być wysokiej jakości i użyteczny społecznie oraz dobrze się sprzedawać.

Szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej nie należy postrzegać wyłącznie przez pryzmat interesu danego państwa, społeczeństwa, określonej kultury, gospodarki, czy wreszcie samych uczestników procesu edukacyjnego – studentów, nauczycieli akademickich oraz badaczy. Powinno się na nią spojrzeć ze znacznie szerszej perspektywy europejskiej i światowej. Generuje ona bowiem nowe wyzwania wobec edukacji na poziomie wyższym u podłoża których zdecydowanie lokuje się ideologia neoliberalna [A. Szerląg, s. 14]. Przyszłość i kształt wyższych uczelni, zależy nie tylko od polityki uprawianej przez państwo i różne agendy władzy, ale przede wszystkim od postawy samych środowisk akademickich, rozwoju ich samoświadomości, a także zajmowanego miejsca i pełnionej roli w porządku społecznym.

BIBLIOGRAFIA:

1. Bauman Z., Indywidualizowane społeczeństwo. GWP, Gdańsk 2008.
2. Czerepaniak-Walczak M., Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej, [w:] Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, (red.) K.W. Jaskot, In Plus, Szczecin 2006.
3. Kołakowski L., Po co uniwersytet?, „Gazeta Wyborcza” 1994.
4. Hajduk B., Socjalizacja studentów. Żak, Warszawa 2003.
5. Jelonek M., Skrzyńska J., Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, [w:]

- Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody – narzędzia – dobre praktyki, (red.) W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, WSE, Kraków 2010.
6. Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? MENiS, Warszawa 2004.
 7. Kwieciński Z., Systemowe uwarunkowania zmian dewiacji w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie? Głos w dyskusji, w: T. Sołtysiak (red.): Zjawiska patologiczne wśród studentów, Bydgoszcz 2008.
 8. Melosik Z., Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty, [w:] Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo, WNDSW, Wrocław 2008.
 9. Pachociński R., Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Warszawa 2004.
 10. Pauluk D., Uniwersytet w blasku ideałów i cieni codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny, [w:] Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność. Impuls, Kraków 2010.
 11. Readings B., Zmierzch uniwersytetu?, przeł. M. Szuster, „Res Publica Nowa” 2002, 11.
 12. Szerłaż A., Funkcje szkoły wyższej w kontekście Procesu Bolońskiego, [w:] Problemy edukacji w szkole wyższej, (red.) A. Szerłaż, Impuls, Kraków 2006.
 13. de Tchorzewski A., Globalizacja a procesy edukacyjne w szkole wyższej. [w:] Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, (red.) K. W. Jaskoń, In Plus, Szczecin 2006.
 14. Skowrońska D., Uniwersytet a prawda – wczoraj i dziś. [w:] Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność. Impuls, Kraków 2010.
 15. Thieme J. K., Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA. Difin, Warszawa 2009.
 16. Żukowska Z., Czechowski M., Aktywność fizyczna studentów a poziom ich asertywności i samooceny w świetle występujących w środowisku akademickim zjawisk patologicznych. [w:] Zjawiska patologiczne wśród studentów, (red. T. Sołtysiak), WUKW, Bydgoszcz 2008.

Karolina Anna Zaniewska, *Akademia Pomorska w Słupsku, Polska*. **KIERUNKI ZMIAN W SZKOLE WYŻSZEJ.**

ЗАЯРНА В.С.,

аспірантка,

Сумський державний педагогічний

університет ім. А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

У статті проаналізовано основні детермінанти розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Європейському Союзі. Розглянуто впливи процесів глобалізації та європеїзації, становлення єдиного освітнього європейського простору на розвиток сучасної освітньої системи, в якій сфера неформальної освіти ідентифікується як складова неперервного навчання. Визначено сутність поняття «неформальна освіта», «міжнародні відносини у сфері неформальної освіти». Представлено модель детермінації процесів розвитку міжнародного співробітництва в сфері неформальної освіти.

Ключові слова: детермінанти, глобалізація, європеїзація, неперервна освіта, навчання протягом життя, сфера неформальної освіти, міжнародне співробітництво у сфері неформальної освіти.

В статье проанализированы основные детерминанты развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в Европейском Союзе. Рассмотрены влияния процессов глобализации и европеизации, становления единого образовательного европейского пространства на развитие современной образовательной системы, в которой сфера неформального образования идентифицируется как составляющая непрерывного обучения. Определена сущность понятия «неформальное образование», «международные отношения в сфере неформального образования». Представлена модель детерминации процессов развития международного сотрудничества в сфере неформального образования.

Ключевые слова: Глобализация, европеизация, непрерывное образование, обучение в течение жизни, сфера неформального образования, международное сотрудничество в сфере неформального образования.

The article describes the conceptual foundations of the international cooperation in the field of non-formal education in the European Union. The impact of the processes of the Globalization and Europeanization of the development of modern educational system is established. The non-formal education is identified as a part of the continuous learning. The concept of lifelong learning is analyzed and the role of non-formal education in the process of the continual personal development is highlighted. The essence of basic concepts of "non-formal education", "international cooperation in the field of non-formal education" is defined. The model of determination process of developing international cooperation in the field of non-formal education is presented by the author of the article.

Key words: Globalization, Europeanization, continuous education, lifelong learning, non-formal education, international cooperation in the field of non-formal education.

Постановка проблеми. Стратегічні орієнтири економічного і соціального розвитку українського суспільства вимагають забезпечення високої якості освітньої діяльності на всіх її організаційних рівнях. Це є передумовою підвищення конкурентоспроможності країни на глобальних фінансово-економічних ринках. У визначеному векторі «Україна – ЄС» поглиблення інтеграційних процесів зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення і доцільного використання іноземного досвіду для налагодження ефективних зв'язків між країнами-членами Європейського Союзу, зокрема в освітній сфері. Тому за обраного країною курсу на євроінтеграцію питання демократизації та гуманізації освітньої сфери шляхом упровадження та визнання нових організаційних форм стає надзвичайно важливим і актуальним.

Проблеми розвитку освіти в умовах поглиблення інтеграційних процесів в країнах-членах ЄС є предметом досліджень багатьох вітчизняних вчених. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що актуальності набуло не лише вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти (праці В. Андрущенка, М. Згуровського, В. Кременя, Н. Ничкало, А. Сбруєвої та ін.), а й визначення особливостей формування світового і європейського освітнього простору (дослідження Б. Вульфсона, Т. Десятов, І. Зязюна, З. Малькової, В. Пилиповського, К. Салімової та ін.). Здійснено спроби аналізу процесуальних характеристик, досягнутих результатів та перспективних мож-

ливостей інтеграції освіти в межах геополітичних регіонів (Є. Бражник, Н. Лавриченко, А. Ліферов, О. Матвієнко, П. Сікорський та ін.).

Однак, як свідчить аналіз наукових досліджень вітчизняних вчених, на сьогодні залишається дискусійним та недостатньо дослідженим питання неформальної освіти та досвід міжнародного співробітництва країн-членів ЄС у цій сфері.

Тому **метою** статті є виявлення детермінантів процесів, що визначають розвиток міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Європейському Союзі.

Виклад основного матеріалу. З огляду на світові та європейські тенденції, особливої актуальності набуває не лише міжнародне співробітництво в освітній сфері, а й наукове дослідження цього процесу. Очевидним є факт залежності прогресу освітньої системи кожної країни від її відкритості та здатності, зберігаючи національний характер, переймати передовий іноземний досвід та відповідати світовим тенденціям.

Згідно з національною доктриною Міністерства освіти і науки молоді та спорту України «Про міжнародне співробітництво та інтеграцію в сфері освіти» стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, педагогів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій і співтовариств.

Державне законодавство інтенсифікує наукові пошуки в означеному напрямі. Питання міжнародного співробітництва в галузі освіти досліджують такі вчені, як В. Андрущенко, В. Бакіров, І. Вакарчук, М. Згуровський, О. Іванов, В. Кремень, Д. Табачник та ін.

Серед сучасних чинників, що визначають напрями міжнародного співробітництва в освітній сфері на світовому, європейському та національному рівнях, науковці виділяють процес *глобалізації* («*Globalization*»), що визначається як міжгалузеве явище, зумовлене політичними, філософськими, соціокультурними, історичними та економічними аспектами. Тому у поняттєвому апараті суспільних наук немає універсального визначення цього поняття, відповідно його трактують залежно від галузі наукових знань. Найбільш відомі підходи до розкриття його сутності містяться в працях У. Бека, Е. Гідденса, Ф. Джеймсона, Р. Робертсона, Дж. Сороса, М. Стеглера, Ф. Фукуямі, Д. Хелда та ін. Аналіз джерел свідчить, що перелічені автори висловлюють відмінні погляди на феномен глобалізації, проте всі вони асоціюють глобалізацію з процесом взаємозалежних, як правило, планетарно поширених змін, що відбуваються у всіх галузях суспільного життя.

Серед відомих науковців, які зробили вагомий внесок у розробку проблеми впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів у країнах Європи, такі

всесвітньо відомі філософи, соціологи, економісти, теоретики освіти, як: З. Бауман, А. Грін, Ж. Делор, М. Еппл, Д. Карной, Б. Лінгард, М. Манн, К. Манді, А. Торрес, С. Фішер, Д. Вуд та ін.

Серед українських робіт вагомим доробком до вказаної теми можна вважати дослідження відомого компаративіста А. Сбруєвої [6]. Дослідниця робить акцент на тому, що глобалізація, як багатоаспектне явище, має комплексний вплив на соціальну сферу взагалі та освітню систему зокрема. З точки зору суто педагогічного явища вона визначає глобалізацію, як інтеграцію зусиль педагогів та освітніх діячів різних країн для розв'язання провідних протиріч сучасної епохи; координацію зусиль для оптимізації педагогічного процесу в навчальних закладах усіх рівнів та освітніх систем в цілому. При цьому виокремлює інституціональний, концептуальний, процесуальний рівні реалізації означених процесів.

Як свідчать дослідження, з інтенсифікацією глобалізаційних процесів у світі пов'язано появу стратегії *європеїзації* («*Europeanization*»). Така закономірність спричинена активною позицією країн Європейського союзу щодо взаємозалежності і співпраці суспільних процесів як у межах країн Європи так і у межах країн світу [2].

Актуальності ця проблема набуває у ракурсі досліджень таких зарубіжних вчених, як К. Барнетт, І. Бейч, Е. Фоссум, Е. Фатчс, А. Фейвел, К. Коувеліотіс, Д. Лайт, Р. Наут, Д. Ольсен, Ф. Пфетч, К. Ворд, К. Янг та інш.

Погоджуючись із твердженням голандського науковця Б. Апельдорна (*Bastiaanvan Apeldoorn*), що Європейський Союз є фасилітатором глобалізації, оскільки економіко-політична активність країн ЄС в межах об'єднання нагадує ті ж процеси, що відбуваються у країнах світу під впливом глобалізації, зробимо акцент на зворотній вплив європеїзації на світові процеси [7].

Насамперед зазначимо, що нові програмні документи щодо розвитку співпраці країн Євросоюзу дедалі частіше інтенсифікують європеїзацію освіти. Втіленням стратегії європеїзації є створення єдиного європейського освітнього простору. Утвердження означених ідей відбулося наприкінці 80-х рр. XX ст., коли Х. Жанне було проголошено доповідь «Про європейський вимір в освіті» («*On the European Dimension in Education*», *Henri Janne, 1988*). Серед основних освітніх завдань вченим було визначено: посилення усвідомлення молоддю своєї європейської ідентичності; цінності європейської цивілізації; відданості принципам демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; підготовка до участі в економічному та суспільному житті Спільноти; розуміння її переваг та проблем; поглиблення знань про Спільноту в цілому та про її членів; історичні, культурні, економічні та соціальні аспекти їхнього життя; акцентування важливості співпраці з міжнародним співтовариством [9].

Пізніше упровадження європейського виміру в освіті було закріплено у Зеленій книзі Єврокомісії. «Про європейський вимір в освіті» (*Green Paper. «On the European Dimension of Education», 1993*). У подальшому передбачалося пізнання молоддю європейського виміру засобами вивчення мов, участі у спільних транснаціональних проєктах, ознайомлення з іншими країнами; соціалізацію в європейському контексті через транснаціональні обміни; краще розуміння Європи сьогоденної та її архітектури для майбутнього [10, с. 6].

За твердженням О. Локшиної, практичною реалізацією означеного стали міжнародні освітні програми у сфері обмінів, сприяючи контактам студентів, викладачів, директорів шкіл, учителів та учнів. Дослідниця робить акцент на нових орієнтирах переходу від двосторонніх контактів у напрямі багатосторонніх обмінів та створення партнерських мереж [3, с. 35]. Реалізації цих освітніх завдань сприяло підписання Болонської декларації (*«The Bologna Declaration», 1999*), що має назву «Європейський простір у сфері вищої освіти». У документі обґрунтовується необхідність вирішення одного із найважливіших завдань – збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та забезпечення її привабливості для усього світу, забезпечуючи при цьому культурні особливості і наукові традиції [4, с.12]. Болонський процес започаткував новий етап у розвитку міжнародного співробітництва, відкривши європейські кордони для студентської молоді. Це позитивно вплинуло на активізацію процесів розвитку у сфері неформальної освіти, їхньому виходу на міжнародний рівень.

Важливим соціальним наслідком глобалізації та європеїзації стає розвиток концепції *неперервності освіти*, що, на наш погляд, теж є одним із детермінантів розвитку міжнародного співробітництва в освітній сфері ЄС. Об'єктивність цього твердження доводиться тим, що провідним сучасним завданням розвитку Спільноти стало створення «конкурентно спроможного суспільства знань». Безперервне оновлення інформації, підвищення конкуренції на ринку праці вимагає від людей постійного самовдосконалення та навчання для досягнення життєвого успіху.

Осмислення сутності неперервної освіти дає змогу дійти висновку, що у світовій педагогічній думці неперервна освіта розглядалася у двох контекстах – як педагогічна концепція і як феномен практики. Слід зазначити, що вперше концепція «неперервна освіта» була запропонована П. Ленграндом (*Paul Lengrand*) у 1965 р., який неперервність освіти пропонує розглядати як процес, що триває все життя[12].

Подібну думку у своїх наукових працях висловлює й український дослідник Т. Десятов. За його твердженнями «стрімке зростання наукових знань, швидке оновлення сучасної техніки, що лежить в основі матеріального спосо-

бу виробництва, поява нових технологій, ускладнення, диверсифікованість соціальних ролей, тобто, високий темп морального старіння знань і техніки зробили неможливим обмеження освіти певним, заздалегідь визначеним віком чи терміном, а тим більше рівнем». Це одна із суттєвих сучасних ознак неперервної освіти [1, с.32].

Отже, сучасні концептуальні підходи до визначення поняття «неперервна освіта», акцентують на тому, що вона вже не є лише одним із аспектів освіти і перепідготовки. Вона є базовим принципом *освіти впродовж життя*, що визначається як всебічна навчальна діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок та професійних компетенцій.

Погоджуючись із думкою Р. Даве (*R. Dave*) пророзуміння освіти впродовж життя, як «об'єднувальної ідеї, що гармонізує формальне та неформальне навчання» [8, с. 24], зазначимо, що сьогодні поняття «освіта впродовж життя» розглядається у двох аспектах: «навчання довжиною в життя», що визначає часовий вимір неперервної освіти; «навчання шириною в життя», що актуалізує різні форм освіти: *формальної, неформальної та інформальної*.

Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури дають підстави стверджувати, що на сьогодні єдиного визначення поняття «*неформальна освіта*» не існує. Кожне з проаналізованих вченими визначень орієнтується на різні критерії, якими є організація навчання, система оцінювання, форми участі, співвідношення процесу і результату тощо [5; 11].

Результати контекстного аналізу дають підстави розглядати поняття «неформальна освіта», що є ключовим у наших наукових розвідках, як:

- *соціальну сферу*, що здатна адекватно реагувати як на освітні потреби особистості, так і на зміни у суспільстві (соціально-економічні, соціокультурні, ін.); є динамічною, варіативною, відкритою і мобільною;
- *соціально-освітню систему*, діяльність якої не має жорсткої регламентації і частково інтегрована в інші соціальні системи (освітні, соціокультурні, рекреаційно-оздоровчі, ін.);
- *соціальний феномен*, що є політично, економічно і культурно детермінованим.

Ураховуючи викладене вище, «*міжнародне співробітництво у сфері неформальної освіти країн-членів ЄС*» можна визначити як систему міжнародних зв'язків і спільних заходів, спрямованих на розвиток сфери неформальної освіти, що детермінуються загальними соціальними тенденціями, мають міжнародну законодавчу регламентацію та ураховують національні інтереси.

За принципом соціального охоплення визначені детермінанти (загальні соціальні тенденції) спробуємо відобразити у вигляді колоцентричної моделі-матриці, що дозволить окреслити місце і продемонструвати взаємозв'язки її складових – формальної, неформальної, інформальної підсфер (рис. 1).

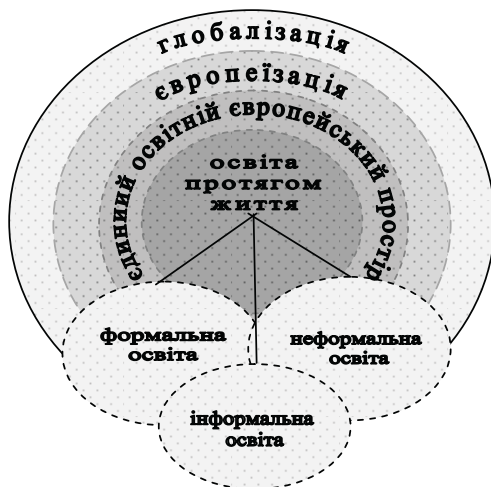


Рис. 1. Детермінанти розвитку міжнародного співробітництва в освітній сфері ЄС.

З огляду на поставлене завдання, розроблена модель має відображати трансляцію загальних суспільних процесів і явищ на освітню сферу. Саме тому процеси взаємопроникнення нами представлено за допомогою методу перфорації меж сфер, що є концентрично розташованими й ієрхічно визначеними (від глобальної до галузевої). Це акцентує на цілостності та комплексній зумовленості розвитку освітньої сфери в ЄС. Центральним елементом моделі представлено концепцію освіти протягом життя, що моделюється зі сфер формальної, неформальної та інформальної освіти. Таким чином визначається місце неформальної освіти в загальній освітній системі (сфері) та відповідний вплив на неї факторів, зумовлюючих сталість розвитку. Тобто можна зробити висновок, що міжнародне співробітництво у сфері неформальної освіти детерміновано загальними освітніми поступами у межах охоплення процесів європеїзації та у ширшому колі – глобалізації освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, загальносвітовою тенденцією сьогодення є рух до зближення і взаємодоповнення формальної, неформальної та інформальної освіти замість підсилення проявів конкуренції між ними. Неформальна освіта може стати полігоном для випробування нових методик і технологій, що згодом з успіхом зможуть використовуватися у формальній освіті. На наше переконання, подальшого дослідження потребують не лише процеси взаємодії формальної, неформальної й інформальної складових (підсфер) сфери освіти в ЄС, а й способи законодавчого врегулю-

вання проблеми ціложиттєвої освіти і навчання в Україні. Не менш важливими є дослідження теоретичних і практичних засад і досвіду європейського міжнародного співробітництва в галузі освіти; визначення потенціалу України щодо створення ефективної системи обміну досвідом; організації взаємодії між державними, недержавними та громадськими інституціями для забезпечення сталого розвитку сфери неформальної освіти дітей, молоді, дорослого населення.

Список використаних джерел:

1. Десятов Т. М. Пріоритетні тенденції формування європейського освітнього простору / Т. М. Десятов // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. - Львів : ЛДУ БЖД, 2006. - С. 29-34.
2. Ковальчук О. С. Формування освітньої політики країн Євросоюзу під впливом процесів глобалізації та європеїзації [Електронний ресурс] / О.С Ковальчук // ScientificResearchandTheirPracticalApplication. Modern Stateand Waysof Development '2013. — Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer/32/1059.pdf>
3. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. — К. : Богданова А.М., 2009. — 404 с.
4. Пшенична Л. В. Шляхи розвитку позашкільної освіти в Україні в контексті ідей Болонського процесу [Текст] / Л. В. Пшенична // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [ред. кол.: А. А. Сбруєва, Б. В. Год, О. В. Єременко та ін.]. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. — № 8 (18). — С. 11-21.
5. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. Исследование [Електронний ресурс] / Подобщей ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. — Фонд «Европа ХХІ», Киев — 2012. — 176 с. — Режим доступу: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/non-formal-transformation.pdf>
6. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / А. А. Сбруєва — Суми: БАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. — 500 с.
7. Apeldoorn B. The Political Economy of European Integration: Transnational Social Forces in the Making of Europe's Socio-Economic Order / B. Apeldoorn // Political Economy and the Changing Global Order. 2nd edition — Ontario: Oxford University Press, 2000. — P. 235-244.

8. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education / R.H. Dave – Hamburg: UNESCO Institute for Education: Pergamon Press, 1976. – 390 p.
9. European Union. European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. – 1973. – October. – 61 p.
10. European Union. Green Paper. On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM (93) 457 final. –Brussels: Commission of the European Communities, 1993. – 18 p.
11. Krezios A., Ambrozy M. Here to Stay: a Handbook on Non-Formal Learning and its Social Recognition / A. Krezios, M. Ambrozy / Thessaloniki – 2010. – 77 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.salto-youth.net/downloads/toy_trainer_download-file-1351/h2s_electronic_v3.0.pdf
12. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / Lengrand Paul. – Paris: Unesco, 1970. – 100 p.

References:

1. Desyatov T. M. Prioritetni tendentsiyi formuvannya evropeyskogo osvithogo prostoru / T. M. Desyatov // Informatsiyno-telekomunikatsiyni tehnologiyi v suchasniyosviti : dosvid, problemi, perspektivi : zbirnik naukovih prats / za red. M. M. Kozyara, N. G. Nichkalo. - Lviv : LDU BZhD, 2006. - S. 29-34.
2. Kovalchuk O. S. Formuvannya osvithoyi politiki krayin Evrosoyuzu pid vplyvom protsesiv globalizatsiyi ta evropeyzatsiyi [Elektronniy resurs] / O.S Kovalchuk // Scientific Research and Their Practical Application. Modern State and Ways of Development '2013. — Rezhim dostupu: <http://www.sworld.com.ua/konfer/32/1059.pdf>
3. Lokshina O.I. Zmist shkilnoyi osviti v krayinah Evropeyskogo Soyuzu: teoriya i praktika (druga polovina XX — pochatok XXI st.) : monografiya / O.I. Lokshina. — K. : Bogdanova A.M., 2009. — 404 p.
4. Pshenichna L. V. Shlyahi rozvitku pozashkilnoyi osviti v Ukraini v konteksti idey Bolonskogo protsesu [Tekst] / L. V. Pshenichna // Pedagogichninauki: teoriya, istoriya, innovatsiynitehnologiyi : naukovi yzhurnal / M-vo osviti i nauki, moloditasporthUkrayini, Sumskiy derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka ; [red. kol.: A. A. Sbrueva, B. V. God, O. V. Eremenkotain.]. — Sumi : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2011. — № 8 (18). — S. 11-21.
5. Neformalne obrazovanie dlya regionalnykh demokraticeskikh transformatsiy. Issledovanie [Elektronniy resurs] / Pod red. D. Karpievicha, G. Usatenko. — Fond «Evropa XXI», Kiev – 2012. — 176 p. — Rezhim dostupu: <http://adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/non-formal-transformation.pdf>
6. Sbrueva A. A. Tendentsiyi reformuvannya serednoyi osviti rozvinenih anglo-movnih krayin v konteksti globalizatsiyi (90-ti rr. HH — pochatok HHI st.): monografiya / A. A. Sbrueva – Sumi: VAT «Sum'ska oblasna drukarnya».

- Vidavnistvo «Kozatskiyval», 2004. – 500 p.
7. Apeldoorn B. The Political Economy of European Integration: Transnational Social Forces in the Making of Europe's Socio-Economic Order / B. Apeldoorn // Political Economy and the Changing Global Order. 2nd edition – Ontario: Oxford University Press, 2000. – P. 235-244.
 8. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education / R.H. Dave – Hamburg: UNESCO Institute for Education: Pergamon Press, 1976. – 390 p.
 9. European Union. European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. – 1973. – October. – 61 p.
 10. European Union. Green Paper. On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM (93) 457 final. –Brussels: Commission of the European Communities, 1993. – 18 p.
 11. Krezios A., Ambrozy M. Here to Stay: a Handbook on Non-Formal Learning and its Social Recognition / A. Krezios, M. Ambrozy / Thessaloniki – 2010. – 77 p. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: https://www.salto-youth.net/downloads/toy_trainer_download-file-1351/h2s_electronic_v3.0.pdf
 12. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / Lengrand Paul. – Paris: Unesco, 1970. – 100 p.

В.С. Заярная, Сумский государственный педагогический университет им. А.С. Макаренка, Сумы, Украина.

Детерминанты развития международного сотрудничества в сфере неформального образования в Европейском Союзе.

V.S. Zayarna, Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine.

The Determinants of the International Cooperation in the Field of Non-Formal Education in the European Union.

E-mail: zayarna_vik@mail.ru

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра українського декоративно-
прикладного мистецтва та графіки,
заступник декана художньо-
графічного факультету, Харківський
національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна

СПЕЦІАЛЬНА СЕРЕДНЯ ТА ВИЩА ОСВІТА: НАДБАННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті проаналізовано досвід організації спеціальної середньої та вищої освіти в зарубіжних країнах і в Україні. Розкрито загальні тенденції та проблеми в системі спеціальної освіти дітей та молоді. Визначено термінологію щодо дітей з особливими потребами у вітчизняній педагогіці та в інших країнах світу. Розкрито особливості освітньої діяльності з дітьми та молоддю з особливими потребами в Україні та за кордоном. Підкреслено важливість вивчення зарубіжного досвіду для успішного становлення вітчизняної системи спеціальної середньої та вищої освіти.

Ключові слова: спеціальна освіта; особливі потреби; інваліди; обмежені можливості; аномальні діти; відхилення від норми; дефективні діти; студенти; вищі навчальні заклади; навчально-виховний процес; інтеграція.

С.В. Иноземцева. Специальное среднее и высшее образование: достояния и проблемы внедрения. В статье анализируется опыт организации специального и высшего образования в зарубежных странах и в Украине. Раскрыты общие тенденции и проблемы в системе специального образования детей и молодежи. Определена терминология относительно детей с особыми потребностями в отечественной педагогике и в других странах мира. Проанализирована классификация особых потребностей в других европейских странах. Раскрыты особенности работы с детьми и молодежью с особыми потребностями в Украине и за рубежом. Подчеркивается

важность изучения зарубежного опыта для успешного становления отечественной системы специального среднего и высшего образования.

Ключевые слова: специальное образование; особые потребности; инвалиды; ограниченные возможности; аномальные дети; отклонения от нормы; дефективные дети; студенты; высшие учебные заведения; учебно-воспитательный процесс; интеграция.

S.V. Inozemtseva. Special secondary and higher education: assets and issues of introduction. The experience of organizing special and higher education in foreign countries and in Ukraine is analyzed in the article. The common tendencies and problems in the system of special education of children and youth are described. The terminology regarding children having special needs in the domestic pedagogy and in other countries is determined. The classification of special needs in other European countries is analyzed. The peculiarities of work with children having special needs in Ukraine and abroad are discussed. The importance of studying foreign experience for successful formation of domestic system of special secondary and higher education is emphasized.

Key words: special education; special needs; disabled people; limited abilities; anomalous children; anomaly; defective children; students; institutes of higher education; educational process; integration.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства основною тенденцією державної політики в країнах світу та Європейського союзу є толерантне ставлення до дітей-інвалідів як до повноцінних членів суспільства, які мають рівні права та можливості на навчання, роботу, громадську діяльність тощо.

В Україні, як і в усьому світі, в результаті багатьох чинників щорічно збільшується кількість дітей-сиріт, дітей-інвалідів, які потребують посиленої уваги з боку держави. Ці діти утримуються в різних загальноосвітніх та галузевих закладах, обов'язковою умовою діяльності яких є створення середовища для якісної освіти, формування життєвих навичок, адаптації учнів та студентів до життя в нових соціальних умовах.

Сьогодні 90% студентів мають відхилення у стані здоров'я, на 40% збільшилась кількість студентів, віднесених до спеціальної медичної групи [1]. Це дуже тривожна тенденція. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває

вивчення досвіду організації спеціальної середньої та вищої освіти в Україні та за її межами, а також можливостей використання його для підвищення ефективності вітчизняної системи освіти й виховання дітей та молоді з особливими потребами.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що багато сучасних дослідників (Василькова Ю.В., Малофєєв М.М., Пилипенко О.І., Тесленко В.В., Харченко С.Я., Юрків Я.І.) присвячували свої роботи питанням визначення змісту понять «особливі потреби», «особа з вадами», «норма» та «відхилення від норми», «обмежені можливості», «інвалід», «аномальні діти» тощо. Питанням навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І.Зверєва, А. Капська, А.Мудрик, С.Хлебик та інші.

У дослідженні ми частково спиралися на праці І.Зверєвої, А.Капської, А.Маллера, Л.Шипіциної, що присвячені вивченню досвіду зарубіжних країн з питань організації спеціальної освіти. Але основним джерелом інформації стали матеріали конференцій та семінарів, присвячені проблемам спеціальної середньої та вищої освіти.

Мета дослідження полягає в аналізі публікацій вітчизняних і зарубіжних науковців щодо питань організації спеціальної середньої та вищої освіти підлітків з особливими потребами, узагальненні сучасного досвіду та визначенні проблем впровадження його та перспектив у роботі з дітьми та молоддю зазначеної категорії.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, освіта відіграє важливу роль для підвищення рівня соціального захисту дітей та молоді з особливими потребами. Для забезпечення якісної освіти, медико-соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції дітей зазначеної категорії в суспільство розроблено відповідне сучасне нормативно-правове забезпечення [7].

У науково-педагогічній літературі для визначення дітей з особливими потребами використовують такі терміни, як: «аномальні», «неповноцінні», «неповносправні», «діти-інваліди», «діти з особливими потребами», «діти зі спеціальними потребами», «діти з обмеженнями», «діти з обмеженими розумовими та фізичними можливостями», «діти з фізичними або розумовими порушеннями у розвитку», «діти з вадами у розвитку» [2].

Варто зазначити, що в Україні, як і в інших країнах світу, поступово відмовляються від терміну «інвалід» як соціально некоректного. У нашій країні широко використовується термін «особа з обмеженими можливостями».

У країнах Західної Європи вживається два рівноправних терміни: «disabled person» – лінгвістичний синонім українського визначення та «handicapped person», що позначає людину, якій до рівного соціального старту необхідна невелика перевага (гандикап) [5]. А до категорії «exceptional

children» («виняткові діти») разом із вищезазначеними групами дітей відносять й обдарованих дітей. У 70 - ті роки ХХ століття у Великій Британії з'явився термін «діти з особливими освітніми потребами».

Термін «особливі потреби» означає, що робота з такою дитиною вимагає спеціальних умов для організації навчально-виховного процесу, особливого навчального плану, вказівок, технологій, підходів, інструментів, обладнання, модифікації класного середовища тощо [7, с. 4].

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах. Але сьогодні Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим, певні зміни відбуваються в сучасній спеціальній освіті.

Так, з метою подолання труднощів, які виникають під час навчання дітей з особливими потребами, використовують два основні шляхи. По перше, це створення спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах звичайних навчальних закладів. По друге, – включення дитини з обмеженими можливостями до освітнього середовища звичайної групи, класу, але за умов створення для неї відповідних, адекватних її можливостям умов отримання освіти. Варто підкреслити, що другий підхід вважається пріоритетним у більшості країн світу [1]. Сьогодні спостерігається така тенденція, що в звичайні навчальні заклади йдуть діти з легким та середнім рівнем порушення фізичного стану. Проте є приклади того, як діти з тяжкими відхиленнями успішно адаптуються, мають певні особисті досягнення. Крім того, перебування підлітка з особливими потребами у звичайному колективі позитивно впливає на психологічний рівень фізично здорових учнів. Вони навчаються бути чуйними, толерантними, уважними.

Інтегроване навчання дітей з особливими потребами підкріплюється багатьма законодавчими документами. Існує декілька видів педагогічної інтеграції, а саме: часткова, тимчасова, комбінована, повна.

У Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» та у 26 його філіях у всіх регіонах країни, де навчається близько 2 тисяч студентів, накопичено унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з особливими потребами в інтегрованих студентських групах. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення і самореалізації в залежності від індивідуальних здібностей.

Багаторічна діяльність Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (Запорізька область), який було створеного на базі санаторної школи-інтернату, характеризується творчим підходом до багаторівневої освіти і комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Діти зазначеної категорії отримують в закладі багато реабілітаційних послуг, зокрема: рання реабілітація, шкільне навчання, здобуття професії у

ПТНЗ, ВНЗ I – II рівнів акредитації та працевлаштування.

Інтенсивно запроваджуються інноваційні форми навчання й виховання дітей-інвалідів і в Харківській області. Насамперед, це використання елементів дистанційного, інтегрованого навчання, відкриття навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів різних форм власності.

Міністерство освіти і науки України планує і надалі розвивати інтегровану загальнодоступну систему середньої освіти, як шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю, так і запроваджуючи навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах.

У Болгарії у 1995 році Міністерство освіти та науки схвалило програму “Step by Step”, яка пропонувала рівний доступ дітей до якісної освіти і була розрахована на дітей різного віку - до 3-х років, дошкільний вік, шкільний вік, студенти [11]. Ця програма була впроваджена у чотирьох країнах: Болгарії, Румунії, Україні, Киргизії. Особлива увага в ній приділялась роботі з дітьми з особливими потребами та представниками різних меншостей. Мета програми – навчити вчителів працювати з дітьми зазначеної категорії.

Варто підкреслити, що у більшості країн Західної Європи освітня політика вже тривалий час зорієнтована на практичне втілення інклюзивної форми навчання, принцип якої – освіта для всіх без винятку. «Інклюзивне навчання» визначається як система освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, що базується на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання» [8].

Доцільно зазначити, що існує певна відмінність інтегративного та інклюзивного підходів. Відтак, одна із форм інтеграції – це навчання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних класах або групах навчального закладу. Але назвати це інклюзією не можна. Практичний досвід показує, що однолітки не завжди йдуть на контакт з «особливими» дітьми. А для інклюзивного навчання спілкування – це один із головних та безперечних елементів. Отже, інклюзія передбачає особистісно-орієнтовані методи навчання, в основі яких має бути індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її здібностей, особливостей розвитку, темпераменту, сімейного виховання тощо.

Впровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітні заклади сприяє підвищенню мотивації дітей з особливими потребами до навчання, рівня підготовленості молоді зазначеної категорії до життя в суспільстві та самого суспільства враховувати потреби своїх громадян. Але на цьому шляхи існує чимало проблем, зокрема слабка підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями..

У 2001 році Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної

педагогіки АПН України разом із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Експеримент реалізувався в рамках програми фонду «Залучення дітей з особливими потребами». Було розроблено програму та складено план підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання, програму тренінгів та проблемно-тематичних курсів. Крім того, розроблено критерії та механізми інклюзивного навчання, а також досліджується вплив інклюзивної моделі освіти на учасників проекту.

Європейське агентство з питань освіти у січні 2003 року підготувало публікацію на тему: «Спеціальна освіта в Європі». Інформація була представлена за декількома напрямками, а саме: основні тенденції в навчанні дітей з особливими потребами; фінансування спеціальної освіти; педагоги в системі навчання дітей з особливими потребами; інформаційні технології в системі навчання; раннє втручання у процес розвитку дітей з особливими потребами [10].

Так, основна тенденція спеціальної освіти в Європі полягає в інтеграції учнів з особливими потребами в звичайних школах. З огляду на це, всі країни розподіляються на три групи. До першої групи належать країни, що підтримують політику включення майже всіх учнів з особливими потребами у звичайні школи (Іспанія, Греція, Італія, Португалія, Швеція, Норвегія, Кіпр, Ісландія). Друга група об'єднує країни, де розвивається навчання дітей з особливими потребами як у звичайних, так і в спеціалізованих школах (Данія, Франція, Ірландія, Люксембург, Австрія, Фінляндія, Велика Британія, Латвія, Чехія, Польща, Словенія, Литва, Ліхтенштейн, Естонія). У третій групі представлено країни, де існує дві різні системи освіти: для звичайних та «проблемних» учнів. Учні з особливими потребами розміщують у спеціалізованих школах або класах (Швейцарія, Бельгія, Угорщина). Варто наголосити, що навчання дітей у спеціалізованих закладах дуже часто заважає їх соціальній інтеграції у суспільство. Навчання ж дітей у класі з нормальними учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості, розвиває її навички та вміння [9].

Як свідчать результати досліджень, інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах проходить більш успішно у молодших класах [6]. У середніх класах вже виникають серйозні труднощі. По-перше, через спеціалізоване навчання. По-друге, через різну організацію навчального процесу. По-третє, через недостатній рівень професіоналізму викладачів, низьку ефективність процесу навчання.

Варто підкреслити, що у більшості країн світу дітей з особливими потребами навчають за індивідуальним планом. Отже, наступна тенденція спеціаль-

ної освіти - пристосування основного навчального плану до навчання дітей з особливими потребами. Навчальний план максимально наближається до навчального плану звичайної школи. Різниця полягає у методах навчання, які відрізняються між собою в залежності від типу особистих потреб.

Для поширення можливостей вибору індивідуальних програм навчання, підвищення ефективності освіти доцільно використовувати сучасні інформаційні технології. Дослідження підтверджують, що у багатьох країнах Європи використання ІТН передбачено навчальними планами як для нормальних дітей, так і для дітей з відхиленнями від норми. Аналізуючи праці дослідників, можна виокремити функції інформаційних технологій, які вони виконують у процесі навчання дітей з особливими потребами, а саме: терапевтичну, діагностичну, допоміжну (при вивченні конкретних предметів, оцінюванні результатів навчання, розробці індивідуальних навчальних планів, виконанні адміністративних завдань) [10]. Взагалі, процес впровадження комп'ютерних інформаційних технологій в систему навчання пов'язаний з певними труднощами. Насамперед, це додаткове фінансування і необхідність додаткового навчання викладачів.

Певні проблеми існують у напрямку підготовки педагогів до роботи в системі спеціальної освіти. Доцільно наголосити на тому, що якість навчання залежить, насамперед, від професіоналізму та досвіду роботи викладачів з дітьми з особливими потребами. У загальноосвітніх школах учителям допомагають спеціалісти відповідної кваліфікації. Вони можуть бути як співробітниками школи, так і працівниками спеціалізованих закладів. При підготовці фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами передбачено вивчення курсу «Основи корекційної педагогіки». Педагогічні працівники повинні отримати відповідну курсову підготовку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, педагогічний аспект має дуже велике значення для реабілітації й інтеграції дитини з особливими потребами у суспільство. У процесі навчання й виховання відбувається соціалізація особистості, накопичення нею життєвого досвіду, знань, підготовка до активної участі у всіх сферах діяльності. Робота з дітьми і підлітками з особливими потребами вимагає індивідуального навчального плану та спеціальних умов для організації освітнього процесу, особливих форм і методів, технологій, обладнання, модифікації класного середовища тощо.

Вивчення досвіду зарубіжних країн у сфері навчання дітей з особливими потребами може стати дуже корисним для України. Запозичення позитивного зарубіжного досвіду, із одночасним пристосуванням його до соціальних реалій нашої країни, дає можливість підвищити ефективність вітчизняної системи спеціальної освіти та уникнути багатьох помилок на шляху розвитку цієї галузі.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. //Дефектологія - № 3 – 2003. – С. 2 – 5.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ю.В. Василькова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 160с.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К., 2003.
4. Іноземцева С.В. Організація соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Іноземцева Світлана Володимирівна. – Х., 2009. – 302с.
5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия /сост. Л.М. Шипицина. – С. – Петербург, 1997.
7. Про світ дітей з особливими потребами: Порадник керівникам освітніх установ, вчителям, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів та груп продовженого дня, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку / Упоряд. Снайдер В.І. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 140с.
8. Семенюк М. Кожна дитина має вчитися. //Соціальний захист. - № 9 – 2006.–С. 14–17.
9. Education in Hungary 2000. National Institute of Public Education. From: <http://www.oki.hu/article.php?kod=edu2k-chapter9.html>
10. Special Needs Education in Europe. Thematic publication. January 2003. From:<http://www.deafvoc.fi/pages/survey/survey/Report/Crossnational%20Documents/specialneedseducation.pdf>
11. Step-by-Step Program (1995). From: <http://www.stepbystep.bitex.com/engProjects.htm>

References:

1. Bondar V. Integracija ditek z obmezenymy psykhofizychnymy mozhlyvostjamy v zaghaljnoosvitni zaklady: za i proty. //Defektologhija - # 3 – 2003. – S. 2 – 5.
2. Vasyilkova Ju.V. Metodyka y opyt raboty sotsyalnogho pedaghogha: Ucheb. posobyje dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenyj / Ju.V. Vasyilkova. – 2-e yzd., yspr. – M.: Yzd. Centr «Akademyja», 2004. – 160s.
3. Derzhavna dopovidj pro stanovyshhe ditek v Ukrajinі za pidsumkamy 2002

- roku. – K., 2003.
4. Inozemtseva S.V. Orghanizacija socialjno-pedagoghichnoji roboty z pidlittkamy z osoblyvymy potrebamy v serednikh navchalnykh zakladykh Ukrainy (druga polovyna KhKh stolittja): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Inozemtseva Svitlana Volodymyrivna. – Kh., 2009. – 302s.
 5. Kovalj L.Gh., Zverjeva I.D., Khljebik S.R. Socialjna pedagoghika. – K.: IZMN, 1997. – 392 s.
 6. Obuchenye detej s problemamy v razvytyy v raznykh stranakh myra. Khrestomatyja /sost. L.M. Shypcyna. – S. – Peterburgh, 1997.
 7. Pro svit ditej z osoblyvymy potrebamy: Poradnyk kerivnykam osvitnikh ustanov, vchyteljam, vykhovateljam doshkilnykh zakladiv, shkil-internativ ta ghrup prodovzhenogho dnja, batkam shhodo roboty z ditjmy z porushennjamy psykhofizychnogho rozvytku / Uporjad. Snajder V.I. – Kam'janecj-Podiljskij: Abetka-NOVA, 2003. – 140s.
 8. Semenjuk M. Kozhna dytyna maje vchytysja. //Socialnyj zakhyst. - # 9 – 2006.–S. 14–17.
 9. Education in Hungary 2000. National Institute of Public Education. From: <http://www.oki.hu/article.php?kod=edu2k-chapter9.html>
 10. Special Needs Education in Europe. Thematic publication. January 2003. From:<http://www.deafvoc.fi/pages/survey/survey/Report/Crossnational%20Documents/specialneedseducation.pdf>
 11. Step-by-Step Program (1995). From: <http://www.stepbystep.bitex.com/engProjects.htm>

С.В. Иноземцева, *Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, Харьков, Украина.*

Специальное среднее и высшее образование: достижения и проблемы внедрения.

S.V. Inozemtseva, *Kharkiv National Pedagogical University of Skovorodi, Kharkiv, Ukraine.*

Special secondary and higher education: assets and issues of introduction.

E-mail: svs1709@rambler.ru

Д. КЛЮС-СТАНЬСКА

професор, заведуюча кафедрой
исследования детства и школы,
Институт педагогики,
Университет Гданьский,
Гданьск, Польша

МЕЖДУ НАДЕЖДОЙ НА АВТОНОМИЮ И БЮРОКРАТИЧЕСКИМ ГНЁТОМ: БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС – ПОЛОЖЕНИЯ И ПОЛЬСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

С момента подписания Болонской декларации через польские вузы проходит волна реформ. Не отрицая идеи, положенные в основу Болонского процесса, надо все-таки обсудить негативные последствия. В Польше внедрение Болонской декларации свелось к стандартизации всего процесса высшего образования, главным проявлением чего стали Государственные рамки квалификации. Слепое подражание бюрократическим процедурам - это тупик, в который зашли реформы системы высшего образования в Польше.

З моменту підписання Болонської декларації через польські вузи проходить хвиля реформ. Не заперечуючи ідеї, покладені в основу Болонського процесу, треба все-таки обговорити негативні наслідки. У Польщі впровадження Болонської декларації звелось до стандартизації всього процесу вищої освіти, головним проявом чого стали Державні рамки кваліфікації. Сліпе слідування бюрократичним процедурам - це глухий кут, в який зайшли реформи системи вищої освіти в Польщі.

Since Poland signed the Bologna Declaration Polish universities go through a wave of reforms. One can not reject the idea behind Bologna Process, but still we have to consider the negative consequences of it. Implementation of Bologna Process in Poland turned into standardization of whole process of higher education which is best proved by State Frames of Qualification. Blindly following the bureaucracy procedures made reforms of higher educations in Poland into dead end.

Болонский процесс – это общеевропейское предприятие, основой которого является согласование общих правил организации образования, а цель

заключається в забезпеченні широкого доступу к образованию високого качества, умовий для мобильности студентів и сотрудников высших школ, а также прийняття системи сравнимых степени и научных званий. Этот процесс своим началом исходит к 1999 году, когда 29 сигнатариями (по сей день это число значительно выросло и охватывает также страны вне Европы) был подписан документ называемый Болонской декларацией. Структурной целью Болонской декларации было создание Европейского Пространства Высшего Образования (ang. European Higher Education Area). Второстепенными целями были назначены сотрудничество между вузами ради повышения качества академического образования и научных исследований, ориентировка на студента и его самостоятельное конструирование учебного пути и поддержка идеи пожизненного образования.

Можно сказать, что цели, принятые в Болонской декларации должны были обеспечить высокий престиж европейского высшего образования и позволить полностью реализовать идею академической свободы, а также улучшить условия автономии и субъектности как самих вузов, так и его сотрудников и учащихся в них студентов. Они должны были передать полномочия участникам образования, поручить им контроль над траекторией собственного образования и дальнейшей профессиональной биографии, которая обусловлена образованием, а также способствовать заметному повышению качества образовательных услуг.

Вузы были обязаны внедрить систему баллов ECTS (ang. European Credit Transfer System), т.е. балловую систему расчета достижений студентов и реализовать трехуровневый ход учебы (3 года бакалавриат, 2 года магистратура, 4 года аспирантура). Дополнительно дипломы окончания учебы должны были пополниться подробным приложением, которое позволяет признавать научные звания и степени.

Казалось, что для вузов это начало нового, перспективного этапа развития. Ставка на качество образования, поддержка международного обмена студентами и сотрудников, международное распространение научных исследований и достижений – это все отлично созвучит с целями высшего образования и раннейшими дискуссиями о путях развития университетов, в том числе в Польше.

К сожалению, как пишет Мария Черепаняк-Вальчак „Болонский процесс (...) и Лиссабонская стратегия, (...) вместе с их следующими постановлениями, оставляют отпечаток на повседневном функционировании европейских вузов. Это замечается в большой степени в разрыве между декларациями и реальной практикой в области автономии сферы образования и формальной экстраполяции опыта профессионального образования на другие сферы и области

образования”¹. И чуть дальше она еще добавляет, что анализ процедур внедрения новых регулирований разоблачает масштаб мнимости изменения².

Еще более радикально высказывается Збигнев Кветински, разоблачая мнимые действия и проекты, сопровождающие внедрение Болонского процесса, пропаганду фиктивных успехов, министерское хвастовство без причин, замалчивание низкого уровня многих вузов³.

Конечно, рядом с критическими голосами, звучат также голоса многих сторонников Болонского процесса. Я не говорю здесь об „обязательном” энтузиазме государственных чиновников и полных эйфории голосах клекеров, которые получили выгоду на всех этапах внедрения. Но одобрение имеет свои истоки тоже в многих университетах. Позитивные оценки изменений, происходящих в польской системе высшего образования формулируются также профессорами и другими председателями научно-дидактических сообществ. Даже, если указывается на контрверсии, которые вызывают новые правила и внедрение европейских регуляций, их внутренние противоречия и отсутствие последовательности, все-таки общий настрой высказываний одобрительный⁴.

Зато неправдой является убедительное высказывание Анджея Красневского, автора доклада «Болонский процесс - это уже 10 лет», написанного по заказу Фонда развития системы образования, что „несмотря на то, что все еще можно услышать касательно некоторых элементов болонской реформы многие скептические голоса, а даже такие, которые полностью отрицают смысл этой реформы, Болонский процесс был одобрен академической средой”⁵. Такой вывод не уполномочен и замалчивает атмосферу сильного напряжения и дискуссии, которые все еще не затихли и обсуждают изменения вызванные тем, что Польша решила реализовать Болонский процесс. И несмотря на то, что, как пишет А. Красневский „среди людей управляющих вузами понимание и одобрение идеи гармонизации государственной системы высшего образования была и есть правилом”⁶, направление его следующей интерпретации, согласно которой „среди академического

1 M. Czerepaniak-Walczak, Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach w edukacji akademickiej, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 29-30.

2 Ibidem, s. 30.

3 Z. Kwieciński, Dryfować i lądzić Polska „strategia” edukacyjna. „Nauka” 2006, nr 1, s. 27 – 45.

4 Por. T. Szapiro, Proces Boloński: nowe szanse czy nieznane zagrożenia. <http://akson.sgh.waw.pl/~tszapiro/zwiad/SzapiroBologna.pdf> [dostęp 13. 07. 2015].

5 A. Kraśniewski, Proces Boloński – to już 10 lat. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 66, http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/proces_bolonski_FINAL.pdf [dostęp: 2. 04. 2015].

6 Ibidem, s. 63.

сообщества эта идея вызвала и все еще вызывает умеренный энтузиазм, хотя в этом плане наблюдается заметный прогресс”⁷, кажется более чем сомнительным. Люди, которые являются членами управляющих органов университетов и факультетов из-за своей должности становятся защитниками министерских поручений. Среди остальных академических сотрудников четко видно сознание, что реалии Болонского процесса и принятые в Польше стратегии его внедрения принесли университетам многочисленные беспокоящие явления, во многих областях не удовлетворяя связанные с ним ожидания. Зато подтвердились многие волнения, которые А. Красньевский причисляет к прошедшим, а которые – напротив – только в ходе времени показались реальными. Среди таких явлений стоит отметить беспокойство, связанное с риском „понижения качества образования и падения научной активности” и с „потенциальным обесцениванием основных академических ценностей”⁸.

Тоже студенты в многих странах Европы, несмотря на то, что положительно оценивают возможность быстро получить образование из-за введения двухуровневой структуры учёбы, приобрести новый заграничный опыт и перспективу трудоустройства, которые вытекают из положения о сравнимости эффектов учебы, свое недовольстве многими аспектами внедрения реформы и появляющейся деформацией предпосылок, которые не выдержали столкновения с процессом коммерциализации высших школ и отдельными интересами повседневного функционирования вуза, описали в *The Black Book of the Bologna Process* (Черной книге Болонского процесса)⁹.

Иначе говоря, нет согласия в плане оценки ценностей и последствий участия Польши (а также других стран) в Болонском процессе. Разногласия и напряжения связанные с этим процессом все еще заметны, а их сила иногда уменьшается, но, бывает, часто растет, вызывая новые волны критики. Оттуда и весомой кажется рефлексия о надеждах и возможностях, которые создает Болонский процесс, но также о проявляющихся в практике ограничениях и дисфункциях его внедрения.

Предполагаемые цели: достижения, controversии, тупики

Самые главные среди основополагающих целей Болонской декларации и следующие отсюда директивы:

1. Обеспечение широкого доступа к высшему образованию;
2. Обеспечение мобильности студенто и сотрудников высших школ;
3. Принятие системы признаваемости дипломов;

7 Ibidem.

8 Ibidem.

9 The Black Book of the Bologna Process. The National Unions of Students in Europe, May 2005, http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf [dostęp: 30. 05. 2015]. Patrz także: B. Banaszak, Proces Bolonjski oczami studentów. „Forum Akademickie” 2009, nr 10, http://forumakad.pl/archiwum/2009/10/40_proces_bolonjski_oczami_studentow.html [dostęp: 30. 05. 2015].

4. Сотрудничество между высшими школами ради качества академического образования и научных исследований;

5. В процессе образования ориентировка на студента и его самостоятельность в определении образовательного пути.

Проанализируем вкратце реалии их внедрения.

Обеспечение широкого доступа к высшему образованию

Нет сомнений, что в Польше с долгого времени наблюдаем заметное распространение образования на высшем уровне. Как сообщает Министерство науки и высшего образования: „Почти в три раза, с 14,4% в 2002 г. до 40,5% в 2013 выросло число поляков в возрасте 30-34 года, у которых есть диплом высшей школы”. Это следует также из опубликованных в последние дни данных Евростата. Во всем Европейском союзе этот рост составил 13 процентов. Из исследований Евросоюзной статистической службы вытекает, что значительно приблизилась реализация цели, которой является достижение в 2020 году уровня 40 процентов людей с высшим образованием в этой возрастной группе. В прошлом году процент граждан ЕС с высшим образованием составил 37%. Для сравнения, по данным 2002 года это было лишь 24%”¹⁰.

Но у этого явления – распространенности высшего образования – есть и своя темная сторона, т.е. понижение уровня образования. Именно банализация общественных ожиданий от высшего образования и обесценивание образования на академическом уровне вызывали обеспокоенность с самого начала внедрения Болонского процесса, который должен был, парадоксально, повысить качество образования в высших школах.

Несмотря на то, что Министерство науки и высшего образования четко высказывается, что этот рост числа людей стремящихся к получению диплома высшей школы – „это особенный вызов для высших школ, потому, что *umieszczenie* академического образования не может означать понижения его качества”¹¹, однако, такого рода декларации являются лишь примером мышления о желаемом. Массовость однозначна с общей доступностью, что неизбежно ведет к понижению требований и согласованию их также с возможностями тех кандидатов в вузы и студентов, которые в более герметичных условиях не смогли бы удовлетворить эти требования. Это становится ярко заметным, что подчеркивает Тадеуш Славек, когда посмотреть на понижение уровня бакалаврских, магистерских, а даже кандидатских работ и на то, что их авторы все меньше „вовлекаются в их создание (...)”. Обеспокоивают все чаще поступающие информации о том, что плагиаты или писание дипломных работ на заказ все более распространенные явления, что еще ухудшает ситуа-

10 <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalceniem.html> [dostęp 15. 06. 2015].

11 Ibidem.

цію”¹², которой не может исправить даже конструированная успешно система антиплагиатного контроля.

Рост числа студентов в высших школах Польше связанный с Распоряжением Министра науки и высшего образования от 5 октября 2001 года по условиям проведения академической учебы по определенному направлению и уровню образования. Лукаш Несёловски-Спано, один из инициаторов общественного движения „Граждане науки”, в своей статье с неслучайным заглавием „Грех определенного распоряжения”, когда искал причин многократного умножения числа студентов, задает вопрос, было ли это состояние достигнуто путем „поддержки молодежи, чтобы она раньше получила недоступные ей умения? А может цивилизационные изменения повлияли на то, что больше количество молодых людей получило знания и умения позволяющие эффективно продолжать образования на академическом уровне?”¹³. Анализируя последствия министерского распоряжения он отвечает: „Нет. Мы улучшили показатели путем понижения требований! Ниже поставленная планка позволила пропускать больше молодых людей через систему тестов и экзаменов. Такие действия, в связи, с правильной ведь, рекламой высшего образования повлияли на массовый приток студетнов. Понижение уровня позволяет проходить через образовательную систему большому количеству людей. Это было достигнуто прежде всего тем, что число денег получаемых вузами из центрального бюджета было привязано к количеству студентов”¹⁴.

Тоже З. Кветински обращает внимание на то, что значительный процент „нового поколения студентов” получал образование в учительских коледжах, т.е. государственных профессиональных школах (это лишь выдается за тайну, что об этих школах известно, что „они были созданы по специальным, льготным требованиям и что они, по сути, являются >подарками< для властей ликвидируемых воеводств”) и в негосударственных высших школах, по платным формам учебы в государственной системе высшего образова, что означает, что рост доли учащихся - это эффект экономических усилий польский семей, а не, как пропагандируется, успех государства. Взрыв числа таких школ стал возможным благодаря многократному умножению нагрузки академических кадров и повышению числа студентов на очных отделениях сверх возможностей кадры, помещений и технических условий государственных вузов, без повышения гсударственных дотаций.¹⁵

С 1989 года университет переживает все сильнее кризис своей элитно-

12 T. Ślawek, *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15-16.

13 Niesiołowski-Spano, Grzech pewnego rozporządzenia. <http://obywatelenauki.pl/2014/03/artykul-w-dzienniku-gazecie-prawnej-o-masowych-studiach/> [dostęp: 15. 05. 2015].

14 Ibidem.

15 Z. . Kwieciński, *Dryfować i ludzić...*, op. cit., s. 31.

сти¹⁶. Отпущение рынка высших школ привело в Польше к бурному росту числа частных вузов. Даже сейчас, когда многие из них закрываются из-за демографического падения, которое четко ощущается в Польше, их количество все-таки остаётся потрясающим. В академическом году 2012/2013 работало в Польше выше 450 высших школ, в том числе 320 негосударственных. „О многих негосударственных школах говорится напрямую (...), что диплом их окончания это не столько эффект работы студента, сколько последствие экономической сделки”¹⁷.

Цель Болонской системы в виде повышения доступности высшего образования вместе с определёнными внутренними правовыми регуляциями, которые в Польше ввело Министерство науки и высшего образования, показала обреченной риском понижения качества академического образования.

Обеспечение мобильности студентов и сотрудников высших школ

Это несомненно самое большое и самое успешное задание, которые поставила перед вузами Болонская декларация. В итоге введенных регуляций и освобождения источников финансирования заметно оживился международный обмен. Унифицированная система ECTS стала поддержкой для введенных программ, которые запустила Европейская комиссия (например программа Erasmus или Tempus, которые называют полигонами Болонского процесса¹⁸) и открыла студентами возможность реализовать часть учебы на зарубежных вузах, не теряя семестра в своем вузе, а также проходить профессиональную практику, а научным сотрудникам облегчила навязывание контактов с зарубежными университетами и получение в них профессионального опыта.

В польских университетах наблюдается систематический рост числа зарубежных студентов. По сколько в 2000 году их было чуть за 6 тысяч, в академическом году 2013/2014 их число составило уже 35.983 зарубежных студента из 149 стран (главным образом из Украины)¹⁹. Согласно доступным данным за академический год 2012/2013 можно судить, что с начала работы программы Эрасмус ее пользовались 3 миллиона студетнов из всех стран участвующих в программе, 4651 высших школ обладающих Карточкой Университета Эрасмус, 3388 вузов отправили своих студентов на обучение и практику за границу. Систематически растёт количество договоров подписанных между университетами и снижается количество стран, которые не подключены под программу Эрасмус²⁰. Трудно обсуждать участие в программе польских студентов потому, что поступающая информация противоречива. С

16 T. Ślawek, Antygonia... op. cit., s. 15.

17 Ibidem s. 39.

18 T. Szapiro, Proces Boloński: nowe szanse..., op. cit.

19 http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1572:bezprecedensowy-wzrost-liczby-studentow-zagranicznych-w-polsce&catid=24&Itemid=119 [dostęp 20. 04. 2105].

20 Erasmus w Polsce. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014, s. 12.

одной стороны официальные источники говорят о том, что Польша числится в группе стран с высоким уровнем активности в этой области, будучи заодно очень популярной принимающей страной среди студентов из разных стран²¹. С другой стороны есть также противоположные данные, которые доказывают, что участие польских студентов в международном движении низкое²², а у польских вузов очень мало предметов на английском языке, что ограничивает возможность реализации учебы иностранцами...

Барьером для выездов является также противоречивость правовых регуляций и обычаи, принятые в некоторых университетах. Как эффект, от части студентов требуется, чтобы потом как они вернутся, наверстали программные разницы. В итоге активные студенты, которые принимают вызов реализации части академической учебы за границей, „наказываются” за свою активность и им надо добиваться зачетов предметов.

Несмотря на эти затруднения, было бы невозможно не заметить, что идея баллов ECTS и требование составлять приложения к дипломам, в которых подробно указанная программа учебы и достижения студента, сыграли важную роль и поменяли ситуацию в плане мобильности студентов и дидактического сотрудничества между вузами в разных странах.

Принятие системы признаваемости дипломов

Как прописано в болонских регуляциях, признаваемость дипломов должна быть обеспеченной двумя элементами системы образования высшей школы: баллами ECTS и приложениями к дипломам. Приложения к дипломам в определенной степени улучшили ситуацию с признаваемостью дипломов, потому что позволяют отследить ход учебы и его эффекты, таким образом позволяя определить знания и умения выпускника²³. Зато вопрос определения и описания эффектов образования под названием Государственные Рамки Квалификации превратился в Польше в монструальное бюрократическое предприятие, которое не только не повышает качества образования, но просто ухудшает его, парализуя функционирование вузов²⁴.

Я напому здесь, разработанный Анджеем Красьневском по заказу Министерства науки и высшего образования в 2011 году, учебник для высших школ с заглавием „Как подготовить программы образования согласно Государственным рамкам квалификации для высшего образования”, который является подробной инструкцией написанной на 100 страницах (!). Трудно в

21 Ibidem.

22 B. Banaszak, Proces Boloński oczami ..., op. cit.

23 Chociaż część studentów deklaruje krytyczne opinie na temat suplementu do dyplomu (por. H. Nowakowska, Realizacja postulatów procesu bolońskiego w opiniach studentów. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” t. 18, Nr 1(69).

24 M. Czerepaniak-Walczak, Autonomia w kolorze..., op. cit.; M. Chutorański, Urządzanie uniwersytetu. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), Fabryki dyplomów ..., op. cit.

этой ситуации говорить о какой-нибудь автономии и свободе, которая была записанная в этих проектах, как главное положение²⁵. Также студенты „резко раскритиковали строго определенные программы”²⁶.

Ограничения предполагаемой сравнимости образования, спряченные в документах по внедрению в виде прозрачных схем, созданных в языке государственной администрации, никак не относятся к сложному функционированию высших школ и процессов, которые в них проходят о чем в своих трудах пишет Г. Шилинг²⁷.

Обсуждение в целом механизмов Государственных рамок квалификации, которые, по-моему являются главным источником мнимых действий ради качества во всей системе болонских нововведений и одновременно наиболее серьезно обреченным последствиями их элементом, выходит за рамки этой статьи и требует дополнительной разработки. Я ограничусь к одному их элементам, который экспонируется в болонской системе, именно к баллам ECTS. Я выбираю этот элемент, хотя он кажется наименее вредительным, но мне кажется, что он ясно показывает механизмы розogowania реформы образования в высшей школе.

Оценка при помощи баллов ECTS, как показывает практика, несмотря на разные преимущества, вызывает возражение. Нет сомнений, что шкала оценок позволяющих на их международный трансфер, будучи дополнением локальных оценок - это инструмент, который очень способствует мобильности студентов. И это ее огромное преимущество. Однако, утверждение при помощи применяемых к ECTS дефиниций (в Польше при использовании временного фактора), что с их помощью определяем усилия, которые студенту необходимо приложить, чтобы он получил зачет данного предмета просто наивно и трудно даже поверить, что оно было одобрено на таком форуме как Европа. Приложенные для усвоения знаний умений и позиций усилия и труд, особенно измеряемые при использовании временного фактора, невозможно просто определить. Результаты обучения студента, которые выражены также в зачете предмета зависят прежде всего от эффективности его работы, а это фактор, который глубоко дифференцируют людей. Эффективность (которая определяет эффект работы в единице времени) обусловлен такими индивиду-

25 Andrzej Kraśniewski, Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego? http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/publikacja_MNISW_AK_111103.pdf [dostęp 14.07.2015];

26 B. Banaszak, Proces Boloński oczami..., op. cit.

27 Szyling G., Между свободой и системой. Тенденции изменений в системе оценивания в польской высшей школе, [w:] Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, red.: В. И. Казаренков, РУДН, Москва 2012; Szyling G., Оценивание в вузах: проблемные места, [w:] Viša osvita Ukraїni u konteksti integracїi do Ėvropejs'kogo osvitn'ogo prostoru, red. V. P. Kocur, Gumanitarnij Visnik DVNZ: dod. 1, Vip. 5, t. II (53), Київ, 2014, s. 399-418.

ализированными чертами как память, одарение, темп чтения, находчивость²⁸. Именно поэтому, если бы провести ментальный эксперимент (в смысле который предложил Hans Christian Ørsted), в котором репрезентативная группа опытных преподавателей должна определить время необходимое для подготовки к зачету предмета, которого содержание и требования они бы хорошо знали, их указания разнились бы очень сильно.

Баллы ECTS как показатель усилия/времени, которые студент посвящает на реализацию определённого эффекта образования, посчитанный на основе оценки преподавателя данного предмета, с самого начала являются фикцией. Определение времени, которое студент посвящает на изучение литературы, анализ Интернет-ресурсов, подготовку эссе, планирование и осуществление научного проекта или подготовку к экзамену обречены на поражение. Индивидуальная компетенция студентов в этой области очень разная, некоторым надо приложить многократность того усилия, которое прикладывает другой для достижения того же эффекта. Эта ошибка полагает вполне случайное определение баллов, которое проводится по мнимой оценке.

Иначе говоря, показатель времени и труда, который является основополагающим для системы баллов ECTS - экспонированный административной системой потому, что его просто учесть в отчётах - оказывается бюрократической фикцией, которая способствует созданию вида контроля того, что невозможно контролировать. Всеохватывающая картина измеримости, которую создают решительные и контрольные органы так же разумная как измерение длины ластиком.

В итоге, как следует из анализов З. Кветинского, нельзя отличить «хороший диплома» от „плохого диплома”. Как же сравнить образование, полученное в престижном университете, в котором преподает элита профессоров от образования, полученного в профессиональном вузе, который лишь выполняет кадровый минимум и в котором преподают часто профессора которые уже несколько лет на пенсии? ²⁹ Можно только добавить, что две отдельные лекции по одной и той же теме, но прочитанные двумя разными преподавателями могут диаметрально разниться научно-дидактическим достоинством, а совокупность занятий и требуемой деятельности, которая складывается на учебу в университете, это феномен, которого нельзя поместить в какую-то унифицированную матрицу.

Идея сравнять то, что по своей сути несравнимо, могла зародиться только в чиновническом уме.

Сотрудничество между вузами ради повышения качества академического

28 Por. np. S. E. Hampson i in. (red.), *Psychologia różnic indywidualnych*. Poznań 2000, Zysk i S-ka: M. Marszał-Wiśniewska i in. (red.), *Psychologia różnic indywidualnych*. Gdańsk 2003, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

29 Z. Kwieciński, *Dryfować...*, op. cit. S. 33.

образования и научных исследований

Эту цель удалось реализовать только отчасти. Успех, несмотря на то, что по своему размеру не очень впечатляющий, касается сотрудничества в области научных исследований. Это производная от растущей конкуренции и введения четких критериев и требований от исследовательских проектов, авторы которых подают заявки на гранты. Участие в исследовательском проекте нескольких вузов, особенно если это вузы из разных стран, значительно повышает шанс на получение финансирования. Это приводит к тому, что европейские вузы ищут партнеров за границей.

Нет сомнений, что в частности тот факт, что научные исследования стали международными – это великолепный итог реформ последних лет. Это открывает новые проблемные области исследований, повышает престиж и достоверность полученных результатов, интегрирует научное сообщество исследователей и создает новые стратегии сотрудничества в области науки.

Однако некоторым затруднением в этой сфере являются подробные процедуры. Критерии эффективности заявок на получение финансирования перенеслись из существенных к бюрократическим. Это приводит к тому, что нередко о принятии проекта к реализации решает не его научная и изобретательная ценность, но умение правильно выполнить формуляры. Вузы стали устраивать на работы специалистов по грантовым анкетам. Добавочным ограничением является также не одинаковая достоверность рецензентов. Рецензии проектов, которые получают их авторы отличаются часто в значительной степени, что касается их уровня, содержания, а даже понимания методологических процедур. Это все делает процедуру подачи заявок на гранты, которые делают возможным межвузовские и международное сотрудничество, непрозрачной.

Несмотря на эти ограничения, надо указать на значительный рост научно-сотрудничества польских вузов между собой а также за границей. Зато сотрудничество в области повышения качества образования в принципе не существует или выступает в случайной, маргинальной форме. Это следует из того, что не хватает финансовых инструментов, которые могли бы мотивировать сотрудников, а также из трудной ситуации на рынке высших школ. Отдельные факультеты польских университетов, особенно сейчас, в положении заметного демографического падения, конкурируют с собой вместо сотрудничать.

Можно сказать, что состояние этого элемента Болонского процесса подвергается позитивной оценке. Оживление контактов между вузами в стране и за границей, осуществление более сложных исследовательских программ – это сильная сторона этой области нововведений. Слабым звеном является обмен опыта и сотрудничество в плане процессов образования и этот аспект

нуждается в дополнительной поддержке.

Ориентировка в процессе образования на студента и его самостоятельность в определении образовательного пути

Хотя эта цель звучит столь обещающе, однако вписанный в псевдо-рыночную (потому, что управляемую из верху сотней бюрократический регуляций) действительность высших школ, располагающими небольшими финансовыми ресурсами, а через это заставленных принимать возможно больше количество студентов при одновременном ограничении трудоустройства новых научно-дидактических кадров, становится инструментов сокращения числа занятий, контактов между преподавателями и студентами и создания фикции работы на семинарах, а также умножения числа несамостоятельных дипломных работ. «Студента все чаще покидают самого себе, что не имеет ничего общего с самостоятельностью рефлексии и определения собственного образовательного пути»³⁰. Сами студенты сообщают о том, что «многие предметы созданы по требованиям кадров, не нужны студентам ни для личного развития, ни для улучшения позиции на рынке труда»³¹.

Студенту, вместо самостоятельности, предлагается одиночество. Он все сильнее теряется в путанице законов и подробных правил, которых не в состоянии запомнить даже его преподаватели, беспомощно старается «словить» профессора в коридорах, которые заполняются главным образом во время редких консультаций, он не понимает правил Государственных рамок квалификации (почему и должны были бы?), он функционирует в вузе как в лабиринте все более обескураженный и обособленный. Как печально замечает Т. Славек, все чаще университеты становятся местом, в котором «Равнодушные, лишённые энтузиазма профессора преподают также расчетливым и циничным студентам...»³². Хотя картина, нарисованная Т. Славком может быть слишком яркая, то излишняя бюрократия, которая сопровождает в Польше внедрение Болонского процесса, ведет к перегрузке академических кадров, делает их унылыми и не способствует сообществу учения.

Самостоятельность работы студента и автономия в конструировании своего образовательного пути открыты интересные возможности перед активными, вовлеченными в свое развитие, независимыми в своем мышлении и действиях, целенаправленными на использование полностью возможностей, которые дают сегодня многочисленные прокеты и программы. К сожалению, для более пассивных студентов, все чаще это означает риск, что они делают вид академической учебы. Сокращение числа академических часов и перенос *ciężaru* активности на время - теоретически - самостоятельно организованное студентом, требует хорошо организованной программы и тьютинга, опираю-

30 T. Ślawek, Antygonia..., op. cit., s. 30.

31 B. Banaszak, Proces Boloński oczami..., op. cit.

32 T. Ślawek, Antygonia..., op. cit., s. 39.

щегося на индивидуальные консультации, для чего сегодня в вузах не существуют даже основные условия.

Учитывая, что эффекты, которые определяются системой Государственных рамок квалификации – это бюрократическое творение, которое не меняет качества образования, а лишь способствует умножению документов и отчетов, вместо переделать ставку с преподавания на учение, мы все чаще имеем дело с подавлением процессов образования. Вузы становятся все более похожи на управления, со всеми этими бумагами, а не на академии. Введение новых регуляций, которые, по сути, должны повысить качество функционирования высших школ с научной и образовательной точки зрения, привело лишь к перемещению от области целей и заданий к административным процедурам. Сотрудники вузов, вместо фокусироваться на научной деятельности и образовании студентов, занимаются существенно растущими ожиданиями, касающимися отчетных и контрольных процедур. Количество требуемых документов растет неизвестными до сих пор темпами. Это отклонение касается не только Польши. Как пишет сотрудник чешского вуза И. Пирохова: «Как академический преподаватель, я чувствую, что с каждым годом у меня все меньше времени на работу со студентами. Вместо того, я выполняю, готовлю и оцениваю разные формуляры, тесты, анкеты – инструменты контроля, которых называют гарантами качества образования»³³.

Заключение

Работа научно-дидактических кадров в высших школах, заложенная в исторически укрепленный университетский этос, всегда отличалась сложным характером. Основная область этих действий – это научная работа. Не менее важна сфера – это дидактические задания (в том числе наблюдение за научными исследованиями студентов). Третья область обязанностей – это административные занятия. Статус этих областей деятельности научного сотрудника был до сих пор очевидный, а время которое он должен был посвятить на каждую из них, было пропорционально определено. Главной областью была научная деятельность, чуть меньше времени, но все таки очень много посвящалось дидактике. Последней по значительности была сфера административных задач, за исключением тех сотрудников, кто временно занимает определенные должности (декан, директор). Сфера административной деятельности была до сих пор служебной и вторичной в отношении основных заданий научного сотрудника.

Последние годы принесли с собой радикальную инверсию пропорции времени, но также статуса этих отдельных сфер деятельности. Кадры высших школ погружаются во все растущем количестве требуемых процедур и документов. Мы создаем документы, которые внедряют обязывающие проце-

33 I. I. Pirohová, Quo vadis university teacher? „Pedagogika Szkoly Wyższej” 2014, nr 1, s. 25.

дуры. К ним мы разрабатываем процедуры мониторинга и оценки процедур. К ним, в свою очередь, готовим процедуры внедрения изменений... Каждое действие подвергается какой-то процедуре. А ее форма и содержание регулируются отдельными положениями. А к ним прикреплены механизмы контроля и измерения эффективности.

Никто уже не в состоянии помнить все подробные регуляции. Создаются новые структурные отделения и должности, заданием которых является обслуживание новых распоряжений. Научно-дидактические сотрудники (в том числе и профессора) обречены заданиями обеспечения соответствующих документов. Создание новых документов и процедур сопровождается непрерывная модификация предыдущих, что приводит к тому, что работа, которая вкладывалась через многие месяцы всеми сотрудниками, считается неактуальной и требующей новой версии. А контроль, который раньше проводился Польской аккредитационной комиссией, в состав которой до сих пор входили представители опытных академических и научных кадров, которых рекомендовали вузы, в ближайшее время перейдет в руки чиновников, так называемых «качественников», которые, не имея университетского опыта, будут контролировать документы. Уже не качество образования, а качество документов становится предметом интереса Министерства науки и высшего образования.

Измерение того, что не измеряемое, сравнение того, что не сравнимое, замещение действительности документами (а бумага, как говорится в народной пословице, терпелива и все вынесет) привело к состоянию, в которой создание условий для выдающихся идей, основополагающих для Болонского процесса, таких, как свобода и автономия академического обучения и научных исследований, забота о повышении качества, сотрудничество и диалог, создало инструменты для того, чтобы сделать невозможными большинство из них. Список видимых явлений усугубляет деморализацию, а умножение бюрократических стандартов и указаний, процедур и отчетных требований, строение все новых механизмов контроля и оценки - все это ведет к описанному уже в социологии порочному кругу бюрократии, в котором подробность директив, вместо повышать эффективность работы, начинает ее парализовать. Нельзя ведь отождествлять автономию с обязанности самофинансирования, при удерживанию центральной системы управления функционированием каждого малейшего проявления научной и дидактической деятельности вуза.

Как пишет З. Мелосик, ссылаясь и развивая тезисы Т. Парсона, академическая свобода содержит идею заботы о стандартах и уровне³⁴, означает глубокую ответственность, которая следует из освобождения от давления типичного для других типов организации³⁵ и обозначает саморегуляцию ака-

34 Z. Melosik, Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy. Impuls, Kraków 2009, s. 17.

35 Ibidem, s. 18,

демической деятельности³⁶. Нынешняя ситуация вузов, которые подвергаются давлению расширяющейся системы контроля процедур, ориентирована на собирание так называемых доказательств их применения, лишает университеты как автономии, так и ответственности.

Парадоксально, принципы определенные правилами центрального управления с одной стороны вводят насаивающиеся отчетные задания, что усложняет повседневное функционирование высших школ, а с другой стороны минимализирует требования, связанные с проведением академического обучения учреждениями, которые не обеспечивают высокого качества образования. В Польше имеем дело с ситуацией, когда возможность проведения академического обучения без наличия соответствующих кадров, а также материальной и научной базы, в принципе неограниченна. Вместе с борьбой за каждого студента, которая требует от вузов того, чтобы на менее популярные направления принимать каждого кандидата и никого не вычеркивать из списка в течение следующих курсов обучения, ведет к резкому понижению уровня требований и качества образования в итоге. Фокусирование на отчетах, документах и процедурах, то, что правила создания программ вынуждены центральными требованиями, унифицирование образования, вместе с концепцией распространения высшего образования и понижением государственного финансирования дают обеспокоивающие результаты. Отдадим голос еще раз З. Кветинскому: «Болонский процесс (...) вызвал взрыв образовательного рынка, коммерциализацию, приватизацию и комодификацию высшего образования. Этот процесс за одно является беспрецедентной попыткой унифицировать великие системы национального образования...»³⁷.

С момента подписания болонской декларации, через высшие школы перекаываются волны изменений, начало которых создали планы координации образовательной политики³⁸. Я не хочу отрицать значимость и важность основных идеи, которые являются основополагающими для Болонского процесса. Но нельзя игнорировать размера негативного опыта, который есть результатом его интерпретации и внедрения. Думаю, что не будет неуместным, если я припомню слова Т. Шапино: «Парадоксально, это именно реализация Болонского процесса поставила проблему качества образования и его финансирования как центральную проблему среди вызовов польской образовательной системы. Сравнимость программ, которая в практике сводится к их стандартизации и к сокращению времени обучения, привела к «борьбе за часы». Независимо то того, кто победил в этой борьбе, проигравшие преподносил проблему дальнейшего понижения качества образования. А понижение качества образования это низкая привлекательность страны для приезжих. В

36 Ibidem, s. 19.

37 Z. Kwieciński, Dryfować i ludzi..., op. cit.

38 M. Czerepaniak-Walczak, s. 29.

условиях проблем системы финансирования образования, это ставит под вопрос ожидаемые позитивные для Польши последствия «болонской» мобильности, замещая их угрозами образовательной эмиграции. (...) Болонский процесс стал важным уроком для польского образования. Указал на направление изменений доказал, что они требуют смирения и здравого смысла...»³⁹.

Уровень бюрократизации и центрального управления, которого достигнуто в Польше, где вместо думать о реализации интенции и положений мы создали процедуры, вместо доверия как общественного капитала и основ функционирования демократической страны⁴⁰ у нас есть логика контроля и требование доказательств, где вместо автономии и разновидности решений у нас поступающее унифицирование, вместо повышения качества у нас девальвация дипломов, должны быть предостережением для стран, которые планируют реформировать свою систему высшего образования. Тупая реализация директив и поступление на путь вынуждения изменений - это самая плохая дорога для реализации даже самой светлой идеи.

Список использованных источников:

1. Chutorański M., Urządzenie uniwersytetu. w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
2. Czerepaniak-Walczak M., Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach w edukacji akademickiej, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
3. Erasmus w Polsce. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014, s. 12.
4. Hampson S. E. i in. (red.), Psychologia różnic indywidualnych. Poznań 2000, Zysk i S-ka.
5. Kwiecieński Z., Dryfować i łudzić Polska „strategia” edukacyjna. „Nauka” 2006, nr 1, s. 27 – 45.
6. Marszał-Wiśniewska M. i in. (red.), Psychologia różnic indywidualnych. Gdańsk 2003, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
7. Melosik Z., Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy. Impuls, Kraków 2009.
8. Nowakowska H., Realizacja postulatów procesu bolońskiego w opiniach studentów. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” t. 18, Nr 1(69).
9. Pirohová I. I., Quo vadis univerity teacher? „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1, s. 25.

39 T. Szapiro, Proces boloński..., op. cit.

40 Por. P. Sztompka, Zaufanie. Fundament społeczeństwa. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

10. Sławek T., *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
11. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
12. Szyling G., *Между свободой и системой. Тенденции изменений в системе оценивания в польской высшей школе*, [w:] *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*, red.: В. И. Казаренков, РУДН, Москва 2012.
13. Szyling G., *Оценивание в вузах: проблемные места*, [w:] *Viša osvita Ukraїni u kontekstii integracii do Ėvropejs'kogo osvitn'ogo prostoru*, red. V. P. Kocur, *Gumanitarnij Visnik DVNZ: dod. 1, Vip. 5, t. II (53)*, Kiїв, 2014, s. 399-418.
14. Banaszak B., *Proces Boloński oczami studentów*. „Forum Akademickie” 2009, nr 10, http://forumakad.pl/archiwum/2009/10/40_proces_bolonski_oczami_studentow.html [dostęp: 30. 05. 2015].
15. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalaniem.html> [dostęp 15. 06. 2015].
16. http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1572:bezprecedensowy-wzrost-liczby-studentow-zagranicznych-w-polsce&catid=24&Itemid=119 [dostęp 20. 04. 2105].
17. Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*
18. http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/publikacja_MNISW_AK_111103.pdf [dostęp 14.07.2015]
19. Kraśniewski A., *Proces Boloński – to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/proces_bolonski_FINAL.pdf [dostęp: 2. 04. 2015].
20. Niesiołowski-Spano Ł., *Grzech pewnego rozporządzenia*. <http://obywatelenauki.pl/2014/03/artikul-w-dzienniku-gazecie-prawnej-o-masowych-studiach/> [dostęp: 15. 05. 2015].
21. Szapiro T., *Proces Boloński: nowe szanse czy nieznane zagrożenia*. <http://akson.sgh.waw.pl/~tszapiro/zwiad/SzapiroBologna.pdf> [dostęp 13. 07. 2015].
22. *The Black Book of the Bologna Process*. The National Unions of Students in Europe, May 2005, http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf [dostęp: 30. 05. 2015]. op. cit.

Д. Ключ-Станьска, *Институт педагогики, Университет гданьский, Гданьск, Польша.*

Между надеждой на автономию и бюрократическим гнѐтом: болонский процесс - положения и польская реализация.

D. Clews-Stanska, *Institute of pedagogy, University Gdansk, Gdansk, Poland.*

In the hope of autonomy and bureaucratic oppression: Bologna process - the regulations and Polish implementation.

КОЗИЦЬКА Т.В.,

кандидат біологічних наук, асистент

ЧУХРАЙ С.М.,

кандидат медичних наук, асистент,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця, м. Київ

БАБАН С.М.,

аспірант, Інститут вищої освіти НАПН
України, м.Київ

КОРОБКО Д.І.,

студент, Київський національний
університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ АДАПТАЦІЙНОГО КУРСУ ВІД ШКОЛИ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ЗАПОРУКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальному питанню сучасної педагогіки – забезпеченню наступності біологічної та хімічної освіти у системі середньої та вищої школи. Висвітлено шляхи реалізації адаптаційного курсу від школи до вищого навчального закладу дослідницького типу у руслі співпраці вищої та середньої школи. Наголошено, що ефективне формування дослідницької та предметної компетентностей майбутніх студентів медичного, природничого та педагогічного профілів можливе за умови тісної співпраці між вищими, загальноосвітніми та позашкільними навчальними закладами. Описана роль співпраці університетів м. Києва з Київською малою академією наук учнівської молоді у підвищенні якості підготовки майбутніх студентів. Обґрунтовано важливість створення адаптаційного курсу з природничих дисциплін для покращення підготовки майбутніх студентів. Охарактеризовано основні методи та прийоми роботи з обдарованими учнями – майбутніми студентами вищих навчальних закладів.

Ключові слова: наступність освіти, адаптаційний курс, предметна компетентність, дослідницька компетентність, дослідницький університет, форми організації науково-

дослідницької діяльності, обдаровані учні, технології візуалізації навчального матеріалу.

Статья посвящена актуальному вопросу современной педагогики – обеспечению преемственности биологического и химического образования в системе средней и высшей школы. Освещены пути реализации адаптационного курса от школы к высшему учебному заведению исследовательского типа в русле сотрудничества высшей и средней школы. Отмечено, что эффективное формирование исследовательской и предметной компетентности будущих студентов медицинского, естественного и педагогического профилей возможно при условии тесного сотрудничества между высшими, общеобразовательными и внешкольными учебными заведениями. Описана роль сотрудничества университетов г. Киева с Киевской малой академией наук ученической молодежи в повышении качества подготовки будущих студентов. Обоснованно важность создания адаптационного курса по естественным дисциплинам для улучшения подготовки будущих студентов. Охарактеризованы основные методы и приемы работы с одаренными учениками – будущими студентами высших учебных заведений.

Ключевые слова: преемственность образования, адаптационный курс, предметная компетентность, исследовательская компетентность, исследовательский университет, формы организации научно-исследовательской деятельности, одаренные ученики, технологии визуализации учебного материала.

The paper has been dedicated to the topical issue of contemporary pedagogy, which is ensuring of continuity of biological and chemical education in the secondary and higher school system. The ways of implementation of a transition adaptation course from school to a research-type institution of higher education in the manner of cooperation of the higher and secondary schools have been elucidated. It has been emphasized that effective formation of research and subject-specific competencies in prospective medical, naturalistic and pedagogical students is possible subject to close cooperation between higher, comprehensive and non-school educational institutions. The role of cooperation of the Kyiv City Universities with the Kyiv Minor Academy of sciences of Ukraine in prospective students'

training quality improvement has been described. The main methods and techniques of work with talented pupils, who are prospective students of institutions of higher education, have been elucidated.

Key words: *education continuity, adaptation course, subject-specific competency, research competency, research-type university, scientific and research activity arrangement forms, talented pupils, teaching material visualization techniques.*

В умовах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), існування соціуму на основі сучасної цивілізації з новітніми науковими та комп'ютерними технологіями першочерговим завданням системи освіти постає питання створення нового типу особистості – спадкоємця набутих людством знань та вмінь, мислителя, компетентного фахівця.

Нове сторіччя, яке сьогодні називають інформаційним за рахунок зростаючого обсягу інформації та нових способів її передачі, вимагає і нових підходів у навчанні. Саме тому сучасна система освіти має на меті залучення інноваційних технологій навчання на всіх вікових рівнях розвитку молодого покоління, починаючи з дошкілля і закінчуючи вищими навчальними закладами.

Необхідно відзначити, що останнім часом у системі освіти спостерігаються суттєві позитивні зміни. Виникає нове педагогічне мислення, яке передбачає імпровізаційне педагогічне начало – відмову від ідентичності результатів в паралельних класах (групах), у різних вчителів або викладачів тощо. А так знання, вміння та навички, які в формалістичній педагогіці є стандартною основою і звичною метою навчання, у новій педагогіці вважаються лише його способами. Не применшуючи значення традиційних методів навчання, слід враховувати їх доцільність та призначення. Їх сприяння саморозвитку якщо й відбувається, то тільки лише випадково, оскільки їхнє завдання – передача знань, вмінь та навичок [1].

Переважна більшість науковців та освітян переконані, що формування фахівця нового типу, конкурентного на сучасному ринку праці, повинно здійснюватися на основі компетентнісного підходу. Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці інтенсивно розробляються, проте на сьогодні так не набули однозначного змісту і визначення [2]. В. Краєвський та А. Хуторський трактують компетентність як «володіння відповідними знаннями й здібностями у певній галузі, які дозволяють ґрунтовно судити про неї і ефективно діяти в ній» [3, 4]. Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, склад-

них зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. На сьогодні систему компетентностей в освіті складають [5]: ключові компетентності (здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми); загально-галузеві компетентності (набуваються впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої галузі знання або певного виду діяльності); предметні компетентності (набуваються впродовж вивчення тієї чи іншої дисципліни).

Одними із найбільш важливих компетентностей майбутніх медиків, біологів, хіміків тощо є предметно-біологічна, предметно-хімічна та дослідницька. На сучасному рівні розвитку суспільства, коли парадигма інноваційної освіти набуває беззаперечної актуальності, формування предметних та дослідницьких компетентностей у майбутніх студентів закладів вищої освіти (Higher education institution) (ЗВО) медичного, хіміко-біологічного, педагогічного профілю відіграє надзвичайно важливу роль. Саме тому, особливого значення набуває проблема підготовка юних талантів до навчання в університеті дослідницького типу.

Згідно з віковими особливостями особистості та принципами поетапності та послідовності виділено наступні етапи формування дослідницької компетентності [6]. Початковий етап полягає у формуванні вмінь до написання рефератів, виконання проектів, підготовки презентацій. Направляючий етап – визначення тематики наукових досліджень за інтересами, цілями, методами, завдань; участь в діяльності проблемної групи, вибір тематики для виконання дослідної роботи згідно інтересів, огляд літератури. Діяльнісний етап полягає у проведенні самостійних наукових досліджень на практиці. У ході аналітичного етапу здійснюється обробка результатів досліджень, їх аналіз, визначення перспективних напрямів подальших досліджень. Синтетичним етапом є проведення розширених наукових досліджень, підготовка статей за результатами досліджень, написання і оформлення наукової роботи, розробка рекомендацій працівникам установ. Підготовка до захисту, захист наукової роботи, початок трудової діяльності відбуваються на інтеграційному етапі.

Великі можливості для творчої самореалізації школярів відкриває позашкільна освіта як одна із складових частин системи безперервної освіти, спрямована на розвиток здібностей, обдарувань дітей, задоволення їх інтересів, потреб у професійному самовизначенні. До профільних позашкільних закладів належить Мала академія наук України (МАН). У положенні про МАН України окреслено основні завдання – пошук, відбір і розвиток творчих здібностей обдарованих учнів, залучення їх до науково-дослідницької, експериментальної роботи, інтелектуальне та духовне збагачення молоді, підготовка

до активної діяльності у різних галузях науки та самовизначення у майбутній професії. Таким чином, МАН виступає зв'язуючою ланкою між школою, ЗВО і наукою [7]. Протягом тривалого часу у секціях Київської МАН «Дослідник» Київського палацу дітей та юнацтва, гуртках Національного еколого-натуралістичного центру та Київської малої академії наук учнівської молоді формувалися особистості майбутніх вчених, теперішніх наукових керівників та наставників юних дослідників.

Основним напрямом діяльності МАН є дослідницько-експериментальний, що передбачає залучення вихованців до теоретичної, науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки і техніки, а також виявлення, розвиток і підтримку обдарованої молоді, створення умов для її творчої реалізації та розширення наукового світогляду, організацію змістовного дозвілля. Результати виконаних індивідуальних робіт учнів оцінюються на різних етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів України, а також презентуються на конференціях, та конкурсах різного рівня.

В структурі Київської МАН учнівської молоді функціонують 12 відділень. Серед них відділення хімії та біології, за досягненнями своїх вихованців з 2010 по 2015 р., займає провідні позиції. У складі відділення працюють секції: біохімії, молекулярної біології, генетики та селекції, валеології, загальної біології та біології людини, клінічної медицини, медіапсихології, мікробіології, практичної медицини, психології, соціальної психології, хімії, хімії довкілля.

В наш час реалізація тріади «освіта – наука – інновації» у вищому навчальному закладі є запорукою успішності його діяльності. Дослідницький університет – сучасна форма інтеграції освіти та науки, що гарно зарекомендувала себе у світі. Університет дослідницького типу дозволяє конструювати вчення як продуктивну творчу діяльність викладача та студента, пов'язану з отриманням соціально повноцінного продукту на усіх етапах навчально-виховного процесу, спочатку у сумісній, а далі у індивідуальній само організованій роботі. У світовій практиці університетам саме такого типу надають найбільшу підтримку з федеральних (державних) і місцевих бюджетів, що значною мірою визначає їх конкурентоспроможність [8].

Європейський дослідницький університет має скеровуватися орієнтирами, визначеними документами Болонського процесу. Дослідницький університет визначається як найважливіший чинник технологічного та економічного розвитку регіону. Традиційні функції університету – підготовка фахівців і фундаментальні дослідження – доповнюються його активною діяльністю у передачі нових технологій у промисловість і бізнес. Як наслідок, сучасні дослідницькі університети мають найбільший потенціал і володіють спектром впливів на соціальну практику, розвиваючись у рамках відкритої моделі вза-

ємодії та співпраці з усіма громадськими інститутами [9].

Яскравим прикладом дослідницьких університетів є Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний університет технологій та дизайну і Національний медичний університет імені О.О. Богомольця. Протягом багатьох років секції відділення хімії та біології, зокрема хімії, загальної біології та біології людини співпрацюють з кафедрами цих університетів, які є експериментальним майданчиком здійснення адаптаційного курсу від школи до ЗВО.

Для реалізації адаптаційного курсу команда педагогів-однодумців, на принципах добровільності та інтересу, здійснює триступеневий процес навчання-виховання-розвитку: школа розвитку (7 – 8 класи), школа росту (9 – 10 класи), школа наукового дослідження (10 – 11 кл). Таким чином, утворюється базис для формування дослідницьких та предметних компетентностей. Зазначені ступені передбачають такі форми організації та проведення науково-дослідницької діяльності:

- індивідуальна – організація навчальної діяльності за індивідуальною навчальною траєкторією, організація дослідницької діяльності за індивідуальним планом, консультування. Забезпечує виявлення, розвиток та удосконалення індивідуальних здібностей учнів та формування загальнонавчальних та спеціальних компетенцій.
- групова – діяльність у парах, малих групах, команді. Забезпечує формування комунікативних компетенцій у процесі розв'язання проблемних ситуацій, спільну пошукову діяльність, обговорення її результатів, формування результатів та висновків тощо.

Важливими педагогічними принципами здійснення діяльності у відділенні хімії та біології є «включення у справу», партнерство, відповідність отриманих знань та компетенцій суспільним потребам, формування в учнів екологічно орієнтованих навичок і звичок, передумовою яких є непрагматична взаємодія з довкіллям.

Прикладами реалізації процесу триступеневої підготовки є виконання і захист індивідуальних та групових робіт на різних етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, конкурсу «ЕкоОселя» [10], проектів «Нащадки Вернадського», «Мозаїка вод столиці», «Досліджуємо довкілля разом». Велику увагу авторами зазначених проектів сконцентовано на аналізі природних, промислових та питних вод, методах їх очистки, економного витрачання. В ході реалізації інформаційного блоку проекту «ЕкоОселя» учні столичних навчальних закладів дізнались про джерела забруднення водопровідної води, її підготовку, проблеми очищення та основні шляхи знищення шкідливих організмів у пит-

ній воді, виконали та презентували цікаві індивідуальні і групові проекти. Реалізація багатьох проектів та якісне виконання великої кількості учнівських науково-дослідницьких робіт, присвячених очищенню вод, було б неможливим без сприяння ТОВ «Науково-виробниче об'єднання «Екософт». Команда НВО «Екософт» проводить регулярні заняття з юними науковцями, забезпечує необхідними реактивами та обладнанням для експрес-аналізу вод, організує цікаві та змістовні екскурсії.

Робота юних науковців неможлива без підтримки ЗВО. Так, хіміко-технологічний факультет НТУУ «Київський політехнічний інститут» постійно залучає учнів до участі у днях відкритих дверей, студентських конференціях, практикумах, організує робочі місця учням для виконання науково-дослідницьких робіт.

З юними біологами та медиками у рамках профорієнтаційної роботи з абітурієнтами працюють співробітники кафедри гістології та ембріології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. На кафедрі працює секція загальної біології та біології людини Київської МАН учнівської молоді. Юні таланти мають змогу відвідувати лекції викладачів медичного університету, лабораторії кафедри та університету, музеї тощо. Для учнів-членів секції також проводяться круглі столи, наукові семінари, практичні заняття, консультації. Так, за останні кілька років співпраці кафедри та Київської МАН було здійснено наступні заходи: науковий семінар «Стовбурові клітини: вчора, сьогодні, завтра», гра «Подорож у світ живої клітини», круглий стіл «Штучне запліднення: сучасний стан проблеми», лекторій «Таємниця зародження життя», «Таємничий світ статевих хромосом» тощо.

Крім того, в системі сучасної освіти на перший план постає питання щодо наступності знань, можливості поетапного засвоєння всього обсягу учбового матеріалу, починаючи зі школи і завершуючи ЗВО. Саме тому сучасний стан набування знань з метою отримання гармонійної з усіх точок зору особистості повинен базуватись на двох головних засадах: полегшення сприйняття інформації та її закріплення в довгостроковій пам'яті [11].

Тому застосування інноваційних педагогічних технологій гра не останню роль у роботі викладачів з обдарованою молоддю. Ми приділяємо велику увагу засобам візуалізації навчального матеріалу. До вказаних засобів можна віднести: опорні конспекти (схеми, графічний конспект, знаково-символічні системи); карти пам'яті (Mind Map, інтелект-карти); фрейми; мультимедійні презентації нового типу – із застосуванням анімацій; аудіо- та відеолекції; біологічні та хімічні ігри тощо.

Окреслене вище дозволяє констатувати, що організація науково-дослідницької діяльності у відділенні хімії та біології Київської МАН учнівської молоді спільно із ЗВО та виробничим сектором дозволяє створити сприятливе

підґрунтя для формування дослідницької компетентності учнів – майбутніх студентів дослідницьких ЗВО. Учень, у якого сформовані базові дослідницькі компетенції (якості) ще у загальноосвітньому навчальному закладі, має значно більше шансів стати успішним студентом-дослідником, аспірантом, вченим і кваліфікованим та компетентним наставником для подальших поколінь дослідників.

Список використаних джерел:

1. Козицька Т.В. Современные педагогические технологии как средство реализации концепции непрерывного биологического образования / Т.В. Козицькая, О.И. Ильченко // Новые педагогические технологии: XI Международная научно-практическая конференция, 11 марта, 2013 г. – 2013. – С. 14-17.
2. Головань М. Компетенція та компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / Микола Головань // Вища освіта України . – 2008. - № 3. – С. 23-30.
3. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / А.В.Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. - №6. – С.3-12.
6. Горшкова Л.М. Формування дослідницької компетентності з ботаніки і фізіології рослин у майбутніх учителів біології / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль // Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. - 175 с.
7. Малафіїк І. В. Урок в сучасній школі: питання теорії і практики / І. В. Малафіїк. – Рівне, 1997. – 175с.
8. Бабан С.М. Формування дослідницької компетентності майбутніх студентів ВНЗ // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – №3 (додаток 2). – С. 65-68.
9. Журавлев В.А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия. / В.А. Журавлев // Университетское управление. – 2000. - №2 (13). – С. 25-31.
10. Каретнікова О.О., Гудріт Т.Д., Бабан С.М. Турбота про екологічну безпеку кожної оселі (проект «ЕкоОселя») // Хімічна промисловість України. — 2012. — № 1 (108). – С. 55-57.
11. Козицька Т.В. Технології візуалізації змісту навчального матеріалу як ефективний інструмент забезпечення наступності біологічної освіти в системі «Школа-вищий навчальний заклад» / Т.В. Козицька // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2014. – Т. III (54). – С. 126-132.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Kozytskaya T.V. Sovremenniyе pedagogicheskiye tekhnologiyы kak sredstvo realizatsiyы kontseptsiyы neprerivnogo biолоgicheskogo obrazovaniya / T.V. Kozytskaya, O.I. Ilchenko // *Noviyе pedagogicheskiye tekhnologiyы: XI Mezhdunarodnaya nauchno-praktycheskaya konferentsiya*, 11 marta, 2013 g. – 2013. – S. 14-17.
2. Holovan M. Kompetentsiya ta kompetentnist: dosvid teorii, teoriya dosvidu / Mykola Holovan // *Vyshcha osvita Ukrainy*. – 2008. – № 3. – S. 23-30.
3. Kraevskiy V.V. Predmetnoye i obshchepredmetnoye v obrazovatelnykh standartakh / A.V.Khutorskoy // *Pedagogyka*. – 2003. – № 2. – S.3-10.
4. Khutorskoy A.V. Klyucheviyе kompetentsiyы kak komponent lychnostno-oryentirovannoy paradyzmi obrazovaniya / A.V. Khutorskoy. – *Narodnoe obrazovaniye*. – 2003. – № 2. – S. 58-64.
5. Pometun O. Kompetentnisnyy pidkhid y suchasnyy istorychniy osviti / O. Pometun // *Istoriya v shkolakh Ukrainy*. – 2007. - № 6. – S.3-12.
6. Horshkova L.M. Formuvannya doslidnytskoyi kompetentnosti z botaniky i fiziologiyi roslyn y maybutnykh uchyteliv biолоgiyi / L. M. Horshkova, L. V. Koval // *Hlukhiv: RVV HNPV im. O. Dovzhenka*, 2014. - 175 s.
7. Malafiyik I. V. Urok v suchasnyy shkoli: pytannya teorii i praktyky / I. V. Malafiyik. – Rivne, 1997. – 175 s.
8. Baban S.M. Formuvannya doslidnytskoyi kompetentnosti maybutnykh studentiv VNZ // *Teoretychnyy ta naukovy-metodychnyy chasopys «Vyshcha osvita Ukrainy»*. – 2013. – № 3 (dodatok 2). - S. 65-68.
9. Zhuravlev V.A. Klassycheskyy yssledovatskyy unyversytet: kontseptsyya, pryznaky, rehyonalnaya myssyya / Zhuravlev V.A. // *Unyversytetskoe upravleniye*. – 2000. - № 2 (13). – S. 25-31.
10. Karetnikova O.O., Hudrit T.D., Baban S.M. Turbota pro ekolohichnu bezpeku kozhnoyi oseli (proekt «EkoOselya») // *Khimichna promyslovisht Ukrainy*. — 2012. — № 1 (108). - S. 55-57.
11. Kozytska T.V. Tekhnologiyi vizualizatsiyi zmistu navchalnoho materialu yak efektyvnyy instrument zabezpechennya nastupnosti biолоgichnoyi osvity v systemi «Shkola-vyshchyy navchalnyy zaklad» / T.V. Kozytska // *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsiyi do yevropeyskoho osvitnoho prostoru*. –2014. – T. III (54). – S. 126-132.

Т. В. Козицкая, *Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, Киев, Украина. E-mail: kozytska_t@ukr.net*

С. М. Чухрай, *Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, Киев, Украина. E-mail: faro4k@yandex.ua*

С. М. Бабан, *Национальная академия педагогических наук, Киев, Украина. E-mail: babans@ukr.net*

Д. И. Коробко, *Киевский национальный университет технологий и дизайна, Киев, Украина. E-mail: joker_online@bigmir.net*

Реализация адаптационного курса от школы к высшему учебному заведению – залог повышения качества высшего образования.

T. V. Kozyrskaya, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine. E-mail: kozytska_t@ukr.net

S. M. Chukhrai, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine. E-mail: faro4k@yandex.ua

S. M. Baban, The National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev, Ukraine. E-mail: babans@ukr.net

D. I. Korobko, Kyiv National Universiti of Tehnologies Andes Desizhn, Kiev, Ukraine. E-mail: joker_online@bigmir.net

Implementation of the transition adaptation course from school to an institution of higher education is a pledge of higher education quality improvement.

КОШУРА А.В.,

аспірант, кафедра теорії і методики
фізичного виховання,
Кам'янець-Подільський
національний університет,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ

У статті досліджено напрямки модернізації системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі. Розкрито зміст програму розвитку системи виховання дітей і молоді в Європейському союзі "ЕРАЗМУС+". Визначені концептуальні засади розвитку фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Встановлені напрями модернізації системи фізичного виховання молоді. Надані основні рекомендаційні положення впровадження позитивного польського досвіду організації та функціонування системи фізичного виховання в сфері вищої освіти в практику діяльності ВНЗ України.

Ключові слова: модернізація, організація, рекомендації, фізичне виховання.

В статье исследованы направления модернизации системы физического воспитания в высших учебных заведениях Польши. Раскрыто содержание программы развития системы воспитания детей и молодежи в Европейском союзе "ЕРАЗМУС+". Определены концептуальные основы развития физического воспитания в высших учебных заведениях. Установлены направления модернизации системы физического воспитания молодежи. Предоставлены основные рекомендательные положения внедрения положительного польского опыта организации и функционирования системы физического воспитания в сфере высшего образования в практику деятельности ВУЗов Украины.

Ключевые слова: модернизация, организация, рекомендации, физическое воспитание.

The article studies directions of modernization of system of physical education in higher educational institutions of Poland. Contents of the program of development of education of children and young people in the European Union "ERASMUS+". Established the conceptual basis for the development of physical education in higher educational establishments, development of student sports. Set of directions of modernization of system of physical education of youth, the introduction in educational process of interactive methods of teaching and training; development of Wellness and recreational teaching techniques and their implementation in the daily lives of students; use of the volunteer movement in organizing and conducting classes in physical education, sports events, popularization of the Olympic movement; the application of the principles of Olympic education and the use of rules of "Fair play". Identified key recommendations for the implementation of positive Polish experience in the organization and functioning of the system of physical education in higher education into the practices of higher educational institutions of Ukraine.

Key words: modernization, organization, guidance, physical education.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Фізичне виховання в системі вищої освіти Польщі в за останні 30 років кардинально змінило напрям свого розвитку від нормативно-регламентованої до особистісно-орієнтованої основи навчання. Зміна системи координат в розвитку системи фізичного виховання молоді, викликала необхідність пошуку шляхів модернізації системи фізичного виховання, вивчення передового досвіду Європейських країн, пошуку і розбудові національних пріоритетів в навчанні і вихованні сучасної молоді засобами фізичної культури і спорту.

Вивчення досвіду фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів Польщі необхідний, з точки зору прагнення України до Європейських стандартів навчання, проходження шляхом інших держав, які є членами Європейського союзу. Польща близька Україні за етнічними, суспільно-економічними і освітніми процесами, тому реорганізація фізичного виховання в вищих навчальних закладах, з польського досвіду, не вимагає кардинальних змін в системі фізичного виховання і не потребує значних фінансових витрат на її реструктуризацію.

Аналіз наукових джерел. Проблеми удосконалення системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах розглядались у наукових

працях низки вітчизняних вчених, а саме В. Г. Ареф'єва, А. С. Куца, М. І. Воробйова, І. Л. Гасюка, А. Д. Дубогай, М. Д. Зубалія, Т. Ю. Круцевич, Р. Т. Раєвського, В. В. Левицького, В. В. Мартиненко, С. М. Сингаєвського, М. С. Солопчука, Л. П. Сущенко А. В. Цюся, Б. М. Шияна, та ін.

Проведений аналіз науково-педагогічної, методичної літератури засвідчив те, що на теперішній час майже відсутні комплексні наукові праці, які досліджували досвід діяльності системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі, встановлювали напрями і пріоритети її модернізації.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є - дослідження перспективних напрямків модернізації системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі, встановлення змісту цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою передумовою ефективного розвитку фізичного виховання в сфері вищої освіти Польщі є розробка науково обґрунтованої державної політики, яка має відповідати новим конкретно-історичним реаліям. В умовах вступу Польщі до Європейського союзу, змістовні та структурно-функціональні характеристики державної політики визначаються стратегією Європейського вибору, масштабами суспільних перетворень. В основу Європейської системи освіти покладено як державні інтереси навчання молоді та підготовки її до професійної діяльності, так і виховання загальнолюдських моральних цінностей, серед яких головною визнано збереження здоров'я кожної людини та суспільства в цілому [1]. Головні положення, завдання, мета та механізми реалізації державної політики визначаються низкою програмово-нормативних документів, які відображають рівень узагальнення і конкретизації тенденції та векторів розвитку фізичного виховання і спорту в вищих навчальних закладах Польщі.

Одним із наріжних документів, який визначає вектори розвитку освіти, спорту, виховання дітей і молоді в Європейському союзі є Розпорядження Європейського Парламенту і Ради Європи від 11 грудня 2013 року, яке затверджує програму "ЕРАЗМУС+" [2]. Загальні цілі програми передбачають: сприяння реалізації цілей стратегії "Європа-2020" в галузі освіти, професійної освіти та навчання, європейське співробітництва на благо молоді (2010-2018); розвиток спорту, зокрема масового спорту, на рівні, наближеному до громадян, у відповідності з планом роботи ЄС в галузі спорту; просування європейських цінностей у відповідності зі ст. 2 Договору про Європейський Союз.

Виходячи з аналізу змісту вищеозначеного документу, можливо зробити висновок про те, що розвиток фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі відбувається на таких концептуальних засадах:

- підвищення ключових компетенцій і навичок студентської молоді в сфері фізичної культури і спорту, які мають забезпечити високий

рівень працездатності та сприяти професійному зростанню майбутніх фахівців, забезпечити їх професійну мобільність;

- підвищення якості навчального процесу і виховання в сфері фізичної культури і спорту шляхом застосування передового, інноваційного педагогічного досвіду, інноваційних технологій в процесі фізичного виховання студентської молоді;
- створення та розповсюдження знань про європейську систему навчання протягом усього життя в сфері фізичної культури і спорту;
- посилення привабливості європейських закладів вищої освіти шляхом сприяння мобільності та співробітництва між вищими навчальними закладами ЄС, покращення та розвиток матеріально-технічної бази фізичної культури і спорту;
- поліпшення навчання в сфері фізичної культури і спорту, сприяння різноманітності Європейської міжкультурної свідомості;
- боротьба з допінгом у студентському спорті, профілактика насильства в ході спортивних змагань, а також всякого роду нетерпимості та дискримінації;
- забезпечення ефективного управління в спорті і кар'єрі професійних спортсменів, які навчаються у вищих навчальних закладах Польщі;
- заохочення волонтерського руху в розвитку студентського спорту, забезпечення рівних можливостей і підвищення обізнаності про важливість фізичної активності для зміцнення здоров'я студентської молоді в процесі фізичного виховання та занять у спортивних секціях.

Стратегія розвитку вищої освіти Польщі до 2020 року [3] ґрунтується на концепції підвищення її якості яка передбачає досягнення стратегічних цілей: забезпечення різноманітності навчальних закладів і програм навчання; відкритості вузів для соціального оточення; академічної мобільності персоналу і студентів; підвищення конкуренції в системі вищої освіти; ефективності використання ресурсів через навчальні заклади; прозорості діяльності вищих навчальних закладів. Зважаючи на місію вищої освіти та завдання які вона вирішує, як соціально-економічна система, основними концептуальними завданнями фізичного виховання в ВНЗ Польщі виступають:

- розвиток особистості студентів засобами фізичної культури і спорту, озброєння їх необхідними знаннями і навичками необхідними для ефективного здійснення професійної діяльності та функціонування в складному світі, формування навичок самостійного придбання та поповнення знань протягом усього життя в сфері фізичної культури та спорту, критичного мислення;
- в процесі фізичного виховання вироблення навичок співробітництва, заснованого на взаємній довірі та навички роботи у команді;

- вироблення вміння пристосовуватися до змін на ринку праці, які мають ґрунтуватися на високому рівні працездатності, відповідної фізичної готовності, високому рівні здоров'я;
- в процесі фізичного виховання забезпечення умов щодо подолання етнічних бар'єрів і упереджень, побудови позитивних відносин між людьми різних національностей, релігій і поглядів;
- формування позитивного ставлення і усвідомленої необхідності в студентів щодо формування особистісної фізичної культури;
- підвищення обізнаності та формування навичок застосування факторів оточуючого середовища щодо зміцнення здоров'я та фізичного загартування.

В даному контексті слід зазначити, що згідно стратегії ВНЗ Польщі отримують більшу свободу у визначенні змісту програм з фізичного виховання студентів, де міністерство визначає лише загальні принципи, яким повинні відповідати програми (у відповідності з Національними Рамами Кваліфікації), а Польська Комісія Акредитаційна може визначати назви програм, вимагаючи, щоб назви цих програм відповідали визначеним умовам по суті.

Одним із провідних документів, який визначає концептуальні засади розвитку системи фізичного виховання в вищих навчальних закладах Польщі виступає розпорядження європейського парламенту і ради Європи про затвердження програми щодо дій Європейського Союзу в галузі охорони здоров'я на 2014-2020 роки [4]. Програма спрямована на проведення низки заходів щодо підвищення рівня здоров'я громадян Європейського союзу. Одним із пріоритетів програми є профілактика захворювань шляхом формування основ здорового способу життя населення. Відповідно до стратегії визначеній у програмі, раціональними з точки зору витрат, є заходи заохочення та профілактики, усунення факторів ризику, таких як куріння, вживання алкоголю, наркотиків, неправильне харчування, недостатня фізична активність. Застосування заходів щодо розвитку системи інформації і знань громадян про здоров'я та здоровий спосіб життя.

Проведені в Польщі дослідження [5] дозволили науковцям зробити висновок, що сучасна цивілізація є складним явищем. З одного боку, несе з собою прогрес – останні досягнення науки і техніки, з іншого боку, обмеження – надлишок інформації і засобів її передачі, ізоляцію людини від навколишнього середовища і гіпокінезію. Також формує штучні потреби, які формуються через рекламу, життєві погляди орієнтовані на гедонізм, що викликає хвилювання, негативні переживання спрямовані на їх задоволення будь-якою ціною. Для багатьох людей, фізичне навантаження не є задоволенням і життєвою потребою, що виражається в фізичній пасивності. Як зазначають дослідники, для більш широкого включення спорту і активного відпочинку в

життя польського суспільства потрібно вжиття заходів на багатьох системних рівнях. В першу чергу необхідна співпраця місцевих органів влади і державних шкіл, вищих навчальних закладів та організацій фізичної культури і спорту, церкви та інших зацікавлених сторін. Їх зусилля мають бути підтримані системою охорони здоров'я, економіки та інфраструктури, і бути спрямованими на створення умов щодо здорового харчування, проживання, екологічних умов, умов роботи і відпочинку, забезпечення громадської безпеки тощо. Важливим є формування через засоби масової інформації та навчальні заклади рівень суспільної свідомості, що пропагує і закликає брати громадян активну участь у заходах з фізичної культури. Метою цих заходів є пропаганда раціональної, регулярної фізичної активності – як важливого елементу здорового способу життя, незалежно від віку, статі та місця проживання. Фахівці зазначають, що немає сумнівів у тому, що в Польщі існує нагальна необхідність впровадження в повсякденну практику, навчальний процес з фізичного виховання результатів наукових досліджень, що вказують на позитивний вплив регулярних фізичних навантажень. Результатом їх впровадження має бути системний вплив на індивідуальне, самостійне, свідоме і творче ставлення громадян до особистісної фізичної культури, включення до індивідуальної системи цінностей здорового способу життя людини.

Надзвичайно важливими для визначення перспективних напрямів удосконалення фізичного в ВНЗ Польщі є стратегія розвитку спорту в Польщі [6, 7]. В документі зазначається, що у сучасному світі, для визначення фізичної активності індивідів і груп, організації у різних формах і для різних цілей, використовується одне поняття – спорт. У сенсі стратегії, поняття “спорт” включає в себе: фізичне виховання, спорт для дітей і підлітків, академічний спорт, спорт для всіх, спорт людей з обмеженими можливостями і спорт кваліфікований. Головною ціллю стратегії виступає гасло “Активне і ефективне суспільство”, досягнення цілей здійснюється на основі трьох пріоритетів: популяризація спорту для всіх; підвищення рівня індивідуальної спортивної майстерності; розвиток спортивно-рекреаційної інфраструктури.

Основними завданням щодо розвитку фізичного виховання у ВНЗ Польщі виступають: впровадження авторських програм фізичного виховання в освітній процес ВНЗ; розробка і впровадження сучасних програм контролю фізичної підготовленості студентів; удосконалення системи проведення спортивних заходів та змагань у ВНЗ; підтримка та впровадження програм спортивно-рекреаційних занять в поза лекційний час; заохочення студентів до систематичної рухової активності та туризму; розширення системи рекреації як форми реабілітації осіб неповносправних.

В частині розвитку студентського спорту основними завданням виступають: визначення принципів і факторів, необхідних для забезпечення безпе-

первності спортивного тренування; вдосконалення та розширення програми навчання спортивно-обдарованої та талановитої молоді; зміна системи організації і проведення молодіжних, студентських спортивних змагань; розробка стратегії розвитку олімпійських видів спорту в ВНЗ Польщі; розширення програми покращення безпеки на спортивних об'єктах; удосконалення системи підготовки спортсменів у Академічних центрах спортивної підготовки; розширення програми по боротьбі з допінгом; розробка науково-методичної програми допомоги в спорті; розвиток спорту серед людей з обмеженими можливостями у польських спортивних студентських клубах; введення в практику роботи ВНЗ тренерської Академії; розробка та впровадження процедур пов'язаних з медичним обслуговуванням, тощо.

Також в стратегії передбачено низку завдань щодо розвитку матеріально-технічної бази фізичного виховання і спорту. До них віднесено: розробка та впровадження механізмів залучення позабюджетних фінансових коштів на розширення, модернізацію і управління спортивною інфраструктурою ВНЗ; розробка концепції системи спортивної інформації; розробка концепції програм які стимулюють інвестиції в розвиток спортивної інфраструктури ВНЗ; реалізація програми розвитку спортивно-рекреаційної інфраструктури у студентських містечках; будівництво громадських, багатофункціональних спортивних майданчиків для дітей та студентської молоді тощо.

Модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі відбувається у декілька напрямках, серед них: впровадження в навчальний процес інтерактивних методик навчання і тренування; розвиток оздоровчих і рекреаційних методик навчання та впровадження їх в повсякденне життя студентів; використання волонтерського руху в організації і проведення занять з фізичного виховання, спортивних заходів, популяризації олімпійського руху; застосування принципів олімпійського виховання і використання правил "Fair play" (чесної гри). Модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах розглядається не лише як зміна засобів, форм і методів навчання фізичним вправам, рухової активності, розвитку фізичних якостей і функціональних спроможностей студентів, а в значно більшій мере як виховання в них етичних, моральних, суспільно-значущих цінностей і переконань, вмінню спілкування, культури поведінки, надання допомоги, збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати основні рекомендаційні положення впровадження позитивного польського досвіду організації та функціонування системи фізичного виховання в сфері вищої освіти в практиці діяльності ВНЗ України на інституційному, інформаційному, методичному, змістовому і практичному рівнях:

- *на інституційному рівні* – активізація співпраці вищих навчальних

- закладів з вищими навчальними закладами Європи в сфері фізичної культури і спорту, міжнародними спортивними організаціями на території України; активізація участі науково-педагогічного персоналу кафедр фізичного виховання у міжнародних наукових і спортивних програмах, у міжнародних конкурсах на здобуття грантів з проведення наукових досліджень у сфері фізичної культури і спорту; сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з вищими навчальними закладами зарубіжних країн;
- *на інформаційному рівні* – забезпечення доступу до інформаційних ресурсів інших країн з питань здорового способу життя, оздоровчих тренувань, рекреаційного відновлення, оздоровчих систем тощо; довідкових послуг; навчально-тренувальних оздоровчих програм та програм за видами спорту, новітніх форм рухової активності; формування електронного каталогу програм і курсів індивідуальних занять фізичними вправами оздоровчого та рекреаційного спрямування;
 - *на методичному рівні* – удосконалення рівня підготовки викладачів фізичного виховання, тренерів та інструкторів спортивних клубів з метою підвищення фахової компетентності, яка має забезпечити високий якісний рівень проведення занять зі студентами з оздоровчою спрямованістю, розробки індивідуальних планів занять, впровадження новітніх форм занять фізичними вправами, застосування інноваційних технологій виховання та навчання на основі індивідуально-зорієнтованої моделі організації процесу фізичного виховання, навчання новим видам рухової діяльності, оволодіння психофізіологічними основами формування в студентів навичок здорового способу життя та психофізичного удосконалення;
 - *на змістовому рівні* – розроблення індивідуально-зорієнтованих програм занять зі студентами оздоровчого, рекреаційного, спортивного, реабілітаційного спрямування;
 - *на практичному рівні* – сприяння створенню студентських спортивних клубів, розвитку волонтерського руху; розробка та впровадження критеріїв та системи оцінювання навчальної діяльності студентів з фізичного виховання заснованої на парадигмі оздоровчої спрямованості занять; підсумкова атестація студентів з фізичного виховання має відбуватись на рівні з академічними предметами, а успішність оцінена за якісним рівнем впливати на кінцеві результати навчання студента у ВНЗ; впровадження в систему роботи ВНЗ критеріїв та оцінки якості роботи науково-педагогічного персоналу кафедр фізичного виховання, працівників спортивних клубів; проведення занять зі студентами із застосуванням ефективних засобів оздоровчого трену-

вання та широким використанням таких форм роботи: занять за індивідуально розробленими планами; попереднього, поточного та кінцевого діагностування рівня фізичної підготовленості, фізичного розвитку, здоров'я, рухової та психологічної підготовленості, теоретичної та методичної обізнаності щодо самостійних занять фізичними вправами різного спрямування; формування стійкої позитивної мотивації щодо ведення здорового способу життя та занять фізичною культурою і спортом; залучення студентів до всіх видів спортивно-масової роботи у ВНЗ; регулярне проведення самостійних занять студентів у групах за обраними видами спорту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми, але на нашу думку, визначає перспективні напрями подальших наукових пошуків, які можуть бути спрямовані на визначення змісту авторських методик фізичного виховання студентської молоді, перспективних форм організації процесу фізичного виховання, аналізу змісту провідних практик вищих навчальних закладів, встановлення закономірностей розвитку фізичного виховання в системі цінностей Європейського союзу.

Список використаних джерел:

1. Humanistyczne aspekty rehabilitacji, turystyki, rekreacji i sportu = Humanistic aspects of rehabilitation, tourism, recreation and sport / red. nauk. Walery Zukow, Radosław Muszkieta, Eugeniusz Prystupa – Lwow ; Poznan ; Warszawa, (Seria: Monografie; nr. 11/10.) 2010. – 146 s.
2. EUR.Lex. Baza aktów prawnych Unii Europejskiej (2015), "Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające „Erasmus+”: unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/we, 1720/2006/we i 1298/2008/we Tekst mający znaczenie dla EOG", available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/txt/pdf/?uri=celex:32013r1288&qid=1439634445510&from=pl>, (Accessed 15 august 2015).
3. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant (2010), Kierownictwo projektu: prof. SGH Krzysztof Rybiński (Ernst & Young, Szkoła Główna Handlowa), dr. Bohdan Wyżnikiewicz (Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową), Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Człowiek - najlepsza inwestycja”, s. 149.
4. EUR.Lex. Baza aktów prawnych Unii Europejskiej (2015), "Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 282/2014 z dnia 11 marca 2014 r. w sprawie ustanowienia Trzeciego Programu działań Unii w dziedzinie zdrowia (2014–2020) oraz uchylające decyzję nr 1350/2007/WE Tekst mający znaczenie dla EOG", available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/txt/>

- pdf/?uri=celex:32014r 0282&rid=15, (Accessed 15 august 2015).
5. Rekreacyjna aktywność fizyczna Polaków na tle Europy (2013), Raport dla Departamentu Analiz i Polityki Sportowej Ministerstwa Sportu i Turystyki, s. 90.
 6. Strategia rozwoju sportu w polsce do roku 2012 (2007), Ministerstwo sportu, Warszawa, styczeń 2007 r., s. 25.
 7. Strategia rozwoju sportu w polsce do roku 2015 (2007), Ministerstwo sportu, Warszawa, styczeń 2007 r., s. 36.

A. В. Кошура, *Каменец-Подольский национальный университет, Киев, Украина.*

Перспективные направления совершенствования физического воспитания в высшем образовании Польши.

A. V. Koshura, *Kamianets-Podilskyi national University, Kiev, Ukraine.*

Perspective directions of improvement of physical education in higher education of Poland.

E-mail: koshyra@gmail.com

КУДРЯ М.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та
іноземних мов НУФВСУ,
м. Київ, Україна

УКРАЇНСЬКА ВИЩА ОСВІТА В ДИСКУРСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглядаються процеси реформування вищої освіти України в дискурсі глобалізаційних викликів, аналізуються вимоги до реформування вітчизняної вищої освіти. Фокусується увага на тому, що інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Ключові слова: вища освіта України, реформування, дискурс, глобалізаційні процеси, глобалізаційні виклики, інтеграція, національна ідентичність.

В статье рассматриваются процессы реформирования высшего образования Украины в дискурсе глобализационных вызовов, анализируются требования к реформированию отечественного высшего образования. Фокусируется внимание на том, что интеграционный процесс заключается в внедрении европейских норм и стандартов в образовании, распространении своих культурных и научно-технических достижений в ЕС.

Ключевые слова: высшее образование Украины, реформирование, дискурс, глобализационные процессы, глобализационные вызовы, интеграция, национальная идентичность.

In the article the processes of reforming the higher education of Ukraine in the discourse of globalization challenges are revealed, demands to reform the native higher education are analyzed. They focus their attention on the matter that integration process includes implementing the European norms and standards into education, extending our cultural and scientific achievements in the EU. Not to simplify all innovations, certain positive improvements in the educational system of Ukraine by implementing the best world practice we

should base on our own national system of education, traditional values of pedagogics and continue to apply them in principally other social economic conditions.

Key words: *higher education of Ukraine, reforming, discourse, globalization processes, globalization challenges, integration, national identity.*

Постановка проблеми.

Нині світова система вищої освіти зазнає суттєвих змін у всіх її компонентах і характеристиках, від місії, завдань, форм реалізації до безпосереднього змісту і мети навчання. У вищій освіті Європи тенденції глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації інституційно оформилися у так званому Болонському процесі.

Підписавши Болонську декларацію, сторони взяли на себе зобов'язання реформувати свої національні системи вищої освіти, одночасно поважаючи фундаментальні принципи автономії й різноманітності вищих навчальних закладів, що становлять частину відповідної системи.

БП не є уніфікацією систем освіти країн Європи, він дає можливість виокремити кращі надбання кожної країни, збагатити їх та створити принципи і підходи до встановлення прозорості і зрозумілої схеми порівняння кінцевих результатів навчання, надати рівний доступ до вищої освіти. Ще однією з причин появи БП є втрата Європейською вищою школою популярності порівняно з американсько-канадійською системою, що спричинило відтік іноземних студентів, зокрема арабських країн, із популярних колись університетів Європи до американських університетів.

Глобалізаційні зміни, становлення інформаційного суспільства, світова динаміка і нова екологічна епоха, потреба формування «громадянина світу», полікультурного виховання спричинили зміну динаміки і змістовних ліній сучасного історичного поступу і зумовили потребу в модернізації вищої освіти України.

Аналіз досліджень та публікацій. Автори колективної монографії «Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи» [120, с. 20] вважають, що процес реформування вищої освіти України в дискурсі глобалізаційних викликів має бути пов'язаний насамперед зі змістовою специфікою національної системи освіти.

Проблеми інноваційного реформування вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу плідно досліджують В. Андрущенко, В. Захожай, К. Корсак, В. Кремень, Я. Литвиненко, В. Луговий, М. Михальченко, М. Степко та ін. Їхні теоретичні напрацювання репрезентують нову парадигму освіти, що розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на

потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі [1, С. 7].

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до традицій вітчизняної вищої школи, слід пам'ятати, що освітні традиції України, виплекані на її теренах педагогічні школи (А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.) знані і шановані у світі. Тому варто зберегти цей культурний набуток України якщо не як базовий для всієї системи освіти, то хоча б на рівні окремих педагогічних спільнот.

Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української вищої освіти на світовий ринок інтелектуальних освітніх послуг. Саме ця продукція духовного виробництва найбільшою мірою відповідає нинішнім і майбутнім глобальним змінам та забезпечуватиме провідні позиції країни в міжнародному співтоваристві [2, с. 22].

Вища освіта є також політичною сферою, бо безпосередньо впливає на формування світоглядів, інтересів, цілей, бажань, розуміння й підтримку або заперечення тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів. Сьогодні беззаперечним є той факт, що створення загальноєвропейського освітнього простору окрім підвищення якості освіти до світового рівня, посилення її здатності конкурувати з американською та азійською освітніми системами, реалізує щонайменше ще дві мети: реконфігурацію національних ідентичностей країн-членів ЄС і формування наднаціональної європейської ідентичності [3, с. 43-45.].

З огляду на прагнення України стати членом ЄС необхідність розуміння політичного змісту освітньої інтеграції на теренах об'єднаної Європи робить зазначену проблему надзвичайно актуальною. Те, що Україна приєдналася до Болонського процесу, посилює позиції насамперед щодо зміни базового критерію професійної освіти. Тоді як необхідність такої зміни з позицій інтересів суспільства і держави не доведена, оскільки наслідки таких радикальних змін можуть виявитися не такими вже й прогресивними, як їх прогнозують реформатори. Справа в тому, що критерій професійної компетентності фактично заперечує традиційну для української освіти культуру центричності, породжує сумнів щодо цінності фундаментальної підготовки в системі вищої освіти, практично не розглядає як функцію вищої школи виховання. Тоді як у професійних спільнотах досить чітко виражена позиція щодо необхідності збереження культури центричності вищої освіти в країні [4; 5; 6].

Втрата самобутності та надбань в національній освіті й підготовці фахівців для України матиме надто не прогнозовані, а то й негативні наслідки. У зв'язку з цим і до Болонського процесу ставлення, найперше на державному рівні, має бути виваженим і максимально реалістичним, оскільки замість університетської (колишньої радянської) освіти, як уважають багато фахівців,

це не найкращий вихід для України (та й не лише для нас).

Національна ідентичність молоді виявляється у наявності чи відсутності соціального оптимізму, оцінці власних життєвих перспектив, в настроях найближчого оточення. Якщо освічена молодь та інші групи, які утворюють науково-технічну й інтелектуальну еліту суспільства, низько оцінюють перспективи своєї держави, мало сподіваються на визнання і творчу самореалізацію в цій країні, не бачають цінності в її культурній традиції, а в носіях цієї традиції – радше перешкоду, ніж підґрунтя, то їхня участь – стан внутрішніх емігрантів, сповнених руйнівного скепсису і деморалізації. Як зазначає П. Саух, якщо ми хочемо, щоб наша освічена молодь мала перспективу і набула надійну платформу для впровадження своїх творчих ідей, ми повинні потурбуватися про те, щоб у неї була авторитетна і впливова Батьківщина [2, с. 27].

Час висуває низку нових вимог до реформування вітчизняної вищої освіти, зокрема: формування нової етики і норм поведінки та діяльності в інформаційно-глобальному світі, усвідомлення особистої відповідальності за можливість продовження буття на планеті, використання безпечних для здоров'я технологій; формування в молоді інноваційної орієнтації з врахуванням необхідності подолання потенційно небезпечного розриву між двома сучасними цивілізаціями – науково-технічною і суспільно-гуманістичною; поглиблене вивчення причин, засад і тенденцій сучасного цивілізаційного поступу, прав і обов'язків громадянина демократичної держави; засвоєння навичок співжиття в об'єднаному глобалізованому світі з усуненими бар'єрами для вільного руху капіталів, товарів і робочої сили; загострення екологічної, демографічної, енергетичної та інших глобальних криз, що загрожують не тільки прогресу людства, а й його існуванню; поглиблення розриву між успадкованими (генетичними) програмами поведінки і вимогами життя в демократичних суспільствах; формування відкритого світового ринку, де домінують ті країни, котрі перетворили освіту в національний пріоритет; перехід до інформаційної стадії соціального розвитку з розвиненим демократичним устроєм, де формування в системі освіти автономних і креативних особистостей стає нагальною необхідністю; істотне заміщення рухомими зображеннями та звуками необхідних для традиційного текстового навчання каналів інформації, що виявляється у відсутності серед молоді прагнення до читання, оскільки це швидко її втомлює [7, с. 75–77].

Ми погоджуємося з авторами колективної монографії «Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи», що за умов і потреб економічних, соціальних трансформацій освіта повинна стати справді провідною сферою суспільного буття, а не галуззю господарства, яка функціонує за «залишковим принципом» фінансування. Досягти бажаного соціального, економічного прогресу не може жодна держава, де наука і освіта розвиваються за цим

принципом, де освітні програми є справою не першорядною. У будь-якому разі високорозвиненими нині є лише ті країни, де частка ВВП, що виділяється на освіту, становить 10 і більше відсотків, де освітні проблеми і технології займають домінуючі позиції в політиці урядів.

Друге, і надто принципове, питання: якість освіти, яка б максимально задовольняла особистість, державу і громадськість. Це коли людина вміє: навчатися, працювати, жити (класична тріада). При цьому виокремимо поняття кількісної освіти (обсяг знань) і якісної освіти (наявність в особистості відповідних соціальних, особистісних якостей). Обидва складники діють спільно, доповнюючи один одного. Особливо слід наголосити, що якість освіти вимірюється не обсягом інформації (знань), які отримала людина; це зміст її етичних і педагогічних принципів. Тим часом у більшості ВНЗ, на жаль, немає цілісного навчально-педагогічного, виховного процесу, під час якого формується гармонійна особистість громадянина-патріота. Живемо у плюралістично-безідейному суспільстві, де національна ідея – лише предмет певних теоретичних розвідок і суперечок, а не наріжний камінь державотворення. А тому й логічно, що і у ВНЗ національний аспект не домінуючий у духовно-виховній роботі зі студентством [8, с. 6–7].

Згідно зі стратегією інтеграції України до Європейського Союзу поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Інтеграційний процес на відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацюватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Здійснення даного завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципів, на відміну від технічних, обмежень на контакти і обміни, на поширення інформації. Особливо важливим є здійснення спільних наукових, культурних, освітніх та інших проектів, залучення українських вчених та фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Висновки.

Участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчиз-

няної системи освіти. Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

Комплексна й глибока модернізація системи вищої освіти – це імператив освітньої політики України, її головний стратегічний напрям. На сучасному етапі концепцію модернізації вищої освіти передбачається докорінно переглянути і створити програму її зближення з європейським освітнім і науковим простором. Для модернізації вищої освіти України конче необхідно реалізувати ступеневу освіту за максимального збереження здобутків національної системи з одночасним урахуванням пропозицій, передбачених документами, прийнятими в межах Болонського процесу. Однак її комплексного відновлення поки що не відбулося, у зв'язку з чим нинішній стан освіти, її зміст і структура, матеріальна база, організаційно-економічні та управлінські механізми, статус працівника навчальних закладів не повною мірою відповідають потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства й держави. Від вищої освіти роботодавець очікує одержати компетентного працівника, держава – законотворчого громадянина, суспільство – особистість, здатну до ефективної соціальної життєтворчості.

Стрижнем національної вищої освіти України є виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється. Важливо те, що вища освіта не лише повертає до джерел національної культури, але й формує соціальні цінності, які надають сенсу цивілізаційним здобуткам.

Незаперечною цінністю є традиції. Інтелектуальні традиції виражають сутність академічних свобод: право на наукові дослідження, продукування наукових знань, авторське викладання, розробку методик, розширення освіти тощо. Тому цілком закономірно, що в академічному житті постійно з'ясовуються межі цих традицій і заохочення активного взаємо обміну поміж ними. Зокрема, це стосується співвідношення наукової та викладацької діяльності.

Звичайно академічні традиції підлягають змінам, вони еволюціонують відповідно до вимог інформаційного суспільства, яке не зможе успішно функціонувати, не оновлюючи та не нарощуючи свій науково-освітній потенціал. Найперше утверджуються традиція безперервної освіти. У міжнародних документах вона задекларована як необхідна умова розвитку особи, її здібностей і конкурентоспроможності.

Ми вважаємо, що **головними чинниками оптимізації вищої освіти** у зв'язку з інтеграцією України в європейський освітянський простір є: внесення змін до чинного законодавства, яке регламентує функціонування вищої школи; гарантія якості вищої освіти; завершення реформи інфраструктури

навчального процесу згідно з європейськими стандартами (система вітчизняної освіти, бакалавр/спеціаліст-магістр, не сприймається в Європі і суттєво відрізняється за змістом, методами викладання і не відповідає ступеням бакалавра та магістра в європейських ВНЗ); об'єднання навчальних закладів; перегляд статусу кваліфікацій в українській вищій освіті (прийняття сумісних і легко порівнянних кваліфікацій Болонської співдружності); запровадження новітніх освітніх технологій (введення інноваційних форм і методів навчання, створення принципово нових науково-методичних та навчально-дидактичних ресурсів, підвищення творчої активності студентів); запровадження ECTS; впровадження активних інформаційних, телекомунікаційних технологій; організація та вдосконалення системи освіти впродовж всього життя (Long Life Learning); створення національної системи зовнішнього оцінювання та моніторингу якості вищої освіти; забезпечення підвищення ефективності наукових досліджень у ВНЗ (найсуттєвіше 'вузьке місце' у вітчизняних вищих закладах освіти); розвиток науково-технічного співробітництва України та ЄС; підвищення ролі вищої освіти в розвитку партнерства України з іншими державами (програма TEMPUS); демократизація (провідна зірка євроінтеграційного процесу) освітньої політики (підвищення мобільності викладачів і студентів, автономії університетів, рівня студентської самоорганізації; впровадження державно-громадського управління вузом).

Болонський процес – зближення, а не уніфікація. Не спростовуючи усіх інновацій, певних позитивних зрушень в освіті України, зокрема, й через запровадження в освітню практику найкращого світового досвіду, маємо все ж насамперед спиратися на власну національну систему освіти, традиційні цінності педагогіки і виховання, продовжувати їх у принципово інших соціально-економічних умовах. Принцип національної спрямованості, національного самовизначення, що підкреслює органічний зв'язок освіти з національною історією, традиціями, її роль у збереженні та збагаченні культури українського народу, має бути серед вихідних принципів реформування освітньої системи України. Вища школа повинна органічно поєднувати логіку головних вимірів освіти та виховання: загальнолюдський, етнонаціональний, на рівні певного етносу й окремої людини. Тому особливе значення серед вихідних принципів удосконалення освіти України має принцип національної спрямованості, національного самовизначення, що підкреслює органічний зв'язок освіти з національною історією, традиціями, її роль у збереженні та збагаченні культури українського народу, формуванні національної ідентичності. Вища школа переплавляє два зустрічних потоки – збагачення національного загальнолюдським і, навпаки, загальнолюдського – національним. Отже, глобалізація ставить перед освітою взагалі та перед національними освітніми системами, зокрема, низку проблем, котрі потребують якнайшвидшої реакції як на рівні

держави, так і на рівні інституцій громадянського суспільства. Відповідь на них має стати лейтмотивом реформування вітчизняної вищої освіти. Ключова позиція реформування – не уніфікація вищої освіти, а широкий доступ до багатоманітності освітніх, наукових і культурних надбань інших країн, глибоке поєднання освітньої і наукової діяльності. Як потужна соціальна інституція освіта може й повинна формувати духовно-інтелектуальний потенціал нації-держави як запоруку її науково-технологічного та соціально-економічного розвитку.

Слід зберегти ці позитивні здобутки вищої освіти в Україні і разом з тим, враховуючи існуючі недоліки, знайти шляхи їх подолання для нарощення конкурентоздатності вітчизняної галузі освіти у світовому вимірі.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – МАЙСТЕР-КЛАС, 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Інновації у вищій освіті : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
3. Пелагеша Н. Освіта для деконструкції ідентичності (про політичний зміст Болонського процесу) / Н. Пелагеша // Віче. – 2007. – № 13. – С. 43–45.
4. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : [монографія / Михальченко М. І., Андрущенко В. П., Бульвінська О. І. та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2007. – 224 с.
5. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій. Світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Знання України, 2009. – 380 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
7. Ковальчук В. Ю. Модернізація вітчизняної освіти як ще одне наближення до Європи // В. Ю. Ковальчук // Україна в контексті євроінтеграції: Матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. : наукове видання. – Суми : Вид-во СумДУ, 2015. – С. 75–77.
8. Головатий М. Болонський процес і проблеми модернізації національної освіти в Україні / Микола Головатий // Персонал плюс. – 2007. – 14–20 листопада. – С. 6–7.
- 9.

References:

1. Andruschenko V. Philosophy of Education in the XXIst Century: search of priorities / Viktor Andruschenko // Philosophy of Education. – MASTER-CLASS, 2005. – No. 1. – P. 5–17.
 2. Innovation in Higher Education : problems, experience, perspectives : monography / editor P. Yu. Saukh. – Zhytomyr : Publishing House ZSU honored after Ivan Franko, 2011. – 444 p.
 3. Pelagesha N. Education for identity Deconstruction (about political content of Bologna process / N. Pelagesha // Viche. – 2007. – No. 13. – P. 43–45.
 4. Modernizing System of Higher Education: social values and cost for Ukraine : [monography / Mykhalchenko M. I., andruschenko V. P., Bulvinska O. I. and others] – K. : Pedagogical Thought, 2007. – 224 p.
 5. Boiko A. I. Philosophy of Modernizing Education in System of Market Transformation. Philosophical Analysis / A. I. Boiko / Dragomanov National Pedagogical Un-ty. – K. : Znannia Ukrayiny, 2009. – 380 p.
 6. Kremen V. G. Education and Science in Ukraine – Innovation Aspects. Strategy. Realization. Results / V. G. Kremen. – K. : Gramota, 2005. – 448 p.
 7. Kovalchuk V. Yu. Modernization of Native Education as one more Approach to Europe // V. Yu. Kovalchuk // Ukraine in the Context of Eurointegration: Materials of International Scientific Theoretical conf. : scientific issue. – Sumy : Publishing House SumSUn-ty, 2015. – P. 75–77.
- Golovatyi M. Bologna process and Problems of Modernizing National Education in Ukraine / Mykola Golovatyi // Personal Plus. – 2007. – November 14–20 листопада. – P. 6–7.

Н. Н. Кудря, *Национальный университет физического воспитания и спорта Украины, Киев, Украина.*

Українське вище освітання в дискурсе глобалізаційних процесів.

N. N. Kudria, *National University of Physical Education and Sport of Ukraine, Kiev, Ukraine.*

Ukrainian higher education in dscourse of globalization processes.

E-mail: kudria.m.m@gmail.com

ЛУКАШЕНКО Т.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра сучасної інженерії та
нанотехнологій

ШАХНІН Д.,

кандидат хімічних наук, доцент,
кафедра сучасної інженерії та
нанотехнологій

МАЛИШЕВ В.,

доктор технічних наук, професор,
кафедра автомобільного транспорту
та соціальної безпеки, Відкритий
міжнародний університет розвитку
людини „Україна”,
м. Київ, Україна

ЕВОЛЮЦІЙНІ ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Наведено етапи розвитку інженерної освіти. Показано, що визначальним моментом взаємодії науки, техніки і виробництва, їх тісного взаємозв'язку, є утворення нерозривного ланцюжка «наука-техніка-виробництво». Проведений аналіз останніх досліджень за тематикою розвитку технічної освіти показав, що єдиної точки зору в погляді на взаємозв'язок технології та технологічної освіти немає. Показано, що завданнями технічної освіти є не лише формування комплексу знань і вмінь але й розвиток інтегрованих якостей особистості. Визначено роль безперервної освіти як нагальної потреби сьогодення та дистанційного навчання і приватної освіти – як потреби розвитку сучасної освіти. Підкреслено, що забезпечення якості вищої освіти є характерною рисою освіти передових країн світу. Виділено головні критерії (універсальні та професійні) для підготовки магістрів інженерних спеціальностей. В умовах розвитку вищої освіти різко загострюється проблема її належного матеріально-технічного забезпечення.

Ключові слова: технічна освіта, безперервна освіта, дистанційне навчання, приватна освіта, якість освіти, універсальні та професійні компетенції.

Приведены этапы развития инженерного образования. Показано, что определяющим моментом взаимодействия науки, техники и производства, их тесной взаимосвязи, есть образование неразрывной цепочки "наука-техника-производство". Проведенный анализ последних исследований за тематикой развития технического образования показал, что единой точки зрения во взгляде на взаимосвязь технологии и технологического образования нет. Показано, что заданиями технического образования являются не только формирование комплекса знаний и умений, но и развитие интегрированных качеств личности. Определена роль непрерывного образования как необходимости нынешнего времени и дистанционного обучения, а также частного образования – как потребности развития современного образования. Подчеркнуто, что обеспечение качества высшего образования является характерной чертой образования передовых стран мира. Выделены главные критерии (универсальные и профессиональные) для подготовки магистров инженерных специальностей. В условиях развития высшего образования резко обостряется проблема ее должного материально-технического обеспечения.

Ключевые слова: *техническое образование, непрерывное образование, дистанционное обучение, частное образование, качество образования, универсальные и профессиональные компетенции.*

Stages are presented of engineering education development. It is shown that the defining moment of interaction between science, technology, and production is their close relationship and the formation of indissoluble chain 'science-technology-production'. The analysis of recent studies on the subject of technical education development has shown that there is no single point of view concerning the relationship of technology and technological education. It is shown that the objectives of technical education include not only the formation of knowledge and skills complex but also the development of integrated personality traits. The role of continuing education is defined as a pressing need today, and of distance education and private education - as the needs of modern education development. It is emphasized that higher education quality assurance is a feature of education in advanced countries of the world. The main criteria (universal and professional) to prepare masters of engineering spe-

cialties are highlighted. In conditions of higher education development, the problem of its proper material and technical support is exacerbated dramatically.

Key words: *technical education, continuing education, distance education, private education, quality of education, universal and professional competences.*

Постановка проблеми технічної освіти. Зародження, становлення і розвиток інженерної діяльності та технічної освіти є важливою віхою в процесі формування людської цивілізації. Історичний процес становлення і розвитку інженерної діяльності та інженерної освіти можливо умовно розділити на п'ять етапів, відповідно до п'яти основних історичних етапів розвитку техніки: інструменталізації (праінженерний); механізації (предінженерний); машинізації (власне інженерний); автоматизації (розвинений інженерний); кібернетизації (постінженерний) [1]. Кожен з цих етапів визначається рівнем розвитку науки і техніки, виробництва і споживання, соціально-економічним та суспільно-політичним устроєм суспільства, його освітнім рівнем; кожному відповідає свій характер розвитку інженерної діяльності та відповідної технічної освіти.

Відповідно до енциклопедичного словника Ф.А. Брокгауза і І.А. Ефрона 1901р. визначення технічної освіти наступне: «технічна освіта – один з видів спеціальної освіти, для розповсюдження якого існують школи нижчі, середні, вищі: перші два розряди дають необхідні пізнання для нижчих і середніх службових органів в різних галузях промисловості (для робітників і техніків), вищі школи готують керівників технічних робіт (інженерів)» [2]. Із цього визначення ми вже бачимо різні кваліфікаційні посади, а саме: інженер, технік, робочий.

Переломним моментом взаємодії науки, техніки і виробництва та результатом їх тісного взаємозв'язку було утворення нерозривного ланцюжка «наука-техніка-виробництво», в якому наука зайняла провідне місце, випереджаючи у своєму розвитку техніку, а техніка – виробництво. Поряд з провідними інженерними професіями, такими як інженер-технолог і інженер-конструктор, з'явилася потреба в професії інженер-дослідник, яка забезпечує більш тісний зв'язок науки з виробництвом. Відбулося різке ускладнення комплексу знань інженерної професії відповідно до розширення сфери інженерної діяльності, ростом складності і багатофункціональності техніки. На базі галузевих і академічних науково-дослідних інститутів, університетів отримала розвиток організація вищої освіти і науки в загальнодержавному масштабі.

Аналіз останніх досліджень показав, що в сучасних умовах розвитку галузей людського знання виникла необхідність усвідомлення суті феномена технологічної освіти. Єдиної точки зору в погляді на взаємозв'язок технології

та технологічної освіти серед фахівців немає. Так, наприклад, технологію визначають як сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва [3]. Інше визначення технології наведено у роботі [4]. В даному випадку сутність технології розкривається через сукупність знань, відомостей що до способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процесів, які супроводжують ці роботи. Поняття «технологія» трактується також як сукупність наук, відомостей про способи переробки тієї чи іншої сировини у напівфабрикат, у готовий виріб; сукупність процесів такої переробки. В роботі [5] запропоновано визначення технології як науки про перетворення і використанні матерії, енергії та інформації в інтересах людини. Згідно даних [6] технологічна освіта розглядається як освіта, спрямовану на формування і розвиток технологічної, екологічної та економічної культури особистості студентів через розвиток творчого технологічного мислення, комплексу технологічних здібностей, якостей особистості: соціальний адаптивності, конкурентоспроможності, готовності до професійної діяльності.

Завданнями технологічної освіти є не лише формування комплексу технологічних знань і вмінь, але й формування та розвиток у студентів інтегрованих якостей особистості, таких як готовність до професійної діяльності, креативність, мобільність, відповідальність, конкурентоспроможність. Цей складний комплексний підхід до освітнього процесу включає в себе перехід від інформативних до активних методів навчання з включенням у діяльність навчальних елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних форм самостійної роботи, тобто перехід від здатності запам'ятовування і відтворення інформації до школи розуміння і мислення. Для цього акцент повинен бути перенесений з навчальної діяльності викладача на пізнавальну функцію студента. Саме тому вища освіта повинна формувати розуміння необхідності постійного оновлення знань, яка включає пошук і відбір інформації, вміння аналізувати, висувати і оцінювати гіпотези.

Аналіз бази даних вакансій Міжнародного кадрового порталу HeadHunter (Україна) в листопаді 2014 року, свідчить про те, що рівень конкуренції на одне робоче місце серед українських студентів-випускників восени склав 11 осіб на місце. Знайти роботу початківцю так само важко, як і директору з великим зарплатним очікуванням. Причому, найбільш високий процент (39%) працевлаштування після проходження стажування (практики) на підприємстві. Швидше знаходять роботу ті фахівці, які вже мають певний досвід роботи [7].

У зв'язку з цим вкрай необхідно, щоб сучасні освітні технології вищої, у тому числі, технічної професійної освіти базувалися на системах безперервної і випереджаючої освіти, а також дистанційного навчання [8].

Мета роботи – узагальнення еволюційних процесів розвитку технічної освіти як чинника формування фахівців-інженерів.

Обговорення результатів дослідження

Безперервна освіта як нагальна потреба сьогодення. У сучасному світі безперервна освіта – нагальна потреба. Суспільне виробництво, та й наука певною мірою, протягом тривалого попереднього періоду обумовили сталість структури та зміст освіти. Склався тип «кінцевої» освіти, при якій один раз отримані людиною знання зберігають свою цінність протягом всієї професійної діяльності. У сьогодишніх реаліях темпи оновлення техніки і технологій, форм організації праці стали перевершувати темпи зміни поколінь людей. З'явилися невідомі раніше напрями розвитку науки і технологій, величезним змінам піддалося саме суспільне виробництво.

Постійні і швидкі зміни вимагають безперервної підготовки та перепідготовки, безперервного навчання і постійної модернізації вмінь, а отже, і відповідних змін у характері професійних кваліфікацій. Університети сьогодні отримують додатковий шанс вирішальної ролі в утворенні за рахунок розширення сфери своєї діяльності, а саме, розвитку безперервної освіти. У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, яка була представлена UNESCO, сформульовані чотири принципи безперервної освіти: вчитися пізнавати; вчитися робити; вчитися співіснувати; вчитися жити. За припущенням фахівців Міжнародної комісії з освіти, країни, які розділяють ці принципи, в XXI столітті будуть прагнути до такої моделі освіти, де б було враховано затребувані таланти та інтелект особистості [9,10].

Дистанційне навчання та приватна освіта – потреба розвитку сучасної освіти. Дистанційне навчання (ДН) – індивідуальний процес передачі та засвоєння знань, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційна форма навчання в Україні базується на державних стандартах вищої, професійно-технічної та загально-середньої освіти і реалізується через систему ДН, яка є частиною освіти України. Кабінетом Міністрів України було затверджено постанову «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на наступні роки». Для послідовного виконання цього державного документу було розроблено Положення про дистанційне навчання. Створено Координаційну раду із комісіями за окремими напрямами з розвитку дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки України. Згідно з дослідженнями [11], в Україні близько 30% навчальних закладів заявили про те, що планують організувати навчання в дистанційному режимі. Такий розвиток системи ДН має відбуватися за всіма напрямами підготовки студентів у вищій школі. Технічні університети повинні стати центральною ланкою розвитку

вищої технічної професійної освіти ДН. До ресурсів сучасного дистанційного навчання підготовки інженерних кадрів слід включати інженерні електронні мультимедійні навчальні курси, віртуальні інженерні лабораторні практикуми на основі засобів моделювання та віддаленого доступу до реального навчального і наукового устаткування через Інтернет. При підготовці інженерів в рамках дистанційного навчання необхідно також проведення навчально-виробничої практики для набуття досвіду професійної діяльності.

Зростання приватної вищої освіти в усьому світі — одна з найвизначніших змін за останні декілька десятиріч. На сьогодні близько 30% навчального процесу в вищій освіті є приватним. Незважаючи на те, що приватна освіта існувала в багатьох країнах — і традиційно була домінантною в таких країнах, як Японія, Південна Корея та Філіппіни — вона становила незначну частину в інших державах. Сьогодні приватні заклади вищої освіти, багато з яких були створені для одержання прибутку чи часткового прибутку, є сектором, який найшвидше розвивається у світі. Країни, які мають понад 70% приватних закладів, включають Індонезію, Японію, Філіппіни та Корею. Приватний сектор надає освіту більше ніж половині студентів у таких країнах, як Мексика, Бразилія, Чилі. Розвиток приватних університетів швидко поширюється в Центральній і Східній Європі, країнах колишнього Радянського Союзу тощо (табл.) [12].

Офіційно частка приватних освітніх закладів становить незначний підсектор вищої освіти, але має тенденцію помітного зростання у всіх регіонах світу, які розвиваються.

Забезпечення якості вищої освіти. Забезпечення якості вищої освіти стало основним у порядку денному в багатьох країнах. Серед головних критеріїв, наприклад, при підготовці магістра необхідно виділити дві основні групи: універсальні та професійні компетенції. Аналіз більшості міжнародних програм і документів дозволяє визначити наступне:

до універсальних компетенцій магістра віднесено:

- розуміння необхідності самостійного навчання та підвищення квалі-

Таблиця

Частка приватних ВНЗ у системах вищої освіти різних країн

	Частка приватних ВНЗ (%)			
	0—10	10—35	35—60	більше 60
Країни, що розвиваються	Куба, ПАР	Єгипет, Кенія	Індія, Малайзія	Бразилія, Індонезія
Розвинені країни	ФРН, Нова Зеландія	Угорщина, США	-	Японія, Південна Корея

фікації протягом всього періоду професійної діяльності;

- виявлення здатності ефективно працювати самостійно в якості члена команди за міждисциплінарною тематикою, консультувати з питань проектування наукових досліджень;
- вміння знаходити зарубіжних і вітчизняних партнерів, володіння іноземною мовою, яка дозволяє працювати із закордонними колегами;
- розуміння кодексу професійної етики, норм науково-дослідної діяльності, відповідальності за професійну діяльність та її вплив на навколишнє середовище;

професійні компетенції магістра включають:

- здатність проявляти глибокі природничі, математичні професійні знання в проведенні наукових досліджень в перспективних галузях професійної діяльності;
- участь у фундаментальних дослідженнях і проектах, а також у модернізації сучасних і створенні нових методів вивчення в професійній галузі;
- здатність до обробки, аналізу і узагальнення науково-технічної інформації, передового вітчизняного та зарубіжного досвіду в професійній діяльності та вміння застосовувати отримані знання для вирішення завдань в нестандартних ситуаціях;
- визначати, систематизовувати і отримувати необхідні дані у сфері професійної діяльності з використанням сучасних інформацій;
- виявляти здатність до планування і проведення аналітичних імітаційних досліджень з професійної діяльності із застосуванням сучасних досягнень науки і техніки, вміння критично оцінювати отримані теоретичні і експериментальні дані і робити висновки, знати правові основи в галузі інтелектуальної власності;
- вміння інтегрувати знання в різних і суміжних галузях наукових досліджень і вирішувати завдання, які вимагають абстрактного і креативного мислення та оригінальності в розробці концептуальних аспектів проектів наукових досліджень.

Слід зазначити, що система перевірки компетенцій у світовій практиці знаходиться на стадії розробки.

Проблема управління якістю освіти завжди була і залишається актуальною як для нашого суспільства в цілому, так і для наукової світової громадськості. Керівники провідних вищих навчальних закладів України постійно ведуть пошук шляхів її вирішення. Фахівці мають чітке уявлення, які трансформації необхідні на найбільш прогресивних у технічному вимірі вітчизняних виробництвах; тому необхідно глибоко вивчати особливості організації та змісту вищої технічної освіти розвинених країн. За орієнтир у виборі першо-

чергових об'єктів вивчення необхідно використовувати найбільш авторитетні системи сьогодення [13].

У країнах-лідерах актуальним залишається пошук шляхів прискорення побудови суспільства знань, економіка яких може базуватися на надвисоких технологіях, створених на базі сучасних досягнень нано- та інших секторів природничих наук [8]. Комплекс «вища освіта + точні науки» став не просто важливим, як це було в індустріальному суспільстві, а єдиним надійним і перспективним засобом вирішення екологічних, соціальних і виробничих проблем. В умовах розвитку вищої освіти різко загострилася проблема її якості та належного матеріально-технічного забезпечення в світі і Україні зокрема.

Список використаних джерел:

1. Акимов С.С. Развитие технического и технологического образования в России (XVIII – XX вв.). <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=33501#1>
2. Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. Энциклопедический словарь. Т. XXXIII – СПб.: Издательское дело, 1901.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: «Азъ Ltd.», 1992. – 960с.
4. Ушаков Д.Н., Волин Б.М. Толковый словарь русского языка. . Том 4. – М.: ГИНС, 1940. – 1500с.
5. Учебные стандарты школ России: государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. В двух книгах. Книга 2./Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. – М.: «Прометей», 1998. – 336 с.
6. Жучков В.М. Теоретические основы концепции модернизации предметной области «Технология» для педагогических вузов: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 246 с.
7. <http://korrespondent.net/business/economics/3444828-rabota-dlia-studentov-konkurentsya-11-chelovek-na-rabochee-mesto>.
8. Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире. Учебн. Пос. РУДН, 2008. – 303 с.
9. Корытов В.А. Генезис проблемы управления качеством дополнительного профессионально-технического образования в ситуации модернизации российского образования //Современные проблемы науки и образования. 2008. – №4. – С.77-82.
10. Краснов Ю.Э. Аналитический обзор международных тенденций развития систем образования № 8 (апрель – июнь 2004 г.) Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета www.charko.narod.ru

11. Університетська освіта: навчальний посібник / М.П.Головко, Н.І. Черовична, В.О. Акмен. – Х.: ХДУХТ, 2013. – 146с.
12. Модернізація змісту вищої природничої і технічної освіти в умовах переходу до нанотехнологій. Монографія / Корсак К., Корсак Ю., Тарутіна З. та ін. Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». — К.: Педагогічна думка, 2012. — 160с.
13. Вікторов В.Г. Шляхи підвищення якості вищої технічної освіти Електронний ресурс / В.Г.Вікторов // <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2009-01/viktorovstat>

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Akimov S.S. Razvitie tehniceskogo i tehnologicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII-XX vv.) [Development of technical and technological education in Russia during XVIII-XX]. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=33501#1> [in Russian].
2. Brockhaus F.A., Efron I.A. Entsiklopedicheskii Slovar' [Collegiate Dictionary]. – V. XXXIII – St.Pb.: "Izdatel'skoye Delo", 1901 [in Russian].
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyi Slovar' Russkogo Yazyka [Explanatory Dictionary of Russian Language]. – Moscow: «Az Ltd.», 1992. – 960 p. [in Russian].
4. Ushakov D.N., Volin B.M. Tolkovyi Slovar' Russkogo Yazyka [Explanatory Dictionary of Russian Language]. – V. 4. – Moscow: GINS, 1940. – 1500 p. [in Russian].
5. Uchebnye standarty shkol Rossii: gosudarstvennye standarty nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Educational standards of schools of Russia: state standards of primary general, basic general, and secondary (complete) general education]. In two books. Book 2. / Eds. Lednev V.S., Nikandrov N.D., Lazutova M.N. – Moscow: «Prometey», 1998. – 336 p. [in Russian].
6. Zhuchkov V.M. Teoreticheskiye osnovy kontseptsii modernizatsii predmetnoy oblasti «Tehologiya» dl'a pedagogicheskikh vuzov [Theoretical foundations of the concept of modernization of the «Technology» domain area for pedagogical universities]. Monograph. St.Pb.: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2001. – 246 p. [in Russian].
7. Rabota dl'a studentov: konkurentsia 11 chelovek na rabochee mesto [Job for students: competition is 11 persons per vacance] // Korrespondent.biz, 17.11.2014 <http://korrespondent.net/business/economics/3444828-rabota-dlia-studentov-konkurentsia-11-chelovek-na-rabochee-mesto>. [in Russian].
8. Tkach G.M., Filippov V.M., Chistohvalov V.N. Tendentsii razvitiya i reformy obrazovaniya v mire [Development trends and reforms of education in the world]. – People's Friendship University of Russia, 2008. – 303 p. [in Russian].

- Russian].
9. Korytov V.A. Genezis problemy upravleniya kachestvom dopolnitel'nogo professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya v situatsii modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya [Genesis of the problem of quality management of additional vocational education in the situation of education modernization in Russia] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2008. – No. 4. – P. 77-82. [in Russian].
 10. Krasnov Yu.E. Analiticheskiy obzor mezhdunarodnykh tendentsiy razvitiya sistem obrazovaniya [Analytical review of international trends in the development of education systems]. – No. 8 (April – June 2004). – Center for Development of Education of the Belarusian State University. – www.charko.narod.ru [in Russian].
 11. Universytets'ka osvita: navchal'nyi posibnyk [University Education: Textbook] / Golovko M.P., Cherovychna N.I., Akmen V.O. – Kharkiv: Kharkiv State University of Food Technology and Trade, 2013. – 146 p. [in Ukrainian].
 12. Modernizatsiya zmistu vyshchoyi pryrodnychoyi ta tekhnichnoyi osvity v umovakh perekhodu do nanotekhnolohiy [Modernization of content of higher natural and technical education in conditions of the transition to nanotechnology]. Monograph. / Korsak K., Korsak Yu., Tarutina Z. et al. Series «Modernizatsiya vyshchoyi osvity: svitohlyadno-pedahohichni problemy» [The modernization of higher education: ideological and pedagogical problems]. — Kyiv: «Pedagogichna Dumka», 2012. — 160 p. [in Ukrainian].
- Viktorov V.G. Shlyakhy pidvyshchennya yakosti vyshchoyi tekhnichnoyi osvity [Ways to improve the quality of higher technical education]. Online source: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2009-01/viktorovstat> [in Ukrainian].

Т. Лукашенко, Открытый международный университет развития человека «Украина», Киев, Украина. E-mail: taniainst@gmail.com

Д. Шахнин, Открытый международный университет развития человека «Украина», Киев, Украина. E-mail:

В. Малышев, Открытый международный университет развития человека «Украина», Киев, Украина. E-mail:

Еволюційні процеси розвитку технічного образования.

Т. Lukashenko, *Open International University of Human Development "Ukraine"*, Kyiv, Ukraine.

E-mail: taniainst@gmail.com

D. Shakhnin, *Open International University of Human Development "Ukraine"*, Kyiv, Ukraine.

E-mail:

V. Malyshev, *Open International University of Human Development "Ukraine"*, Kyiv, Ukraine.

E-mail:

Evolutionary processes of technical education development.

МЕДОНЧАК М.М.,

адвокат Ради Адвокатів Вінницької
області,
м. Вінниця, Україна

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ПРИВАТНИМИ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Інтеграція України до європейської спільноти зобов'язує прийняти європейські стандарти в тому числі в галузі освіти. Шлях нелегкий і потребує не тільки зусиль на здійснення реформ, а власне перебудови свідомості і механізму реалізації освітньої діяльності суб'єктами освіти. Такий шлях має бути побудований на здобутках практики – досвіді зарубіжних країн. Польща є не тільки північною сусідкою України, а й власне учасницею шляху реформування і перебудови освіти. Україну і Польщу пов'язує те, що обидві країни знаходяться у центрі Європи, мають багате і цікаве історичне минуле й перспективне майбутнє. Європейський погляд Польщі мав наслідком внесення змін в політику держави, її господарство, інші напрямки суспільного життя, зокрема й в освіту. Особливо суттєві зміни відбулися і продовжують відбуватись у напрямках університетської освіти. Досвід Польщі є цінним для України не тільки з огляду територіального сусідства, а й те, що деякі історичні епохи об'єднували ці дві країни і, наприклад, процес виникнення недержавного сектора у вищій освіті в обох країнах почався одночасно.

Интеграция Украины в европейское сообщество обязывает принять европейские стандарты в том числе в области образования. Путь нелегкий и требует не только усилий на осуществление реформ, а собственно перестройки сознания и механизма реализации образовательной деятельности субъектами образования. Такой путь должен быть построен на достижениях практики - опыта зарубежных стран. Польша является не только северным соседом Украины, но и собственно участницей пути реформирования и перестройки образования. Украину и Польшу связывает то, что обе страны находятся в центре Европы, имеют богатое и интересное историческое

прошлое и перспективное будущее. Европейский взгляд Польши имел следствием внесения изменений в политику государства, его хозяйство, другие направления общественной жизни, в том числе и в образование. Особенно существенные изменения произошли и продолжают происходить в направлениях университетского образования. Опыт Польши является ценным для Украины не только с точки зрения территориального соседства, но и то, что некоторые исторические эпохи объединяли эти две страны и, например, процесс возникновения негосударственного сектора в высшем образовании в обеих странах начался одновременно.

The integration of Ukraine into the European community commits to adopt European standards including in education. Way easy and requires not only efforts on reforms and restructuring own consciousness and mechanism of realization of educational activity subjects of education. This path must be built on the achievements of practice - experience abroad. Poland is not only northern neighbor Ukraine, but in fact a party to reform and restructuring of education. Ukraine and Poland ties that the two countries are at the heart of Europe, with a rich and interesting historic past and promising future. The European view of Poland resulted in changes in politku state, its economy, other areas of public life, including in education. Especially significant changes have occurred and continue to occur in the areas of university education. The experience of Poland is valuable to Ukraine not only in terms of territorial neighborhood, but also that some historical periods combined these two countries, for example, the process of the private sector in higher education in both countries began simultaneously.

Польща славиться своїми вищими навчальними закладами, зокрема у Польщі 95 державних і 320 приватних вищих навчальних закладів. Найбільшою популярністю користуються Варшавський університет ім. Стефана Вісцинського, Ягеллонський університет у Кракові, Університет Гданська, Інститут комерції та права імені Лазарського, Академія підприємництва а менеджменту імені Козмінського, Університет Фінансів і Управління м. Білосток [7, С.13].

Досвід Північної сусідки також цікавий тим, що в Польщі розвиток правового статусу приватних вищих навчальних закладів та їх становлення є здобутком у «зрівняні» з державними вищими навчальними закладами.

Проблемами становлення та розвитку приватного сектора у галузі вищої освіти Польщі присвячені наступні роботи таких науковців як О. Васюк, А. Василюк, К. Корсака, З. Рутка, І. Добрянський та інші.

Отож розглянемо досвід Польщі в галузі вищої освіти, послуги якої надаються приватними вищими навчальними закладами, визначимо переваги та недоліки.

У період існування соціалістичної Польської Народної Республіки офіційно діяли недержавні заклади освіти – це релігійні, здебільшого католицькі, школи і Люблінський Католицький університет. Завдяки Конституції Польської Республіки та основним законам щодо вищої освіти, її систему, наукових звань та ступенів, що датовані 1990 роком, створення Комітету наукових досліджень (1991 рік) та вищої професійної школи (1997 року) у країні вдалося впровадити далекоглядну незалежну систему вищої освіти, що передбачає автономію та самостійність навчальних закладів. Ігор Добрянський відзначає, що фундаментом тут стало впровадження самоуправління, що означає:

- дозвіл на ліберальних умовах створення приватних навчальних закладів;
- управлінські рішення переходять до ректорів, обраних на демократичних засадах;
- впровадження елементів загальної та індивідуальної конкуренції у пошуку фінансових та матеріальних ресурсів;
- спрямування конкретних рішень на отримання коштів для навчального закладу;
- поширення інформації про принципи, результати та перебіг установчих процесів [3, С. 46].

Вважаю за доцільне звернути увагу на характеристику прийнятого Сеймом Республіки Польщі у липні 1991 року Закону про систему освіти, який за словами Оксани Васюк, скасував монополію держави на створення вищих навчальних закладів і керівництво ними, визначив принципи реєстрації та діяльності недержавних вищих навчальних закладів. Відкриття приватного сектора вищої освіти повинно було розвантажити державні вищі навчальні заклади, досягти більшої погодженості змісту і профілю підготовки фахівців з потребами економіки [6, С. 27].

Закон про систему освіти 1991 року оновлювався і остаточна редакція Закону була введена в життя 01 січня 1998 року. Андрушкевич Фабіан підкреслює, що саме цим законом було проголошені наступні принципи:

- принцип загальності освіти, що виражається в демократизації освіти і повної реалізації загального права на освіту;
- принцип наступності пов'язаний з відсутністю яких-небудь перешкод при переході з одного навчального закладу в інший, погодженістю

- навчальних планів і програм, розвитком шкільної і професійної орієнтації;
- принцип безперервності освіти ототожнюється з розвитком навчально-виховних установ, загальнодоступністю форм і засобів освіти;
 - принцип єдності і диференціації системи освіти означає єдність цілей виховання і базового змісту освіти, що гарантує усім доступ до школи вищого рівня;
 - заміна вузькопрофільного навчання широко профільним, сприяє швидкій перекваліфікації працівників і мобільності в кадровій політиці;
 - принцип багатобічного інтелектуального, психічного, суспільно-професійного і фізичного розвитку учнів гарантує формування повноцінної особистості;
 - принцип виховання за допомогою праці і для праці передбачає наповнення всього навчально-виховного процесу проблематикою праці, політехнізму, професійними знаннями й уміннями, що відповідають етапові і типові освіти, проблемам шкільної і професійної орієнтації;
 - принцип широкого фронту освіти і виховання, а також гуманізації освіти припускає відновлення системи освіти в умовах, коли школа втратила монополію на освітні послуги;
 - принцип гнучкості освіти і її реформувань є протилежністю й уніфікації навчальних програм і організаційних структур, методів і форма навчання та виховання;
 - підвищення рівня автономії навчальних закладів і вчителів, можливість вибору альтернативних програм і підручників, розробки авторських програм і навчальних посібників;
 - принцип державності, самоврядності і соціалізації освіти має на увазі: участь держави у фінансуванні і керуванні основними програмами діяльності навчальних установ; соціалізацію всієї системи освіти шляхом залучення громадських організацій і інститутів до розробки цілей і завдань освіти, керування освітою і контролю за нею, створенню матеріальних умов, що забезпечуються ефективне функціонування освіти;
 - принцип науковості й економічності освіти означає, що прийняті рішення з питань розвитку освіти оптимальні й ефективні з педагогічної, суспільної й економічної точок зору, тому що система освіти є не тільки одним з елементів соціальної програми, але і фактором її економічного і суспільного розвитку. [1, С. 105].

Ще одним фундаментальним процесом, що передував польській освітній реформі був процес вироблення польськими вченими освітньої парадиг-

ми, яка мала б можливість задовольнити запити суспільства, що сформувалися в результаті його соціальної трансформації. Вироблення освітньої парадигми ґрунтувалось на виборі між адаптаційною, критичною і критично-креативною доктринами освіти.

Адаптаційна доктрина, відображаючи соціально-економічну модель країни, сприяє не тільки зміцненню існуючої організації громадського життя, але і збереженню пануючої політичної системи. Ця доктрина визначає функції освіти як службові відносно держави, нехтуючи функціями освіти стосовно суспільства.

Критична доктрина характеризується спонуканням до інновацій, креативності, змінам у навколишньому світі. Така модель освіти служить, у першу чергу, громадянам, людям, що спільно творять суспільство, а не підтримці державних механізмів і зміцненню існуючих соціальних інститутів. У такій системі освіта знаходить висвітлення суб'єктності всіх активних учасників освітньо-просвітницьких процесів: враховуються їхні потреби і бажання, бачення ними цілей і змісту освіти.

Критично-креативна доктрина освіти ґрунтується на демократичному суспільному устрої, вивільненні і розвитку потенційних здібностей людини. У різних формах вона відбивається в концепціях виховання, що концентрується на створенні умов необмеженого розвитку особистості. врахування її індивідуальних потреб і прагнень, пропозиції гідних загального поширення різних інтерпретацій системи цінностей.

Більшістю польських педагогів як пріоритетна була обрана критично-креативна доктрина, тому що саме вона була здатна сформувати вільну людини, обмежено залежну від зовнішніх факторів, заповзятливу, ініціативну, тобто повноцінного суб'єкта і свого життя, і своєї діяльності.

Критично-креативна доктрина ґрунтується на демократичному суспільному устрої, розвитку потенційних здібностей людини, була покладена в основу сучасної освітньої політики Республіки Польщі. Пріоритетна цільова спрямованість політики передбачає:

1. Вища і безперервна освіта протягом усього життя людини. Такий освітній ланцюжок виходить із дошкільного періоду включає базове загальне і професійного навчання, потім — вищу освіту. Кожна ланка такого освітнього ланцюга рівною мірою важлива, оскільки впливає на інші його ланки.
2. Орієнтація вищої освіти на сутність всіх активних учасників освітнього процесу як прагнення до інноваційного цивільного творення суспільства.
3. Розробка і застосування національної системи перекладу кредитів на освіту європейської системи ECTS для вирішення одні-

єї з найважливіших задач — створення можливості порівняння і кваліфікаційної ідентифікації дипломів у створеному Європейському освітньому просторі.

4. Пріоритет бюджетного фінансування системи вищої **освіти** (90%), особливо не ринково-орієнтованих університетів.

Окрім вироблення доктрини реалізація освітньої реформи в Польщі знайшла вираження, насамперед, у структурній перебудові всієї системи освіти.

Після 1989 року були відкриті численні недержавні початкові школи. До них відносяться приватні і парафіяльні школи, а також «публічні» школи, діяльність яких частково оплачується за рахунок фінансових пожертвувань.

Пріоритети структурних змін у вищій освіті Польської Республіки опосередковані, в основному наступними процесами:

- виникненням нових напрямків науки і неминуче зростання чисельності фахівців із вищою освітою;
- потребою у диверсифікованості і профілюванні середньої освіти в зв'язку із ситуацією у вищій школі;
- диверсифікованістю самої системи вищої освіти і переходом до багатоступеневої вишівської підготовки.

У результаті цих процесів одним зі структурних пріоритетів стало створення і відкриття нових спеціальностей і факультетів на фахівців, яких є попит, пов'язаних з розвитком ринкових економічних відносин (економіка, бізнес, менеджмент, фінанси, банківська справа, право тощо).

Диверсифікованість системи вищої освіти є сполученням класичних університетів із пріоритетом спеціалізованих вишів (новий тип ВНЗ в структурі вищих навчальних закладів, орієнтованих, насамперед, на конкретну професіоналізацію випускника), на які в даний час приходить основна частина навантаження в загальному обсязі підготовки фахівців із вищої освіти. Крім цих типів вищих навчальних закладів, вищу освітню підготовку здійснюють так звані професійні вищі школи, у яких випускники здобувають вищу професійну кваліфікацію за рахунок обов'язкової практики протягом 15 тижнів.

Важливим пріоритетним елементом освітньої політики у структурних перетвореннях вищої освіти у Польській республіці стала багатоступенева система підготовки, що складається з трьох ступенів (ліценціат - інженер - магістр), що в цілому збільшує тривалість навчання з 16 до 18 років, але в той же час дозволяє більш диференційовано підходити до соціально-економічних запитів і ринку праці, і до інтересів конкретного індивіда.

У державну систему вищої освіти входять класичні університети і спеціалізовані ВНЗ. Між цими двома типами вищих шкіл існують розходження, коли мова йде про новостворені або невеликі виші навчальні заклади, що не

володіють правом присвоєння докторських ступенів.

Як і в інших країнах Європи, найпрестижнішими серед вишів є університети. Найбільша кількість ВНЗ міститься у Варшаві. Кракові. Бреславі і Познані.

Ядро недержавних вишів складають економічні вищі школи, відкриті об'єднаннями, міжнародними фондами і приватними особами, як, наприклад, приватний ВНЗ бізнесу і управління у Варшаві, французько-польський ВНЗ нових інформаційних технологій у Познані або ВНЗ з менеджменту у Ченстохові.

Однак лише деякі з недержавних вишів мають право на присвоєння звання «магістр». Інші недержавні вищі школи випускають фахівців з дипломом бакалавра. Вступні іспити в них не проводяться.

Усі державні ВНЗ вважаються установами освіти на рівні університету і, як правило, зберігають магістерську структуру навчання.

Організація і зміст навчання у ВНЗ, як і щорічний прийом абітурієнтів, колись регулювалися державою. З 1989/90 навчального року ВНЗ одержали гарантоване законом право самим приймати рішення з даних питань, визначати критерії відбору і правила прийому абітурієнтів. Зараховуватися до ВНЗ можуть тільки особи, що одержали атестат. Правила зарахування на 1-й курс визначаються автономно кожною вищою школою. Деякі організовують вступні іспити, інші приймають студентів на основі конкурсу оцінок атестату, треті – тільки на підставі співбесіди.

З 1 вересня 2011 року у Польщі вступив в силу новий закон про освіту. Для характеристики зазначеного закону використаю інтерв'ю з паном Грохальським – представник один з польських вишів:

«За цим законом ми отримуємо дуже великі можливості. Те, що досі залежало від міністерства, вже буде залежати від нас, університетів, – розповідає пан Грохальський. – Прав у нас тепер багато, але і відповідальності багато. Цей закон закріплює норми, характерні для 21 століття. Він допоможе нам дуже швидко вирішувати проблеми студентів і випускників.

- В Україні держзамовлення розподіляється в кабінеті міністра. А за яким принципом польські університети отримують держзамовлення? – цікавимося у пана проректора.
- У нас дуже складна система держзамовлення, яка складається з багатьох компонентів, в тому числі кількості студентів, кількості наукових співробітників, кандидатів наук і т. д. В новому законі прописано, що ми не можемо більше, ніж на 2% збільшувати кількість місць для студентів, порівняно з минулим роком. Але можу сказати, що цього року нам держзамовлення збільшили. За словами керівництва вишу, міністерство освіти фінансує університет на 80%. Решту ВНЗ заро-

- бляє саме, в тому числі це гроші від заочників і гранти.
- А яке у вас ставлення до відвідуваності студентами занять: суворе чи демократичне? - цікавляться українські абітурієнти.
 - Демократичне, - з посмішкою відповідають професори, трохи дивуючись питанню. Лекції в Польщі ніхто не примушує відвідувати і «енки» не ставить» [8].

В ході проведення освітньої реформи та запровадження нової моделі регулювання освітньої діяльності стало результатом збільшення кількості приватних вищих навчальних закладів в Польщі, що засвідчується наведеною Оксаною Вознюк статистикою, цитую: «У 1992 р. у Польщі нараховувалось 12 приватних вищих навчальних закладів. У них навчалось 3812 тис. студентів. Через десять років кількість приватних вищих шкіл зросла майже вдсятеро. Вони є досить великі, оскільки разом у них навчались 510 тис. студентів – понад 2 тис. 200 осіб у кожному. Чотири з 230 приватних вищих навчальних закладів мають право готувати докторів наук, а 64 – магістрів; останні, пропонує коротші програми навчання – три року – присуджують диплом «ліценціата»» [2]

Особливістю приватного сектора вищої освіти в Польщі є його доступність для молоді із невеликих містечок і селищ, а також для юнаків і дівчат із робітників та селян. Ціна за проїзд, житло і харчування студента великого міста часто перевищує вартість навчання у приватному університеті. Тому недивно, що місцезнаходження є одним із головних критеріїв вибору вищого навчального закладу. Саме тому, що приватні вищі навчальні заклади розташовані в невеликих містечках країни, вони доступніші. Більш того, у таких містечках плата за проживання студента менша, ніж у великих містах.

Приватні вищі навчальні заклади Польщі мають високий рівень автономії та можливість для самоуправління. Рішення приймаються ректором або президентом, а сенат і рада факультету – дорадчі органи. Як результат – швидкого реагування на потреби ринку праці, що постійно змінюються. Звертаю увагу на те, що з огляду на «польську модель організації вищої освіти» державні вищі навчальні заклади виконують замощення держави, а приватні – замовлення суспільства і здійснюють право людини на отримання вищої освіти та формування громадянського демократичного суспільства.

Але Польща, поряд з успіхами у сфері приватної вищої освіти, має також і деякі труднощі. Кількість студентів невпинно зростає, а от постійних штатних посад викладачів університетів збільшилась всього на 20%. Кількість викладачів, які читають лекції та проводять семінарсько-практичні заняття у вищому навчальному закладі, фактично зменшилась. Це пов'язано безпосередньо з тим, що приблизно від 30 до 50% викладачів працюють у двох навчальних закладах, як правило, у державному і приватному. Як результат кількість сту-

дентів на одного викладача значно збільшилась; в підтвердження зазначеного факту наведу статистику Ігоря Добрянського, який зазначає, що кількість студентів в Польщі за останні 10 років збільшилася у 4 рази, то кількість викладацького складу з ученими ступеням – лише на 24%; якщо 10 років тому на одного викладача припадало 6 студентів, то нині понад 20. У недержавному секторі ця проблема розв'язується в основному за рахунок докторів наук та професорів державних вищих навчальних закладів, які працюють за сумісництвом [3, С. 47]. Природно, що це не може не позначитись на якості та рівні навчання студентів.

Такий негативний факт описує З.Рутка, зазначаючи, що приватні заклади використовують професорські кадри державних закладів оплачують їх працю краще, ніж це може зробити держава. Доходить до того, що професор працює в кількох приватних закладах і одному державному, керує десятками дипломних праць, хід виконання яких фактично не може контролювати. Звідси і «якість» такої праці. З погляду вчених рад (сенатів) державних навчальних закладів, конкуренція, до якої призводять приватні навчальні заклади, не є коректною, бо впливає з меркантильних цілей. Тому сенати державних закладів спеціальними рішеннями вживають заходів, що обмежують розвиток таких негативних явищ. Наприклад, в останніх рішеннях сенату Ягеллонського університету (Краків) поставлена вимога до своїх професорів і викладачів, що вони до кінця календарного року повинні визначитись зі своїм основним місцем роботи – в Університеті Ягеллонським чи приватних навчальних закладах. Також підкреслю, що в Польщі закон не забороняє працювати викладачем кількох навчальних закладів, хоча в справах навчання в аспірантурі (докторантурі), захисту дисертацій, отримання звання професора повинно бути одне – основне місце [5, С. 186].

Безперечно, приватні вищі навчальні заклади Польщі відіграють велику роль у розвитку системи вищої освіти країни. Значну роботу здійснюють ті установи, що виникли в невеликих академічних центрах і містечках, які раніше не мали аналогічних установ третього ступеня акредитації. Зокрема, створення безпосередньо новим навчальним закладом нових робочих місць. Як результат – зростання прибутків місцевого населення, гальмування міграції.

Позитивним аспектом діяльності нового приватного вищого навчального закладу є і діяльність студентів у сфері культури: організація культурних заходів, оновлення фасадів історично значимих будівель, які використовуються у навчальних цілях, модернізація навчального процесу тощо.

Але є і недоліки у роботі приватних вищих навчальних закладів. Зокрема, зосередження керівництва закладу на отриманні максимально великих прибутків, низький рівень викладання, нестача науково-викладацьких кадрів і невідповідність сучасним вимогам.

Вивчаючи організацію приватної вищої школи в Польщі не можна не підняти таку тему, як стипендії у ВУЗах. Взагалі у Польщі існують наступні види стипендій: соціальні, спеціальні для інвалідів, за досягнення в спорті та навчанні, стипендія магістра за досягнення в науці, стипендія магістра за значні спортивні досягнення, на харчування, житлові, допоміжні.

Іноземці, які не можуть користуватися такими видами стипендій, мають можливість клопотатися про:

- стипендії польського уряду;
- стипендія іншої держави;
- навчання у вузі безплатне і без стипендій.

Пропонуємо розглянути стипендії для українських громадян на території Польщі. У рамках наукового співробітництва між Польщею та Україною (на підставі Договору про співпрацю між Міністром національної освіти Республіки Польща та Міністром освіти і науки України, стипендію польської сторони на безплатне навчання можуть отримати 10 осіб на короткотермінові студії, а також 40 осіб (дослідників та викладачів) на науково-дослідницьку практику на місяць; іншим варіантом безплатного навчання - хоч і без стипендії на проживання - згідно з умовами міжнародних договорів чи програм підтримки польського уряду) українським громадянам передбачено такі стипендії:

- десятимісячні програми для молодих українських учених в різних університетах Польщі (близько 15 стипендій на рік);
- стипендія королеви Ядвіги в Ягеллонському університеті для вчених і дослідників (12 місяців, 500 євро на місяць);
- стипендії на дворічні програми додаткової освіти у Варшавському університеті;
- безкоштовні літні курси польської мови для студентів університетів;
- безкоштовні літні курси польської мови для українських громадян польського походження (близько 30 місць);
- навчальні програми в державних університетах Польщі для українських громадян польського походження;
- некомерційний проект - TerazWroclaw, створений з ініціативи мерії міста Вроцлав і вроцлавських ВНЗ, спрямований на залучення майбутніх студентів та випускників з країн Східної Європи з метою навчання та працевлаштування в місті Вроцлав [4];

Програми співробітництва польських і українських університетів (спільні програми досліджень, студентський та науковий обмін).

Для отримання стипендії уряду Польщі необхідно подати заяву в одне з дипломатичних представництв Польщі, наприклад, в Посольство Польщі в Києві. Терміни подачі заяв можна також уточнити в посольстві. Після цього

заявка буде направлена в Бюро визнання академічних кваліфікацій та міжнародного обміну в Варшаві, яке займається розглядом таких документів. Остаточне рішення про виділення стипендій приймає міністр науки та вищої освіти Польщі. Кандидати, зацікавлені в платних програмах, можуть направити заяви в дипломатичні місії Польщі або безпосередньо до обраних ними університетів.

В підтвердження факту надання студентам стипендій у ВУЗах як і державної, так і приватної форми власності, хочу привести з перших уст дослідження Яценко Анни, яка зазначає, цитую:

«Якщо середній бал за навчання вище 4,75, то студент приватного вузу звільняється від оплати, - розповідає студент з України Андрій, який отримавши диплом бакалавра Академії банківської справи НБУ, що у Сумах, нині здобуває вже другу магістратуру у Вищій школі управління та адміністрації. Це при тому, що Вища школа – це приватний вуз. До того ж ректор за проханням студента взагалі має право звільнити його від плати за навчання.

- Чи отримують приватні виші у Польщі якусь допомогу від Міністерства, в тому числі і фінансову? – цікавиться Анна Яценко у професора Вищої школи.
- У Польщі немає поділу між державними і приватними вишами. Отримати стипендію можна як в державному, так і приватному виші. Дипломи однакові. Ми живемо на власні кошти. Але від міністерства частково отримуємо дотації на науку, обладнання, гранти. Також отримуємо кошти в рамках різних проектів Євросоюзу.» [8]

Незважаючи на недоліки в діяльності приватних вищих навчальних закладів, фахівці вважають, що вони і надалі будуть розвиватись, а більшість із них відвоюють право носити назву університету. Цьому, безпосередньо, сприятиме залучення до викладання молодих талановитих професорів та введення освітніх ваучерів, що будуть дійсні для будь-якого вищого навчального закладу. Успішному розвитку приватної вищої освіти також сприятиме вивчення дисциплін із підприємництва з урахуванням існуючих економічних і суспільно-політичних систем, промислових і виробничих зв'язків та багатьох інших чинників. Обов'язковими є також навчальна виробнича практики, стажування в підприємствах і в компаніях.

Деякі процеси можуть сповільнити процес розвитку вищої освіти в Польщі. До них можна віднести зменшення кількості випускників середньої школи, а відповідно й абітурієнтів; перенасичення ринку праці економістами і спеціалістами з менеджменту та маркетингу. В такій ситуації приватні виші навчальні заклади, що готують фахівців економічних спеціальностей, для збереження своїх позицій мають урізноманітнити перелік спеціальностей та пропонувати навчання і перепідготовку.

Отже, досліджуючи шлях розвитку приватної вищої школи Польщі, вважаю за необхідне зазначити те, що в проголошеному Україною шляху реформ необхідно визначити такий алгоритм дій:

- 1) визначити модель регулювання діяльності суб'єктів вищої школи, в тому числі і приватних вищих навчальних закладів;
- 2) реалізувати в життя проголошений принцип автономії діяльності вищих навчальних закладів шляхом забезпечення представництва приватних вищих навчальних закладів у державних органах влади в галузі освіти;
- 3) на локальному рівні – рівні ВУЗу – організовувати структуру органів управління приватних вищих навчальних закладів за участі не тільки керівного складу та науково-викладацького складу, а й представників студентства та представників ринку праці, так як фах випускників ВУЗу має орієнтуватись на вимоги ринку праці;
- 4) запровадити стипендії у формі відповідних заохочень, наприклад, зниження вартості навчання за високі досягнення, так звані «стипендії бізнесу», як плату за використання наукового потенціалу молодих науковців тощо;
- 5) складання рейтингів вищих навчальних закладів, до відомостей яких включати інформацію про усі вищі навчальні заклади як приватної, так і державної форм власності;
- 6) вести співпрацю із зарубіжними вищими навчальними закладами з метою розширення географії навчання студентів та запрошення іноземних абітурієнтів.

Список використаних джерел:

1. Андрушкевич Фабіан Польський освітній прорив та його значення для українських освітніх послуг//Вища освіта України. – 2010. - №4. – С. 105
2. Вознюк О. Тенденції розвитку недержавної вищої освіти в Польщі/// www.unian.com
3. Ігор Добрянський Приватна вища освіти України та Польщі//Рідна школа. – 2004. - №12. – С. 46
4. інтернет-сайт: <http://www.teperwroc1a.w.p1>; електронна пошта: teperwroc1a@wp.pl
5. Рутка З Проблеми розвитку вищої освіти в Центрально-Східній Європі//Актуальні проблеми економіки. – 2004. - №5. – С. 186
6. Оксана Васюк Тенденції розвитку недержавної освіти в Польщі//Вісник Книжкової палати. – 2006. - №8. – с. 27
7. Трамплін у Європу: вища освіта в Чехії та Польщі//Сучасна освіта. – 2012. - №6. – С.13

8. Яценко Анна Польські університети заманюють українців.// www.unian.com

М. Н. Медончак, *Совет Адвокатов Винницкой области, Винница, Украина.*

Польский опыт предоставления образовательных услуг частным высшим учебным заведениям.

М. М. Medonchak, *Council of Advocates of Vinnytsia region, Vinnytsia, Ukraine.*

Polish experience providing educational services to private higher educational establishments.

E-mail: marina.medonchak.87@mail.ru

МЕЛЬНИК Н.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра дошкільної освіти,
Київський університет імені Бориса
Грінченка
м. Київ, Україна

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ: ПЕРСПЕКТИВНИЙ АНЛІЗ

У статті здійснено аналіз освітньої політики професійної підготовки педагогів дошкільних установ у Франції. Визначено загальні особливості функціонування системи дошкільної освіти (мережа дошкільних закладів, підпорядкування, фінансування), особливості освітньої політики в системі вищої професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, факторів впливу на неї. Визначено перспективи подальшого розвитку освітньої політики країни в цьому напрямі. Автором підсумовано, що основними напрямами в яких здійснюється освітня політика в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції є: реалізація концепції «освіти впродовж життя», реалізації концепції «професійного континіуму» та створення умов для постійного професійного вдосконалення і кар'єрного зростання, що забезпечує високий рівень підготовки майбутніх фахівців відповідно до європейських вимог та загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти.

Ключові слова: освітня політика, професійна підготовка, стратегія реформування, система дошкільної освіти, європейські стандарти, педагог дошкільної установи, перспектива адаптації зарубіжного досвіду.

В статье осуществлен анализ образовательной политики профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений во Франции. Определены общие особенности функционирования системы дошкольного образования (сеть дошкольных учреждений, подчинения, финансирование),

особенности образовательной политики в системе высшего профессионального подготовки специалистов дошкольного образования, факторов влияния на нее. Определены перспективы дальнейшего развития образовательной политики страны в этом направлении. Автором подведены, что основными направлениями в которых осуществляется образовательная политика в сфере профессиональной подготовки дошкольных педагогов во Франции являются: реализация концепции «образования в течение жизни», реализации концепции «профессионального континуума» и создание условий для постоянного профессионального совершенствования и карьерного роста, обеспечивает высокий уровень подготовки будущих специалистов в соответствии с европейскими требованиями и общеевропейских тенденций развития педагогического образования.

Ключевые слова: образовательная политика, профессиональная подготовка, стратегия реформирования, система дошкольного образования, европейские стандарты, педагог дошкольного учреждения, перспектива адаптации зарубежного опыта.

Educational policy of preschool teachers' training in France is analysed in the article. General features of preschool education system (a network of preschool institutions, subordination, financing), especially educational policy in higher professional training of pre-school education, factors of influence are focused out by the author. Prospects of further educational policy development in this direction are distinguished. The author summarized that the main directions in which the educational policy in the field of preschool teachers' training in France are: implementation of the concept of "lifelong learning" implement the concept of "professional continuum" and creating conditions for continuous professional development and career growth, providing a high level of future preschool specialists' training in accordance with European standards and European trends of teacher education. The following factors influence on educational policy of preschool teachers' training: trends spread the content of teacher education and related with reforms in 1989; integration of teachers' higher education into the European educational space, cooperation with European organizations and participating in joint education programs; dissemination and policy support of learning of French in other countries; common European concept of "lifelong

learning". The following features of implement educational policy in the field of training preschool teachers in France are: providing basic specialists training of preschool sector, promotion of professional and career development, enhancing the social status of the profession.

Key words: *educational policy, training, strategy of reforming the system of preschool education, European standards, preschool teacher, the prospect of adapting foreign experience.*

Постановка проблеми. Сталий розвиток та реформування освітньої галузі в Україні характеризується значним впливом на неї процесів міжнародної інтеграції, глобалізації, розширення науково-практичної комунікації між учасниками освітніх систем різних країн світу. В першу чергу це стосується професійної педагогічної сфери, оскільки педагоги різних ланок є не лише ретрансляторами людського історичного досвіду, але й насамперед, носіями світоглядної позиції. Тож проблеми професійної освіти педагогів в контексті інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір, пошуків механізмів адаптації вітчизняної педагогічної освіти до загальноприйнятих в світі вимог професійної підготовки педагогів різних освітніх ланок однозначно є актуальною та потребує постійного вдосконалення, вивчення особливостей функціонування в заданих соціально-економічних, культурних умовах. Особливе значення в контексті зазначеного має освітня політика, оскільки вона визначає стратегію та перспективу розвитку всіх ланок освіти.

На окрему увагу заслуговує професійна підготовка вихователів, як галузь освіти, яка потребує не просто реформування та вдосконалення, але й переформатування її концепції на зразок європейської. Всі аспекти такого переформатування підготовки вихователів в Україні потребують ретельного вивчення та узагальнення міжнародного досвіду вирішення даного питання, а саме механізми побудови стратегії розвитку, вдосконалення та пошуку подальших перспектив діяльності галузі, тобто здійснення освітньої політики.

Означена проблема є предметом дослідження вітчизняних компаративних досліджень. Як засвідчив аналіз психолого-педагогічних джерел впродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями здійснено фундаментальні порівняльно-педагогічні дослідження розвитку професійної педагогічної освіти у найбільш економічно розвинених країнах Європи. Проблема європейської педагогічної освіти була предметом дослідження Н. Абашкіної, Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак (підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині), Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, А. Парінов, О. Романенко, Н. Яцишин (сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя

у Великобританії). Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Пуховською, О. Сухомлинською, І.Г.Тараненко здійснювались дослідження, в яких аналізувались окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в європейських країнах. Зазначимо, що ці роботи торкалися проблемам педагогічної освіти в цілому, предметом не стало дослідження особливостей підготовки фахівців дошкільної галузі. Важливо зазначити, що частково проблема професійної підготовки вихователів у Німеччині досліджувалась О. Сулимою, проте проблема особливостей формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів у інших європейських країнах залишились поза увагою вітчизняних науковців.

Оскільки питання професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи широким і комплексним, що зумовлено територіальними, національними особливостями та традиціями освіти в рамках даної статті інтерес становить формування професійної компетентності дошкільних педагогів у Франції.

Означене становить *мету* даної статті, реалізація якої здійснюватиметься шляхом вирішення завдань у три етапи: перший передбачає загальний огляд особливостей дошкільної освіти у Франції та короткий аналіз її структури; другий – аналіз освітньої політики у контексті характеристики професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Франції та визначення факторів впливу на неї; і зрештою третій етап – особливості реалізації освітньої політики у сфері професійної підготовки фахівців дошкільної освіти та визначення перспективи подальшого розвитку освітньої політики країни в цьому напрямі. Здійснений аналіз дозволить визначити стратегію реформування професійної підготовки вихователів в Україні та сприятиме розробці механізмів адаптації вітчизняної педагогічної освіти до європейських стандартів.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта у Франції посідає одне з особливих місць у структурі загальної освіти, про що свідчить окрема увага держави на цю ланку, яка проявляється у різних аспектах і насамперед у сфері професійної підготовки педагогів. В контексті загальноєвропейських тенденцій розвитку професійної освіти вчителів найскладнішою проблемою вбачається переведення концепції європейської освіти у системний комплекс видів або напрямків педагогічної діяльності, що міститься у парадигмі гуманістичних цінностей. З іншого боку, не менш важливою є проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності у межах загальноєвропейського простору, що значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності у плюралістичному суспільстві [4]. Тож освітня політика Франції у сфері професійної підготовки фахівців дошкільної галузі багато в чому орієнтується на загальноєвропейську.

З метою кращого розуміння особливостей освітньої політики Франції у професійній освіті означеної категорії фахівців важливо зупинитись на загальній характеристиці дошкільної освіти в країні. Майже 100% трьох-, чотирьох- і п'яти-річних і близько 35% двох-річних дітей відвідують безкоштовні *écoles maternelles* (дослівно «материнської школи») або дошкільні установи, що формально починаючи з 5-ти років є частиною початкової школи і перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти (*the Ministry of Education*). Діти мають законне право на відвідування дошкільного закладу з трьохрічного віку. За межами дошкільних установ, по середах, діти можуть відвідувати гуртки або центри дозвілля та відпочинку (*Garderie or Centre de loisirs sans hébergement - CLSH*). Є також дитячі садки (*Jardins d'Enfants*) для трьох- шести-річних дітей, які варіюються в плані відкриття годинника і збори.

Навчання та догляд за дітьми від народження до трьох років підлягає відповідальності Міністерства з соціальних питань і Міністерство охорони здоров'я, сім'ї, та осіб з особливими потребами, Національного фонду допомоги сім'ям (*Caisse Nationale des Allocations Familiales*), департаментам (*départements*) і муніципалітетам або ж комунам, що одне і теж (*communes*). Освітні послуги, які надаються у яслах (*Crèches collectives*) здійснюються під егідою муніципалітетів, департаментів або некомерційних організацій. Батьківські кооперативи або ясла (*crèches parentales*) передбачають залучення батьків у щоденне управління та діяльність ясел. Окремі роботодавці виступають спонсорами дитячих ясел (*crèches d'entreprise*), в основному це садочки при лікарнях та громадських секторах. Амбулаторні центри (*Halte-garderies*), фінансуються муніципалітетами та некомерційними організаціями є закладами неповного робочого дня, можуть передбачати ситуативний догляд, часто для батьків, які працюють у рамках плаваючого графіку робочого дня. Плата за освітні послуги, які надаються зазначеними закладами досить різноманітна.

У Франції існують також ряд варіантів домашньої дошкільної освіти та догляду. «Асистенти мам» (няні) (*Assistantes maternelles*) види освітніх послуг сімейного типу. Такі освітні послуги передбачають надання однією особою послуг догляду за однією - трьома дітьми у будинку роботодавця на регулярній основі. Особи, які залучені до цього виду послуг певний період повинні проходити стажування, щоб працювати за професією. Близько 90% нянь винаймаються на роботу безпосередньо батьками, тоді як у «батьківських кооперативах» працівники винаймаються організаціями, при яких вони створені. Працівники закладів сімейного типу можуть користуватися такими перевагами своєї діяльності, як можливість отримати навчання та професійний супровід, які пропонуються мережею закладів сімейного типу догляду за

Таблиця 1.

Основні форми освітніх послуг дошкільної освіти у Франції

Тип	Групові форми освітніх послуг		Індивідуальні форми освітніх послуг	
	Центр розвитку (Crèche)	Материнська школа (Ecole maternelle)	Асистент матері (Assistantes Maternelles)	Догляд сімейного типу (Garde à domicile)
Відсоток дітей залучених освіти: - до 3-х років - від 3-х до 6-ти р	220 000 (10 %)	- 255000 (з яких 34,7% двохрічних дітей) - 2360000 (майже 100%)	- 415 000 (20%) - 240 000	- 31 000 (1,5%) - 49 000
Підпорядкування	Ліцензування та нагляд в департаменті охорони здоров'я дитини і матері (Protection Maternelle et Infantile) при Генеральній раді (Conseil Général)	Інспекція освіти (Національна інспекція освіти - Inspecteur de l'Education Nationale - IEN)	Ліцензування та нагляд в департаменті охорони здоров'я дитини і матері (Protection Maternelle et Infantile) при Генеральній раді (Conseil Général)	Не підлягає підпорядкуванню
Регулювання	Декрет від 1/8/2000 і пункт 26/12 Освіта і соціальний проект, максимального забезпечення освіти, вимоги, роль батьків, ставлення дорослих до дитини розмір групи, співробітники кваліфікація, приналежність лікарів до освіти	Кодекс про освіту Постанова від 6 вересня 1990 щодо організації та діяльності дитячих садків та початкової школи. Стаття від 25 січня 2002 року: схема навчального плану початкової освіти (Офіційний бюлетень «Воеп» від 14 лютого 2002).	Закон 17.7.1992 та Укази 1992 Ліцензування закладів для дітей від 1 до 3 років періодичністю кожних 5 років; заклади, які надають освітні послуги повинні відповідати санітарно-гігієнічним вимогам, мати можливість забезпечити благополуччя дитини в закладі та сприяти безпечному перебування дитини вдома	Не регулюються законом
Професійна кваліфікація працівників	Директор: вихователь або дошкільний педагог (базова бакалаврська освіта - 4 або 3 роки) Співробітники, які працюють з дітьми (помічник вихователя + 1 рік навчання)	Відбір відбувається за результатами публічного іспиту Вчитель (Instituteur) Професор школи (Professeur de écoles)	60 годин навчання протягом 5 років по завершенні якого отримують ліцензію на навчання дітей дошкільного віку	Немає необхідності у навчанні; можливе добровільне навчання (відповідно до Угоди з роботодавцем)
Роботодавці	Муніципалітети: 70% Некомерційне асоціації: 28%	Держава (національний Уряд)	Батьки	Батьки
Загальна кількість витрат Витрати на одну дитину	2 трлн євро (в тому числі сектор центрів розвитку) 12700 євро	4 040 Євро	17000000000 євро (у тому числі 3-6 річні діти) 6600 євро	135 млрд. Євро, у тому числі 3-6 річні діти) 17200 євро

Джерело фінансування	Фонди дитячих національних асоціацій (CNAF), комуни сім'ї	Персонал: державний Послуги та обслуговування: комуни	Фонди дитячих національних асоціацій (CNAF), сім'ї	Фонди дитячих національних асоціацій (CNAF), сім'ї
Методи фінансування	Гранти фондів дитячих національних асоціацій, комунальні субсидії	Держава, комуни	Утримання за рахунок організації «Підтримка родини для працевлаштування помічником в дитячий садок» (Aide à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle - AFEAMA)	Утримання за рахунок організації AFEAM
Плата	12 % від щомісячного доходу	Відсутня	AFEAMA виділяє щонайменше, 222 євро / місяць	Вартість варіюється в межах 750 євро / місяць

Джерело: French Background Report, 2003

дітьми (Relais Assistantes Maternelles - RAM). У домашніх вихователів (надають послуги догляду за дітьми вдома) не мають такої можливості професійного вдосконалення та перепідготовки [8, с. 7.].

Як засвідчує аналіз система дошкільної освіти у Франції досить розгалужена, багатофункціональна, характеризується гнучкістю освітніх послуг залежно від запиту суспільства. Особливості системи французької дошкільної освіти чітко можна простежити у таблиці 1.

Система професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти тісно пов'язана з типами дошкільних установ, які функціонують у Франції. Освітню політику Франції у сфері дошкільної освіти та професійної підготовки фахівців можна чітко простежити у контексті історичного аналізу розвитку дошкільної та професійної педагогічної освіти країни, а особливості реалізації шляхом характеристики кваліфікації працівників дошкільної галузі.

Тенденції державної освітньої політики у професійній підготовці фахівців дошкільної галузі у Франції можна простежити, насамперед, через призму сприяння розвитку системи дошкільної освіти в країні. Зазначимо, що розвиток системи дошкільної освіти у Франції має давні традиції. Вже в 1771 році, з'явилися перші школи «школи в'язання» (écoles à tricoter), які залучали до навчання дітей від чотирьох до семи років. Згодом, у 1825 році, з'явилися нові інститути (salles d'asile"), відомі як «Притулки», їх мережа впродовж 19-го століття. Ці притулки були, в першу чергу, призначені для дітей з бідних сімей, яким було небезпечно залишатися жити в будинках їхніх рідних. Починаючи з 1828 року дошкільна освіта стала об'єктом державної уваги. Так, у 1830-му році запровадили офіційну програму державного регулювання сектору, від-

повідно якої надавались послуги догляду за дітьми від 2-х до 6-ти років впродовж повного робочого дня (з 8-ї по 19-ту). Основною метою закладів дошкільної освіти того часу було навчання дітей порядку, охайності, поваги до дорослих. Впродовж цього періоду освіта багато в чому регулюється релігійними канонами, тому перед працівниками таких закладів ставилися завдання з підготовка їх до «блага чесного життя» відповідно Християнським заповідям.

Перший Республіканський уряд прийняв кілька шкільних законів, які стосувалися розділення релігії та держави. Результатом дії запропонованих законів стала інтеграція раніше заснованих благодійних установ у державний сектор. Законом від 16 червня 1881 було визначено, що громадські дитячі садки (*école maternelle publique*) як добровільно засновані організації та заклади є безкоштовними і неконфесійними, а також інтегрованими до початкової школи. Держава взяла на себе відповідальність за організацію та фінансування освіти дітей від двох до шести років під егідою Міністерства народної освіти. У 1921 році, в стан та умови роботи дошкільних педагогів були узгоджені з умовами початкової школи, помічник був прикріплений до кожного дошкільного педагога або вихователя дітей дошкільного віку.

Впродовж 20-го століття, розвивається приватний сектор, заможні сім'ї стали віддавати своїх дітей до Дитячих садків (*jardins d'enfants*) і класів буржуа. Після Другої світової війни, середній клас суспільства почав підтримувати запропоновані державою «материнські школи», оскільки вбачали переваги інтелектуального і культурного розвитку їхніх дітей. Великий вплив дітей в «материнські школи» відбувається в 1960-х і 1970-х роках, а на початку 1990-х років мережа «материнських шкіл» стала універсальним закладом для дітей від трьох до шести років.

Історія у секторі охорони здоров'я дітей дошкільного віку мала свої особливості, функції і завдання. У 1844 році товариство ясел відкрилася перший благодійний ясла до «*secourir à PEU de Frais L'Enfant, SA mère i sa сімейному номінальної ле пологах мереж зберігання даних L'приниження та ін moraliser an secourant*». Контрольована по префектів, починаючи з 1862 р, в ясла були право на отримання державних субсидій. Навіть якщо вони були визнані в якості «*Utilite Publique*» в 1869 році, в ясла залишилися в області приватної благодійності і не отримати такого ж визнання і фінансування як Саль d'про притулок. Вони вважалися благодійні організації з місією в першу чергу здоров'я. Декілька на робочому місці ясла були створені в кінці 19-го століття, але перші громадські ясла, здавалося, не до 20 століття. Важливі події політики відбулося після Другої світової війни з метою боротьби з дитячої смертності та збільшити народжуваність. Під час цього періоду, дитячої та материнської медичного обслуговування (PMI) був створений разом з правилами для

ясел, і puéricultrice дипломом. При нестачі робочої сили в 1960 році Кількість дитячих ясел колективи збільшилася і ясел familiales, і незабаром після першого Halte-garderie, з'явився. Незважаючи на велику роль держави у сфері догляду за дітьми, зусилля були розрізненими і зосереджені більше на проблемі зі здоров'ям, ніж на цілісному початку політики дитинства. Наприкінці 1960-х років CAFS створені нові субсидії, щоб розширити різні форми ясел, а також інші форми ECEC. Політика надається більше уваги соціально-виховній ролі ECEC і перейшов на більш нейтральну позицію про працюючих жінок. Диверсифікація варіантів продовження в 1980-х і 1990-х років з низкою нових субсидій, щоб допомогти компенсувати витрати, пов'язані з наймом або догляду за дитиною постачальника або взяття батьків залишати. У той же час, CNAF почав розвиватися з місцевою владою, щоб розширити послуги і розробити більш послідовну політику ECEC [6, 7, 8].

Сьогодні, надання освітніх послуг у сфері дошкільного виховання, догляду та освіти у Франції перебуває на піку своєї популярності. Майже всі дошкільнята у віці від трьох до шести років і близько третини з двох-річних залучені до мережі «материнських шкіл». Для дітей віком до трьох існує різноманітна і децентралізована система освітніх послуг і характеризується скомбінованістю у типах (групові – центри розвитку, індивідуальні – асистенти матері, сімейного типу) та формах власності (громадські - муніпалітети, комуни; державні - асоціації, департаменти).

Відповідно до розвитку системи дошкільної освіти відбувалися зміни у державній стратегії підготовки фахівців дошкільної галузі. Характеризуючи систему підготовки вихователів у Франції важливо зазначити, що вона тісно взаємопов'язана з загальною системою вищої педагогічної освіти. Це пов'язано, насамперед з реформами 1980-80-х років, які мали місце в європейських системах педагогічної освіти і були пов'язані з новою концепцією освіти педагогів. Існувала потреба у вирішенні суперечностей між високими вимогами тогочасного суспільства до педагога і недостатнім рівнем його професійної підготовки, необхідністю оновлення змісту вищої освіти [1].

У Франції реформування вищої педагогічної освіти ознаменувалось прийняттям Закону «Про освіту» від 10 липня 1989 року, згідно з яким було засновано єдиний педагогічний вищий навчальний заклад – Інститут університетського типу з підготовки педагогів (IUTPP – IUFM). Зі створенням IUTPP державні Нормальні школи з підготовки вчителів початкової школи (ENI), регіональні педагогічні центри (CPR), які готували викладачів для середньої школи, Нормальні школи з підготовки педагогів професійного навчання (ENNA), центри з підготовки педагогів технічного навчання (CFPT) були ліквідовані. Такі трансформації у професійній підготовці педагогів у Франції уможливили отримання освіти педагогами материнських і початкових шкіл, коле-

Таблиця 2.

Кваліфікація та підготовка фахівців дошкільної освіти у Франції

Офіційна назва працівника, який працює у дошкільному закладі	Базова освіта	Цільова група	Професійна галузь (вид закладу, в якій може працювати особа)	Роботодавці	Підвищення кваліфікації	Оплата праці та статус категорії
Вчителі (Instituteurs)	Базова + 2 роки	2-6 років	Материнські школи		Професійний розвиток: 36 тижнів протягом професійної діяльності	Категорія «В», державний службовець
Професори школи (Professeurs des écoles)	Ліцензія (3 роки коледжу) + навчання в Інституті університетського типу з підготовки педагогів (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)					Категорія «А», державний службовець
Агент територіальних закладів (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles)	Сертифікат про закінчення курсів з планування та організації діяльності в дошкільних закладах (Curriculum Alignment Project)	2-6 років	Материнські школи	Комуни, або громадські групи комун		Категорія «В» Державний службовець місцевого рівня
Вихователі-педіатри (Puéricultrice)	Курси вихователів чи педіатрії + 1 рік навчання по спеціалізації	Діти всіх вікових груп, особливо дітей до 3	Центри дозвілля та відпочинку	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації	Право на професійний розвиток та навчання; іноді навчання персоналу з метою отримання професійної освіти у дошкільній галузі	Категорія «В» Державний службовець місцевого рівня (з перспективою переходу на категорію «А»)
Педагоги дітей дошкільного віку або дошкільні педагоги (Educateurs de jeunes enfants)	27 місяців після закінчення базової освіти та навчання в центрі	Діти до семи років	Всі види закладів дошкільної освіти (центри розвитку)	Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства). Некомерційні асоціації	Право на професійний розвиток та навчання; іноді навчання персоналу з метою можливості отримання права бути директором дошкільного закладу	Категорія «В» Державний службовець місцевого рівня

Помічники по догляду за дитиною (Auxiliaires de puériculture)	1 рік після бакалаврської освіти	Діти всіх вікових груп, особливо дітей до 3		Місцеві співтовариства, громади (муніципалітети, відомства), Асоціації		Категорія «С» Державний службовець місцевого рівня
Асистенти матері (няні) (Assistentes maternelles)						

Джерело: French Background Report, 2003

джів, загальноосвітніх, технологічних і професійних ліцеїв в стінах одного вишого навчального закладу для педагогічних спеціальностей.

Система вищої педагогічної освіти у Франції включає два самостійні і, водночас, взаємозв'язані рівні підготовки майбутніх вчителів в університетах та інститутах університетського типу. Для вступу в ці навчальні заклади необхідно мати диплом про трирічну університетську освіту (ступінь ліценціата з обраної дисципліни) або рівноцінний державний диплом іншого вузу.

Більшість кандидатів, що поступають в IUFM, мають ступінь магістра, що свідчить про завершення ними другого рівня вищої освіти (4 роки навчання в університеті). Термін навчання в IUFM – 2 роки. Перший курс навчання присвячується, головним чином, теоретичній і практичній підготовці студентів до одного з шести конкурсів на отримання наступних дипломів: педагога материнської і початкової школи (CAPE); педагога середньої школи (CAPES), що дає можливість працювати вчителем в ліцеї або коледжі, чи викладачем-документалістом в центрах документації та інформації шкільних закладів; викладача технологічних дисциплін в ліцеях або технології в коледжах; завідувача навчальною частиною ліцею (CRCPE) [2].

Так, систематизована та представлена інформація у Таб. 2 з характеристики кваліфікації фахівців дошкільної освіти у Франції уможливорює визначення основних напрямів у яких здійснюється освітня політика в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції. До них належать: забезпечення базової освіти працівників галузі, особливо державного сектору; забезпечення ступеневої освіти відповідно до положень Болонської конвенції; забезпечення постійного професійного розвитку фахівців, залучених до освітньої діяльності в дошкільних закладах; забезпечення реалізації загальноєвропейської концепції професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу.

Існує кілька факторів впливу на освітню політику професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Франції серед них, насамперед:

- поширення загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти і пов'язані з ним реформи 1989 року;
- інтеграція в загальноєвропейський освітній простір, співпраця з євро-

пейськими організаціями та участь у спільних освітніх програмах («Сократ», «Еразмус», «Лінгва», «Леонардо да Вінчі», «Грюндвіг», «Мінерва», «Аріон», «Коменіус»); політика франкофонії (поширення та підтримка вивчення французької мови в інших країнах, співпраця з освітніми закладами цих країн) [3, с. 8].

- одним із визначальним загальноприйнято в Європі концепція «Освіти впродовж життя», реалізація концепції забезпечуватиме конкурентоспроможність та мобільність педагогів різних ланок [5].

Аналіз особливостей кваліфікації та підготовки фахівців дошкільної освіти представлений у таблиці 2 дозволяє визначити особливості реалізації освітньої політики в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції, які полягають у децентралізації фінансування галузі дошкільної та професійної освіти, забезпеченні належної оплати праці та підвищення статусу професії фахівців дошкільної освіти [8].

Незважаючи на вікову історію професійної педагогічної підготовки фахівців освітньої галузі сфера професійного навчання фахівців раннього дитинства у Франції все ж потребує удосконалення та перегляду, а саме:

- існує потреба у підвищенні якості педагогічної освіти засобами тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, семінарів, які забезпечували формування у них компетентності збалансовувати різні аспекти діяльності дітей дошкільного віку, гармонійно поєднуючи їхній психічний, фізичний та інтелектуальний розвиток. Розробляти, формувати, удосконалювати поточні програми розвитку дітей дошкільного віку на основі принципу збалансованого інтелектуального та фізичного розвитку.
- існує нагальна потреба у вдосконаленні професійної підготовки та розвитку «асистентів матері» (*assistantes maternelles*); у зв'язку з цим існує необхідність приєднання мережі закладів, де працюють «асистенти» до мережі закладів сімейного догляду (*RAM*), дитячих ясел або встановлення форм зв'язків з іншими структурами мережі дошкільних закладів (*Crèche, Accueil, Halte-garderie*)\$
- є необхідність у розробці та побудову кар'єру решітку для професіоналів раннього дитинства (збалансування у кількісному відношенні попиту працедавців на працівників дошкільної освіти та пропозицією, яка забезпечується вищими освітніми закладами, в яких здійснюють підготовку таких працівників; розробка механізмів залучення до навчання, тобто отримання вищої освіти працівників сімейних центрів денного догляду за дітьми; розробити схему удосконалення якості освітніх послуг у сфері дошкільної ланки через забезпечення якісної практичної підготовки та сприяння формування професійного потенціалом фахівців дошкільної освіти);

- проблеми існують також і в підготовці помічників (*auxiliaires*) та вихователів-педіатрів (*puériculture*), зокрема є необхідність розробки механізмів трансформації навчання цих фахівців з можливістю отримання кваліфікації вчителів (*éducatrices*) та педагогів дітей дошкільного віку (*jeunes enfants*);
- у секторі освіти фахівців «материнських шкіл» (*école maternelle*) існує потреба у трансформації освіти цих фахівців з метою можливості отримання кваліфікації директора освітнього закладу (*conseilleres pédagogiques*) чи інспекторів [8].

Висновки. Результатом здійсненого дослідження є: визначення загальних особливостей дошкільної освіти у Франції, які полягають у розгалуженій мережі закладів, які надають освітні послуги в сфері дошкільної освіти, виховання та догляду за дітьми: центри, розвитку, материнські школи, асистенти матерів, заклади догляду за дітьми сімейного типу. Встановлено, що розвиток системи дошкільної освіти пов'язаний з історичними та соціально-економічними змінами в країні, а також з державним регулюванням даної сфери. Відповідно до особливостей мережі дошкільних закладів відбувається професійна підготовка фахівців, які працюють у них і мають такі кваліфікації: вчителі, професори школи, агенти територіальних дошкільних закладів, вихователі-педіатри, дошкільні педагоги, помічники по догляду за дитиною асистенти матері.

Основними напрямками в яких здійснюється освітня політика в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції є: забезпечення базової освіти працівників галузі, особливо державного сектору; забезпечення ступеневої освіти відповідно до положень Болонської конвенції; забезпечення постійного професійного розвитку фахівців, залучених до освітньої діяльності в дошкільних закладах; забезпечення реалізації загальноєвропейської концепції професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу.

Серед факторів впливу на неї: поширення загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту педагогічної освіти і пов'язані з ним реформи 1989 року; інтеграція в загальноєвропейський освітній простір, співпраця з європейськими організаціями та участь у спільних освітніх програмах; політика поширення та підтримки вивчення французької мови в інших країнах; загальноприйнята в Європі концепція «Освіти впродовж життя».

Особливості реалізації освітньої політики в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Франції полягають у забезпеченні базової підготовки фахівців дошкільної галузі, сприянні професійного та кар'єрного розвитку, підвищенні соціального статусу професії.

Визначено, подальші напрями освітньої політики Франції у сфері професійної освіти фахівців дошкільної освіти. Реформування та змін потребують

такі аспекти підготовки: удосконалення системи професійного навчання (організація освіти некваліфікованих осіб, які працюють у різних типах дошкільних навчальних закладів); розробка програми-сітки професійного зростання та удосконалення кваліфікації.

Здійснений аналіз не забезпечує цілісне уявлення про особливості функціонування системи професійної освіти вихователів у Франції. Вивчення та аналізу потребує мережа дошкільних навчальних закладів, у яких здійснюється надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти та вищих навчальних закладів, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх працівників цих закладів, що є перспективою подальших розвідок у цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998 . – 252 с.
2. Закирьянова А.Х. Педагогическое образование во Франции // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 31.
3. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції. – автореф. дис. на здобут. наук. ступ. кан. пед. н. – Житом. держ. ун-ті ім. Івана Франка – Житомиру – 2011 р. – 20 с.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – С. 27-31.
5. Степко, М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя [Електронний ресурс] / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський // Режим доступу: http://library.zntu.edu.ua/Bolon_process/Book.pdf
6. Dajez, F. (1994). Les origines de l'école maternelle. Paris : PUF.
7. Mozère, L. (1992). Le printemps des crèches. Paris : L'Harmattan.
8. OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in France. – Directorate for Education, OECD, February 2004. – 60 p.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. A. Gluzman Professional pedagogical training of university students: Theory and Experience study: Monography. - K.: Poyskovo-yzdatskoe agency, 1998. - 252 p.
2. Zakyryanova A. Pedagogical Education in France // Professional education. - 2006. - № 6. - P. 31.
3. Papizhuk V. Reform of general secondary education in France. – Aut.ref. Thesis to gain cand. of ped. scienc. - R. state. University are named by Ivano-Frank - Zhytomyr - 2011 - 20 p.

4. Puhovska L. Training teachers in Western Europe: similarities and differences: Monograph. - K.: Higher HQ., 1997. - P. 27-31.
5. Styopka, M. Bologna process and lifelong learning [Electronic resource] / M. Styopka, B. Klymenko, L. Tovazhnyansky // Access: [http://library.zntu.edu.ua / Bolon.process / Book.pdf](http://library.zntu.edu.ua/Bolon.process/Book.pdf)
6. Dajez, F. (1994). Les origines de l'école maternelle. Paris: PUF.
7. Mozère, L. (1992). Le printemps des crèches. Paris: L'Harmattan.
8. OECD Country Note Early Childhood Education and Care Policy in France. - Directorate for Education, OECD, February 2004. - 60 p.

Н. И. Мельник, *Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина.*

Образовательная политика в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования во Франции: перспективный анализ.

N.I. Melnyk, *Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.*

Educational policy of preschool teachers' training in France: perspective analysis.

E-mail: loroknataliya@i.ua

ПОЛЕСЯ Т.Л.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра медичної біології,
координатор по університету з
впровадження ЕСТS у ВНМУ

ГУМІНСЬКИЙ Ю. Й.,

доктор медичних наук, професор,
проректор з навчальної роботи

ФОМІНА Л.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач навчального відділу

ШЕВЧУК Ю.Г.,

доктор медичних наук, декан
медичного факультету,
Вінницький національний медичний
університет ім. М.І. Пирогова,
м. Вінниця, Україна

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У СВІТЛІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ» У ВІННИЦЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМ. М.І. ПИРОГОВА

У світлі інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір затверджений в новій редакції Закон України «Про вищу освіту» від 1. 07. 2014 року. Закон встановлює основні засади функціонування системи вищої освіти на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднанні освіти з наукою, забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями. У ВНМУ ім. М. І. Пирогова окремі статті Закону реалізуються з 2009 року разом із запровадженням європейської кредитно-трансферної системи навчання (ЄКТС). З 2014 о 2015 навчального року статті Закону набули чинності та імплементовані, але деякі з них потребують доповнення та затвердження в новій редакції (Стаття 46. Про автономію вищого навчального закладу. Стаття 56. Про педагогічне навантаження та ін..)

Ключові слова: Закон України, вища освіта, стандарти вищої освіти, кредитно - трансферна система (ЕКТС)

В свете интеграции высшего образования Украины в Европейское образовательное пространство утвержден в новой редакции Закон Украины «О высшем образовании» от 1 07. 2014 года. Закон устанавливает основные принципы функционирования системы высшего образования на принципах автономии высших учебных заведений, сочетании образования с наукой, обеспечения рынка труда квалифицированными специалистами. В ВНМУ им. Н. И. Пирогова отдельные статьи Закона реализуются с 2009 года вместе с введением европейской кредитно-трансферной системы обучения (ЕКТС). С 2014 о 2015 учебного года статьи Закона вступили в силу и реализованы, но некоторые из них нуждаются в дополнении и утверждение в новой редакции (Статья 46. Об автономии высшего учебного заведения. Статья 56. О педагогическую нагрузку и др ..)

Ключевые слова: Закон Украины, высшее образование, стандарты высшего образования, кредитно - трансферная система (ЕКТС)

In connection of the integration of higher education of Ukraine in European educational space the Law of Ukraine ratified in a new release «On higher education» from 1. 07. 2014. A law sets basic principles of functioning of the system of higher education on principles of autonomy of higher educational establishments, combination of education with science, providing of labor-market in skilled specialists. In Vinnitsa national medical university the name by N. Pirogov separate articles will be realized from 2009 with introduction of the European credit-transfer system (ECTS) teaching. In Vinnitsa national medical university the name by N. Pirogov from 2014 - 2015 of articles went into effect and implementation, but some of them require addition and statement at a new release (Article 46. About the autonomy of higher educational establishment. Article 56. About the pedagogical loading and other.)

Key words: Law of Ukraine, higher education, standards of higher education, credit - transfer system (ECTS)

Вступ. Підписання документу про асоціацію України з ЄС означає реформування вищої освіти України, адже процес інтеграції України у європейський освітній простір вимагає нових підходів щодо системи вищої освіти, що й було задекларовано у Болонських угодах. Одним з інструментів реалізації цілей євроінтеграції освіти є запровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), яка забезпечує вузам досягти якості освіти, в тому числі й медичної. Метою запровадження європейської кредитно-трансферної системи є створення уніфікованих критеріїв і методологій та систем контролю, а також взаємовизнання дипломів про вищу освіту, забезпечення мобільності студентів. У світлі євроінтеграції Верховною Радою України затверджений та підписаний Президентом України від 01.07.2014 № 1556-VII новий Закон України «Про вищу освіту» [1]. Цей Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Відповідно до прийнятого Закону України «Про вищу освіту» забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах України, в тому числі й медичних, за європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС) є одним з найважливіших стратегічних завдань вищої освіти України [2].

Основна частина. У ВНМУ ім. М. І. Пирогова у зв'язку з набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту» з 2014 -2015 навчального року почався процес поетапної імплементації основних положень Закону України «Про вищу освіту». В новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (далі «Закон...») сказано, що «...вищий навчальний заклад є окремим видом установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей» [1]. У ВНМУ ім. М. І. Пирогова окремі статті цього Закону вже реалізуються згідно наказам МОН та МОЗ України з 2005-2006 навчального року шляхом запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу [3]. Згідно наказу МОН України від 16. 10. 09 року № 943 та листу МОН України № 1/9-119 26.02.10 року було запроваджено основні засади Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) [5]. З 2014-2015 навчального року і далі основні статті Закону набувають чинності та згідно останньої редакції (від 28.06.2015, підстава 222-19) імплементуються з 2015-2016 навчального року [1]. **Стаття 7. Документи про вищу освіту**

(наукові ступені). У разі здобуття особою вищої освіти за спеціалізацією ВНМУ ім. Пирогова надає диплом спеціаліста та додаток до диплома європейського зразка, що містить структуровану інформацію про завершене навчання, а саме відомості про назви дисциплін, отримані оцінки і здобуту кількість кредитів ЄКТС, а також національну систему вищої освіти України.

Стаття 10. Стандарти вищої освіти. У ВНМУ ім. М.І.Пирогова на підставі освітньо-професійної програми за кожною спеціальністю діє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. На навчальний рік затверджується робочий навчальний план, що відображає інновації, впроваджені у ВНМУ ім. М.І.Пирогова. Для оптимізації та покращення якості освіти були впроваджені та затверджені Вченою радою університету зміни в організації навчального процесу: університет виступив ініціатором повернення виробничої літньої лікарської практики студентів 4 та 5 курсів за розробленою фахівцями університету Типовою програмою з виробничої практики. Для полегшення конвертації оцінок в бали для всіх дисциплін введено уніфіковану шкалу оцінювання успішності студентів перерахунку традиційних оцінок з 5-бальної системи у європейську бальну шкалу оцінювання в системі ЄКТС [2]. Запроваджено єдину залікову книжку для студентів всіх факультетів очної форми навчання (індивідуальний план студента розрахований на 6 років навчання). На кафедрах, що викладають дисципліни з предметів ліцензійних тестових іспитів Крок-1, Крок-2 та Крок-3, введені класичні комісійні іспити. Враховується складова оцінка поточних занять з модуля та екзаменаційна оцінка, що унеможливорює суб'єктивний підхід щодо оцінювання знань студентів на іспитах. Створення уніфікованих критеріїв, стандартів навчання та систем контролю полягає у впровадженні основних положень ЄКТС [3], а саме взаємовизнання дипломів про вищу освіту, мобільність студентів, наявність ключових документів для вищих навчальних закладів - «Каталог курсів», «Аплікаційна форма студента», «Угода про навчання», «Угода про практичну підготовку та зобов'язання про якість», «Академічна довідка», «Додаток до диплома європейського зразка» та ін. **Стаття 16. Забезпечення якості вищої освіти.** У світлі системи внутрішнього забезпечення якості освіти з метою покращення якості навчання у ВНМУ ім. М.І. Пирогова створений та затверджений Вченою радою університету від 30.08.2013 р. відділ моніторингу якості освіти, функції якого передбачають перевірку знань студентів та готовність до складання тестових завдань Крок 1, Крок 2 та Крок 3 Центру тестування при МОЗ України для різних категорій студентів (інтернів), здійснення організаційно-технологічної підготовки та проведення претестувань, обробка екзаменаційних бланків відпові-

дей, визначення та оголошення результатів пре тестування, визначення та аналіз статистичних показників результатів тестування та у випадку їх неважливості інформування ректорат університету. Основна мета відділу моніторингу якості освіти полягає у постійному контролі якості освіти на всіх етапах навчального процесу, включно і складання попередніх та передекзаменаційних тестувань студентами (інтернами). **Стаття 26. Основні завдання вищого навчального закладу.** Основними завданнями вищого навчального закладу є... забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності. З метою покращення практичної підготовки студентів та оптимізації методики опанування практичних навичок на базі ВНМУ ім. М. І. Пирогова створений Тренінговий центр для опанування практичних навичок студентами та інтернами з клінічних дисциплін на базі запровадження сучасних тренажерів (у т.ч. комп'ютерних тренажери в світлі державної програми «СКІФ»), муляжів, фантомів, імітаторів для діагностики, лікування та профілактики різних нозологій, Інтернет-технології з наданням пріоритету загальній практиці – сімейній медицині. З метою покращення підготовки спеціалістів-стоматологів, планується відкриття університетської стоматологічної поліклініки, як науково-навчального та лікувально-методичного центру. Викладачі клінічних кафедр університету приділяють увагу оволодінню студентами практичних навичок та професійними вміннями, особлива увага акцентується на діагностику невідкладних станів та надання медичної допомоги на до госпітального етапі у дорослих і дітей згідно стандартів та протоколів МОЗ України. **Стаття 32** свідчить, що діяльність вищого навчального закладу проводиться на принципах автономії та самоврядування, в тому числі самостійно проводити фінансово-господарську та іншу діяльність відповідно до законодавства та статуту вищого навчального закладу; а також можливість для університетів розпоряджатися власними надходженнями, зокрема надання платних послуг; відкривати поточні та депозитні рахунки в банках. На сучасному етапі при наявності підпорядкування медичних університетів МОНу та МОЗу України не є можливим фінансово-господарська діяльність за неузгодженими положеннями Кабінету Міністрів України та вищих навчальних закладів. **Стаття 33. Структура вищого навчального закладу.** Вищий навчальний заклад, що готує фахівців медичного та фармацевтичного профілів...спільно з центральними органами виконавчої влади..., органами місцевого самоврядування можуть утворювати на базі наукових установ, закладів охорони здоров'я, у тому числі тих, що належать територіальним громадам або передані їм, клінічні бази закладів медичної освіти, університетські клініки та лікарні. На сучасному етапі майже всі медичні університети України не мають університетських клінік, що складає проблему для опанування студентами клінічних дисциплін. На даний час студенти відпрацьову-

ють практичні навички на клінічних базах міських лікарень, які вимагають орендної плати за надання приміщень, а також інші фінансові претензії до університетів. **Стаття 46.** Автономія вищого навчального закладу - це самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації наукових досліджень, освітнього процесу, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, передбачених цим Законом. Права вищого навчального закладу, що визначають зміст його автономії, визначаються Законом України «Про вищу освіту» і не можуть бути обмежені іншими законами та нормативно-правовими актами. У ВНМУ ім. М.І. Пирогова згідно засадам автономії відбуваються оптимізація навчального процесу шляхом впровадження інноваційних технологій навчання, в тому числі й дистанційних (лекції, семінари, Інтернет-конференції), оновлення навчальних програм, вдосконалення начально-методичної роботи. **Стаття 56.** Робочий час науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників. Максимальне навчальне навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника не може перевищувати 600 годин на навчальний рік. Абзац третій частини другої статті 56 набирає чинності з 1 вересня 2015 року. У ВНМУ ім. М.І. Пирогова отримані з ЦМК МОЗ України навчальні плани із змінами щодо розподілу годин по дисциплінам. Готуються нові робочі програми із скороченням годин на 10% – 20% за рахунок збільшення кількості годин на самостійної роботи студента (СРС) з кожної дисципліни, що надасть можливість скоротити навантаження викладачів з 900 годин до передбачуваних 600 годин, таким чином зменшення максимального навчального навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника до 600 годин на навчальний рік не є підставою для збільшення чисельності штатних одиниць. **Стаття 75.** Основні напрями міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти. Основними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, проведення спільних наукових досліджень..., участь у міжнародних освітніх та наукових програмах, укладають договори про співробітництво, встановлюють прямі зв'язки з вищими навчальними закладами, науковими установами та підприємствами іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо відповідно до законодавства. ВНМУ ім. М.І. Пирогова приймає участь у міжнародних програмах [4]. Проект програми Темпус спрямований на гармонізацію систем вищої освіти України з ЄС. Оскільки магістерські і PhD програми в сфері «людської безпеки» є новим напрямком у сфері освіти, то розробка навчальної програми потребує підтримки ЄС університетів. Протягом наступ-

них 3-х років ВНМУ реалізовуватиме багатонаціональний проект учасниками якого будуть 19 університетів з різних країн. ПРОЕКТ 530644-TEMPUS-1-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR HUMAN Security (environment, quality of food, public health and society) on Territories Contaminated by Radioactive Agents - Безпека людини (оточуюче середовище, якість продуктів харчування, здоров'я населення та суспільство) на територіях, забруднених радіоактивними речовинами фінансуватиметься при підтримці Європейської Комісії. Загальна вартість проекту 1 410 095,22 Євро. Грант-холдером та координатором проекту є University of Cordoba, Іспанія. В майбутньому планується налагодити контакти з вузами-партнерами Європи та започаткувати обмін студентами та викладачами для взаємовизнання дипломів про вищу освіту.

Висновки. Таким чином, реалізація основних статей Закону України «Про вищу освіту» полягає у запровадженні різних форм організації навчального процесу у ВНМУ ім. М.І. Пирогова в системі ЄКТС. Ключовим завданням є зберегти уніфіковану архітектуру ЄКТС для взаємовизнання результатів навчання та дипломів про вищу освіту (наявність трансферу накопичувальних кредитів, ключових документів, статистичну шкалу оцінок ECTS та їх конвертація у національну шкалу) [2]. Нова концепція Закону «Про вищу освіту» полягає у реформуванні вищої медичної школи України у світлі уніфікації та гармонізації національних освітніх систем з країнами Європи згідно європейських стандартів [4]. Реформи у вищих навчальних закладах країн Європи відбуваються в своїх національних рамках, але задекларовані Болонськими угодами зобов'язання у світлі положень ЄКТС дають можливість з боку держави надати кожному студенту шанс здобути освіту світового рівня, стати конкурентоспроможним фахівцем та мати можливість вибору місця праці у будь-якій країні. Щодо реформування медичної освіти України згідно з новим «Законом про вищу освіту» - це можливість для майбутнього лікаря стати конкурентоспроможним фахівцем та обирати місце праці у будь-якій країні Європи. Зважаючи на європейський вектор розвитку, майбутня система охорони здоров'я в Україні має бути узгоджена з європейськими принципами, що передбачає контрольоване заміщення пострадянської моделі Семашко сучасними світовими схемами, практиками та досвідом. Головним напрямком щодо розвитку вищої медичної освіти України є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, розвиток освіти, як державно-суспільної системи; піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти розвинутих країн світу та інтеграції її у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 1.07.2014) // zakon. Rada.gov.ua
2. Довідник користувача ЄКТС 2009. Брюссель, 6 лютого 2009 р. <http://www.bologna2009benelux.org> Веб-сторінка секретаріату Болонського процесу, Бенілюкс 2009: <http://www.bologna2009benelux.org>.
3. Визначення критеріїв якості в системі безперервного професійного розвитку лікарів та провізорів на основі концепції кредитів / Ю.В. Вороненко, А.М. Сердюк та ін.// Медична освіта. – 2007. - №3.- С.11-15
4. Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. (Лондон 16-19 травня 2007 року). – К.,2008. Кн.4: Основні засади розвитку вищої освіти України. - С.24 – 30.

Методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (лист МОН № 1/9-119 від 26.02.10 року); наказ МОН України від 16. 10. 09 року № 943 про запровадження у всіх вищих навчальних закладах України Європейської кредитно- трансферної системи (ЄКТС).

Т. Л. Полеся, *Винницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, Вінниця, Україна. E-mail: tpolesya@mail.ru*

Ю. Й. Гуминский, *Винницкий национальный медицинский университет им. М.И. Пирогова, Винница, Украина. E-mail: tpolesya@mail.ru*

Л. В. Фомина, *Винницкий национальный медицинский университет им. М.И. Пирогова, Винница, Украина. E-mail: tpolesya@mail.ru*

Ю. Г. Шевчук, *Винницкий национальный медицинский университет им. М.И. Пирогова, Винница, Украина. E-mail: tpolesya@mail.ru*

Болонский процесс в свете имплементации Закона Украины «О высшем образовании» в Винницком национальном медицинском университете им. Н.И.Пирогова.

T. L. Polesya, *Vinnitsa National Medical University by M.I. Pyrogov, Vinnitsa, Ukraine.*

E-mail: tpolesya@mail.ru

Y. Y. Guminisky, *Vinnitsa National Medical University by M.I. Pyrogov, Vinnitsa, Ukraine.*

E-mail: tpolesya@mail.ru

L. V. Fomina, *Vinnitsa National Medical University by M.I. Pyrogov, Vinnitsa, Ukraine.*

E-mail: tpolesya@mail.ru

Y. G. Shevchuk, *Vinnitsa National Medical University by M.I. Pyrogov, Vinnitsa, Ukraine.*

E-mail: tpolesya@mail.ru

Implementation law of Ukraine «about higher education» in Vinnitsa national medical university the name by n. Pyrogov: reality and prospective.

П'ЯТАКОВА Г.П.,

кандидат філологічних наук доцент,
викладач, кафедра загальної та
соціальної педагогіки,
Львівський національний університет
імені Івана Франка, м. Львів, Україна

ПРОБЛЕМА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

Висвітлено проблеми дидактичної підготовки магістрів філології в університетах України та Польщі у контексті інноваційної стратегії в освіті. Приділено увагу особливостям формування загальнокультурних та професійних компетенцій у процесі підготовки магістра-філолога. Проаналізовано результати емпіричного експерименту, який було проведено на філологічних факультетах Львівського, Вроцлавського та Ягеллонського університетів.

Ключові слова: інновація, педагогічна технологія, комп'ютерні технології, дистанційне навчання, інтерактивне навчання, професійні компетенції, підготовка магістрів філології.

Освещены проблемы дидактической подготовки магистров филологии в университетах Украины и Польши в контексте инновационной стратегии в образовании. Уделено внимание особенностям формирования общекультурных и профессиональных компетенций в процессе подготовки магистра-филолога. Проанализированы результаты эксперимента, который был проведен на филологических факультетах Львовского, Вроцлавского и Ягеллонского университетов.

Клевые слова: инновация, педагогическая технология, компьютерные технологии, дистанционное обучение, интерактивное обучение, профессиональные компетенции, подготовка магистров филологии.

The results of the empiric experiment that was conducted in 2014-2015 in Lviv National University of Ivan Franko, the University of Wroclaw, the Jagiellonian university, gave a reason to claim that future professional philologists to have serious attitude towards such innovations in high school. The Masters of Philology actively participate in new methods of teaching professional subjects, they are good aware about interactive methods, distance education and computer technologies. The knowledge of theoretical basis of the pedagogical technologies stimulates the Masters of Philology to develop formulating professional competences and pedagogical thinking, which helps them built perfectly educational process in different types of universities.

Key words: *the innovation, the pedagogical technology, computer technologies, the distance education, interactive teaching, preparation of the Masters of Philology, professional competence.*

Визначення актуальності проблеми. Сучасна української вища освіта має змогу розробляти стратегії професійної підготовки магістра філолога за рахунок вивчення досвіду європейських університетів у цій галузі без втрати унікальності вітчизняної академічної культури. Цьому сприяє входження України у світовий освітній простір, можливість вивчення особливостей навчального процесу провідних європейських університетів. Українська вища школа змінюється також і через активне впровадження Закону «Про вищу освіту», у якому висуваються нові вимоги до викладача університетів. Саме викладач, як учасник освітнього процесу, повинен «постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності»[3]. Характерною ознакою навчального процесу у ВНЗ України є інноваційність, впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, нових методик, які здатні сприяти формуванню професійних компетенцій викладача, та підвищити якість навчання загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій надає змогу виокремити головні напрямки вивчення процесу підготовки філолога у вищих навчальних закладах: розкрито технологічний підхід до професійної діяльності майбутніх вчителів (С. Сисоєва); виділено особливості формування професійної компетентності (І. Зимняя, С. Сисоєва, А. Мартинюк), іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх вчителів-мовників (В. Назарова, О. Семенов); особливості підготовки вчителів у зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Ю.

Кищенко, Л. Пуховська, А. Сбруєва); впровадження інноваційних стратегій (Т. Волоковська, І. Дичківська, Т. Коляда, Т. Кошманова, І. Підласий). Зазначені дослідження розкривають, перш за все, процес підготовки філолога у вищих закладах України на першому (бакалаврському) рівні. Проблеми дидактичної підготовки магістрів-філологів, висвітлені недостатньо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблем дидактичної підготовки магістрів-філологів, які виникають через впровадження інноваційних технологій та компетентнісного підходу в університетах України та Польщі; висвітлення результатів емпіричного дослідження, проведеного у 2014/15 рр. у Вроцлавському, Львівському та Ягеллонському університетах.

Виклад основного матеріалу. У сучасній вищій школі, за умови створення суб'єкт-суб'єктних стосунків на заняттях, важливим, на наш погляд, є ознайомлення магістрантів з особливостями нових технологій. Саме теоретичне обґрунтування інновацій у навчальному процесі, допомагає студентам зрозуміти механізм дії конкретних методик, методів, прийомів сприятиме підняття їхньої мотивації й до формування компетенцій майбутнього викладача. Знання теоретичних основ педагогічних технологій повинно забезпечити у магістрантів формування педагогічного мислення, яке дозволить їм успішно конструювати навчально-виховний процес у різних типах ВНЗ. Оскільки в освіті співіснують дві стратегії – традиційна та інноваційна, майбутні викладачі повинні бути готовими до інноваційної діяльності, тобто знаходитися у такому особистісному стані, який “передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [2, 277]. Польські педагоги також зауважують на необхідності змін в освітній стратегії та визначають головні причини цих змін: освіту потрібно наблизити до реального життя; школа повинна слугувати саморозвиткові й самореалізації; навчання повинно бути привабливим; демократизація освіти; гнучкість системи освіти та її саморегуляція [7, 162].

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується ще й впровадженням компетентнісного підходу до підготовки магістрів філології, тобто підготовки компетентних фахівців, які не лише набувають знання, формують вміння та навички певного рівня, але й здатні до реалізації їх у своїй професійній діяльності. Погоджуємося з думкою дослідника про те, що компетенцію потрібно сприймати як діяльність, “здатність робити добре, щось потрібне”, а не пов'язувати її лише з “обізнаністю, поліпшувати, поглиблювати, поширювати те, що робили досі” [1, 3].

Аналізуючи проблеми компетентнісного підходу в освіті, польські науковці зазначають розбіжність понять “кваліфікація” і “компетентність”, а також рівня сформованості компетенцій, оскільки можна мати диплом і від-

повідну кваліфікацію, а професійні компетенції не будуть сформовані на належному рівні [6, 301-303]. Ми погоджуємося з дослідниками щодо вимог, які належить враховувати при виділенні конкретної професійної компетенції, а також відповідальності педагога за її сформованість при виконанні певних завдань. До професійних компетенцій педагога дослідники віднесли гідні наукові знання, вміння, орієнтація на цінності, стиль стосунків з людьми, загальну культуру і здатність реалізувати свій творчий потенціал [6, 306-307].

Безумовно, одним з найважливіших завдань викладача є підготовка до майбутньої професійної діяльності й життя особистість, яка “уміє знаходити й опрацьовувати необхідну інформацію та засвоювати її у вигляді нових знань, тобто формувати інформаційну компетенцію, що стає неможливим без наявних у студентів знань і умінь зі структурування отриманої інформації й приведення її в певну систему знань” [4, 127].

Спробуємо, спираючись на дані педагогічного експерименту, який було проведено у 2014/15 рр. у Вроцлавському, Львівському та Ягеллонському університетах, проаналізувати особливості дидактичної підготовки магістрів-філологів. Методом анкетування (емпіричне дослідження) було опитано 330 студентів, які навчаються на рівні магістра в окремих Інститутах філологічного факультету Вроцлавського університету (польської, англійської, романської, германської, слов'янської філології, класичних, середземноморських та орієнтальних студій). В експерименті також взяло участь магістри філологічного факультету (українського, російського, слов'янського відділень) і факультету іноземних мов (англійська, німецька, французька, іспанська, класична філологія) ЛНУ імені Івана Франка. Згодом до експерименту долучилися й магістри Ягеллонського університету з Інститутів англійської, романської, германської, класичної, слов'янської філології та Інституту східнослов'янських мов. Аналіз даних анонімного опитування респондентів за допомогою методів статистичної обробки результатів сприяв заповненню прогалин емпіричного дослідження у дидактичній підготовці магістрів-філологів у вказаних університетах.

У процесі опитування респондентів ми з'ясували, що магістрантам значній мірі відомі інноваційні технології. Найбільш обізнані магістри з інтерактивних технологій навчання у Львівському – 93,63%, у Вроцлавському – 77,77% та у Ягеллонському – 88, 42% університетах (див. рисунок 1). Магістри активно виділили і комп'ютерні технології, за допомогою яких створюють презентації, оформляють проекти, виконують індивідуальні завдання, відбувається тестовий (проміжний) контроль знань тощо. Комп'ютерні технології визначили 61,05% магістрів-філологів Ягеллонського університету, 62,72% – Львівського та 55,45% – Вроцлавського університетів. Респонденти приділили увагу й дистанційному навчанню.

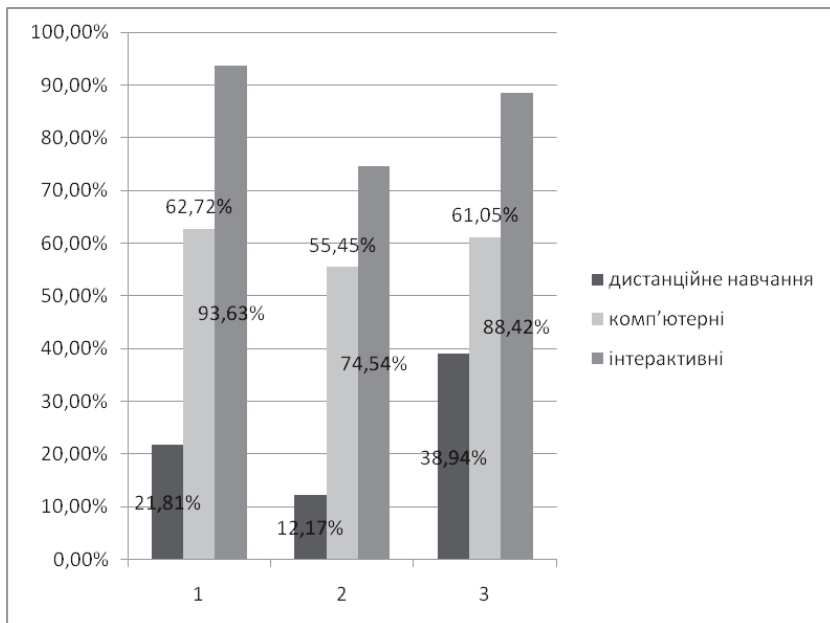


Рисунок 1. Впровадження інноваційних технологій у вищій школі.

Дистанційне навчання (ДН) як форма навчання відома 38,94% з опитаних магістрантів у Ягеллонському університеті, значно менше – 21,81% у Львівському, 12,17% – у Вроцлавському університетах (див. рисунок 1). Логічним було би з'ясувати, чи вважають магістранти, що впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес сприяє формуванню професійних компетенцій філолога. Повністю згідні з цим твердженням 67,36% магістрантів Ягеллонського університету, 67,27% – Львівського, 55,45% – Вроцлавського університету. Лише 9,47% серед опитаних філологів Ягеллонського, 11,81% – Львівського та 17,27% Вроцлавського університетів повністю не згодні з впливом інноваційних технологій на процес професійного становлення філолога.

Умовні позначення:

- 1: Львівський університет
- 2: Вроцлавський університет
- 3: Ягеллонський університет

Більшість з опитаних магістрантів Львівського – 56,36% та Вроцлавського – 51,81% університетів, лише третина з опитаних – 31,54% студентів Ягеллонського університету вважають, що у процесі підготовки магістра-фі-

логолога потрібно зробити перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних.

Також впевнені у необхідності комп'ютеризації і технологізації навчання у вищій школі, що у подальшому призведе до покращення навчального процесу загалом, 54,73% опитаних магістрантів Ягеллонського, 54,54% – Львівського та 43,63% – Вроцлавського університетів.

Результати дослідження дозволили побачити, що лише 13,68% Ягеллонського, 25,45% магістрантів Львівського, 32,72% Вроцлавського університетів вважають, що сучасна вища школа готова до цілеспрямованого впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання. Проте, більшість опитаних не змогла визначитись з відповіддю на це питання. Такий самий відсоток опитаних магістрантів Ягеллонського університету (13,68%), а також 16,36% – Львівського та 20% – Вроцлавського університетів вважає, що вища школа не готова до кардинальних змін. Безумовно, у викладача-новатора повинно бути позитивне ставлення до інновацій в освіті. Впровадження інноваційних технологій на заняттях у вищій школі можливо лише за умови, коли сам викладач мотивований до таких змін, спроможний залучити до свого дидактичного арсеналу нові методики викладання навчальної дисципліни.

Опитані магістранти також вказують на малу обізнаність зі структурою та механізмами дії нових методик. В анкетах акцентовано увагу на повну або часткову відсутність на заняттях з мови за фахом тренінгових технологій, які б сприяли розвитку комунікаційних компетенцій філолога, недостатнє впровадження методик з розвитку креативності майбутнього викладача-філолога. Результати експерименту надали змогу побачити і певні протиріччя, причиною яких є недостатня обізнаність зі специфікою інноваційних технологій у вишах. Більшість з опитаних магістрантів – 59,74% – вказало на активне впровадження інтерактивних технологій на заняттях. Групова форма організації взаємодії відома 90,90% магістрантам філології у Львівському, 87,27% – у Вроцлавському та 98,94% – у Ягеллонському університетах, що надає підстави стверджувати, що 92,06% від усіх опитаних студентів ознайомлені з груповою взаємодією на заняттях. В анкетах ми побачили знання студентами ще однієї форми міжособистісної взаємодії – кооперативного учіння, проте її відмітило 20,05% опитаних. Можемо стверджувати, що загалом магістрантам добре знайомі й інтерактивні методи, оскільки більшість респондентів серед методів, які активізують до навчання, називають дискусії, дебати, мозкову атаку. Також найчастіше магістранти обирають дискусії, “кейс метод”, рольові ігри, бліц ігри, проекти як методи, що мотивують їх до оволодіння спеціалізацією. Вважаємо, що кількість студентів, яка підтверджує впровадження інтерактивних технологій як інновації у вищій школі, була би більшою, якби

магістрантів ознайомлювали на заняттях з теоретичною складовою технології, груповою взаємодією як її основою для організації взаємонавчання студентів, її методами, прийомами тощо.

Отримані у процесі експерименту дані надають змогу побачити серйозне ставлення майбутніх фахівців-філологів до тих інновацій, які потрібно зробити у вищій школі. Вони активно сприймають нові методики викладання фахових дисциплін, мотивовані до вивчення інтерактивних методик, дистанційного навчання, комп'ютерних технологій. Відповідно, опитування респондентів в Україні і Польщі допомогло побачити, що магістри непевні щодо зміни освітніх стратегій у вищій школі. Вважаємо, що побоювання майбутніх магістрів-філологів виправдані через відсутність:

- повної інформації про якісні зміни рівня підготовки фахівця за допомогою нових технологій;
- теоретичних знань про дидактичні особливості інновацій та механізми впровадження у навчальний процес;
- даних щодо зміни змісту підготовки філологів;
- практичних вмінь та навичок до впровадження інновацій;
- особистісного мотиву щодо підвищення власної майстерності, розвитку креативності тощо.

Компетентнісний підхід в освіті вимагає від викладача ознайомлювати магістрантів з основними вміннями та навичками, необхідними для конкретної кваліфікації спеціаліста. В анкетах було виділено провідні загальнокультурні і загально професійні компетенції та запропоновано магістрантам-філологам підкреслити важливі, на їхній розсуд. Серед загальнокультурних компетенцій вони мали змогу відмітити: здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень; здатність до самостійного оволодіння новими методами дослідження, до змін наукового та науково-виробничого профілю своєї професійної діяльності; володіння мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування; здатність проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення; здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати у практичній діяльності нові знання й уміння; здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості. До загально професійних компетенцій було віднесено ще чотири: демонстрація знань сучасної наукової парадигми в галузі філології і динаміки її розвитку; демонстрація системи методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження; володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими у різних галузях комунікації; вміння адекватно використовувати їх при розв'язанні професійних завдань.

Більшість з опитаних магістрантів Львівського університету (90,90%) вважає, що філологи повинні мати сформованою здатність володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування. Серед опитаних магістрантів Вроцлавського університету цю компетенцію обрали 85,45%, Ягеллонського – 72, 63%. Магістранти активно відмічають ще й здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень: 87,36% – Ягеллонського, 87,27% – Львівського, 80,90% – Вроцлавського університетів. Третю позицію займає компетенція володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими у різних галузях комунікації. Її обрали 85,45% магістрантів Львівського, 78,18% – Вроцлавського та 76,84% – Ягеллонського університетів. Майже однаково відмічають філологи здатність проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення – 72,72% – у Львівському, 70,52% – Ягеллонському та 70% – Вроцлавському університетах.

Магістранти Ягеллонського університету (82,10%) на другу позицію поставили здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості. У Вроцлавському університеті до них приєдналося 78,18% та 74,54% Львівському університетах. Респонденти опитаних університетів також перевагу надали ще компетенції самостійно оволодівати вміннями, які можна буде здобути за допомогою ІТ та використовувати їх у своїй подальшій філологічній діяльності: 73,63% – Львівського; 62,52% – Ягеллонського; 55,45% – Вроцлавського університетів.

Розглянемо за допомогою гістограми особливості компетентнісного підходу у процесі підготовки магістрів-філологів Вроцлавського, Львівського та Ягеллонського університетів (рисунок 2).

Як бачимо, усі опитані магістранти з розумінням віднеслися до необхідності формування професійних умінь та навичок для подальшої практичної діяльності. На першому місці серед виділених магістрантами компетенцій опинилася здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень – 85,07%; на другому – вміння володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування – 83,49%; на третьому – 80,31% – володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами на високому рівні.

Менша частина магістрантів надали переваги компетенціям, формування яких необхідне філологу-науковцю, оскільки сприяє самостійному оволодінню новими методами дослідження, засвоєнню знань сучасної наукової парадигми у галузі філології (40,31%) через систему методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження (39, 04%).

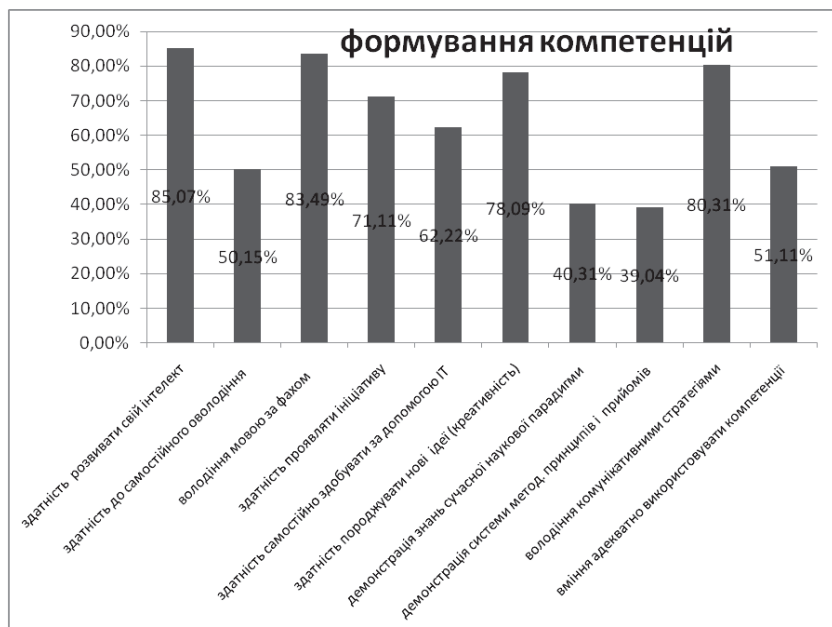


Рисунок 2. Формування компетенцій у магістрів-філологів

Висновки. Отже, в навчальних процесах провідних університетів України і Польщі сьогодні відбуваються суттєві зміни. Ці зміни здатні ініціювати і самі студенти, які знаходяться у центрі процесу підготовки. Дані проведеного експерименту надають змогу стверджувати, що магістранти-філологи готові до впровадження сучасних технологій у навчальний процес, що прискорить перехід від традиційної вищої школи до інноваційної. Вважаємо, що саме від майбутніх фахівців залежить, які провідні професійні компетенції та на якому рівні будуть сформовані при виконанні програми бакалавра/ліценціата, магістра. Підготовка магістра філології за інноваційною освітньою стратегією сприятиме розвитку його особистісних інтелектуальних можливостей та формуванню загальнокультурних та професійних компетенцій. Оскільки магістранти з розумінням поставилися до змін, які можуть відбутися у навчальному процесі університетів з впровадженням інноваційних стратегій у підготовці філологів, викладачі вищої школи не можуть стояти осторонь. Їхнім першочерговим завданням є створення умов для теоретичного ознайомлення та практичної підготовки магістрантів до запровадження інноваційних технологій у навчальний процес університетів.

Список використаних джерел:

1. Вишневський О.І. Українська педагогіка на шляху до свободи / Вишневський О. І. // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2014. – № 33.
2. Дичківська І.М., Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник, Київ, Академвидав, 2004, с.277.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]: Розділ Х. Учасники освітнього процесу. Ст.58. Обов'язки педагогічних і науково-педагогічних працівників. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>.
4. Мартинюк А.П. Дидактичні засади структурування змісту філологічної підготовки студентів педагогічних коледжів: дис. ... к. пед. наук: 13.00.09 / Мартинюк А. П. – К., 2008.– 160с.
5. Parzęcki R., Kompetencje zawodowe nauczycieli warunkiem skutecznych przemian w edukacji.[w:] POLSKO-UKRAIŃSKI ROCZNIK UKRAIŃSKO-POLSKI. KSZYAŁCENIA ZAWODOWE: PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA. XII. / pod redakcja T.Lewowickiego, J.Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało, 2010. S 300-310.
6. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Płock: Wyd. Naukowe NOWUM, 2002.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Vyshnevskiy O.I. Ukrainska pedagogika na shlyahy do svobody/Vyshnevskiy O.I./Osvita. Vseukrainskij gromadsko-politychnyj tyschnevyyk.-2014. – № 33. S. – 3.
2. Dychkivska I.M. Innovaciyni pedagogichni tehnologij: navch. Posibnyk, Kyiv, Akademvadav, 2004, s. 277
3. Zakon Ukrainy ‘Pro vyshy osvity’ [electronnyj resurs]: Rozdil X Uchasnyky osvitynogo procesu. S. 58 Obovyazku pedagogichnyh i nauково-pedagogichnyh pracivnykiv.- Reshum dostupuh<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>.
4. Martynyuk A.P. Dudaktychni zasady strukturuvannya zmistu filologichnoj pidgotovky stydentiv pedagogichnyh koledshiv: dys.k.ped.nayk: 13.00.09 / Martynyuk.A.P. – K., 2008.– 127 s.
5. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Płock: Wyd. Naukowe NOWUM, 2002, s.62.
6. Parzęcki R., Kompetencje zawodowe nauczycieli warunkiem skutecznych przemian w edukacji.[w:] POLSKO-UKRAIŃSKI ROCZNIK UKRAIŃSKO-POLSKI. KSZYAŁCENIA ZAWODOWE:PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA. XII. / pod redakcja T.Lewowickiego, J.Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało, 2010. S 300-310.

Г. П. Пятакова, Львовский национальный университет имени Ивана Франка, Львов, Украина.

Проблема дидактической подготовки магистров филологии в университетах Украины и Польши (по результатам педагогического эксперимента).

G. P. Pyatakova, Lviv National University of Ivan Franko, Lviv, Ukraine.

The problem of didactic preparation of the masters of philology in the Ukrainian and Polish universities (according to pedagogical experiment).

E-mail: pyatakova.halina@gmail.com

РАКОВСЬКА М.А.,

викладач, кафедра іноземних мов,
Миколаївський національний
університет
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ І ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті здійснено аналіз польських реформ у галузі освіти у період від 1989 до 2015 року. Відмічено про перехід від тоталітарної до компетентнісно-проєвропейської освітньої моделі, що базована на засадах людиноцентризму, відкритості та демократії. На законодавчому рівні встановлено, що освіта (навчання і виховання) покликана першою чергою слугувати розвитку у молоді почуття відповідальності, любові до Батьківщини і пошанування культурного спадку, за умови одночасної відкритості до цінностей європейської та світової культур. Продемонстровано розроблені польськими науковцями практичні завдання для учнів (студентів) на предмет встановлення рівня реформування конкретного навчального закладу через виявлення рівня засвоєння цінностей (їхнього прояву), як складових елементів аксіологічного потенціалу. Як приклад, наведено Стратегію освітніх змін Польщі, де вказано на критерії реформування освітньої політики, як от: концентрація на культурі загальній, а також реалізація спільних цінностей європейської цивілізації (права і свободи людини, демократична правомочність, рівність шансів міжособових, «культура миру», повага до інших людей, повага меншості, раціональне мислення, охорона екосистеми, особиста відповідальність), що є основою розвитку аксіологічного потенціалу особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

Ключові слова: освіта, реформування, модель, аксіологічний потенціал, вчитель іноземної мови.

В статье осуществлен анализ польских образовательных реформ в период с 1989 по 2015 гг. Отмечен переход от тоталитарной к компетентностно-проевропейской образовательной модели, которая базируется на принципах человекоцентризма, открытости и демократии. На законодательном уровне установлено, что образование (учеба и воспитание) призвано в первую очередь служить развитию у молодого поколения чувства ответственности, любви к Отчизне и уважения культурного наследия, при условии одновременной открытости к ценностям европейской и мировой культур. Продемонстрированы разработанные польскими учеными практические задания для учеников (студентов) по установлению уровня реформирования конкретного учебного заведения через выявление уровня ценностей (их проявления), как составных элементов аксиологического потенциала будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: образование, реформирование, модель, аксиологический потенциал, учитель иностранного языка.

The article deals with the analysis of Polish educational reforms through the period since 1989 to 2015. The transition from a totalitarian to a competence-pro-European educational model, which is based on the principles of person's centrism, openness and democracy, is noted. At the legislative level, it found out that first of all the education (training and upbringing) is turned to serve to the development of the younger generation a sense of responsibility and love for the Motherland and respect for cultural heritage, provided simultaneous openness to the values of European and world cultures. Developed by Polish scientists practical tasks for pupils (students) in terms of setting the specific reform of the institution through the identifying the level of values (it's manifestation), as components of axiological potential of future foreign language teacher are showed. As an example it is given the strategy of educational changes in Poland where specified the criteria of reforming education policy, such as: concentration on the culture overall, as well as implementation of the common values of European civilization (human rights and freedoms, democratic legality, equality of chances interpersonal, "culture of peace" respect for others, respect for minorities, rational thinking, ecosystem protection, personal responsibility), which is the basis of the development of the axiological potential future teacher of foreign languages.

Key words: education, reformation, model, axiological potential, a foreign language teacher.

Постановка проблеми Процес реформування вищої освіти в Польщі і його новітній етап пов'язують, насамперед, із початком періоду пострадянської доби, означеної декларуванням сусідньою державою європейського вектору розвитку (вересень 1988р.)*, фактичним розпадом Варшавського договору (існував з 19 травня 1955р. до 1 липня 1991р) і прийняттям нових законів «Про вищу освіту» (від 23 травня 1989 року), «Про вищу освіту» (« O szkolnictwie wyższym » (від 12. 09. 1990 року), «Про систему освіти» (від 7 вересня 1991 року). Останнім законом (з наступними змінами) регламентовано, що «... освіта в Польщі є спільним суспільним скарбом; керується засадами, що затверджені Конституцією Польщі, а також вказівками, що містять Загальна декларація прав людини, Міжнародний пакт громадянських і політичних прав та Конвенція прав дитини. Навчання і виховання – окреслені системою християнських цінностей, – що в основі містять універсальні засади етики. Навчання і виховання слугують розвитку у молоді почуття відповідальності, любові до Батьківщини і пошанування польського культурного спадку, за умови одночасної відкритості до цінностей європейської та світової культур. Навчальний заклад повинен створити для кожного учня умови, що необхідні для його розвитку, приготувати до виконання сімейних і громадянських обов'язків, що базовані на засадах солідарності, демократії, толерантності, справедливості і свободи». [7]

В основі гасел, що викристалізовані у вище приведеному законодавчому акті, міститься глибокий смисл перебудови освітнього процесу у якісно нову, компетентнісно-проєвропейську модель на засадах людиноцентризму, відкритості та демократії. З цього моменту для польської вищої школи розпочинається новий період – період системних змін і еволюційних освітніх перетворень. Відтак, змістові складові навчальних програм переорієнтовують на формування людини нового типу – професіонала –патріота, здатного протистояти усім викликам нової, - ринкової економіки. Уможливорює реалізацію завдань і нова доктрина, що в центрі ставить креативну особистість із новітньою ціннісно-сміисловою сферою світосприйняття. У таких умовах запорукою виховання громадян нової формації є вчитель, який першою чергою сам повинен бути носієм передових ідей і актуального погляду на реалії сьогодення. Саме формуванню ціннісного потенціалу особистості майбутнього вчителя (першою чергою - іноземних мов, оскільки мовна є ключовою компетентністю у підготовці фахівців ЄС) було приділено при реформуванні і приділяється нині значно більше уваги ніж, скажімо, в країнах пострадянського простору. Тому досвід Польщі в цьому форматі є неоцінним з точки зору проведення швидких

та ефективних освітніх, а на їх підґрунті і економічних реформ, головною ціллю яких є сформованість патріота-професіонала, здатного за короткий термін ефективно вирішувати завдання будь-якої складності, керуючись у першу чергу, інтересами держави.

Аналіз останніх публікацій і досліджень Проблема формування аксіологічного потенціалу особистості, зокрема – майбутнього вчителя іноземної мови в Україні залишається мало дослідженою. Зокрема, її філософські аспекти розкривають у своїх наукових студіях український вчений М. Ф. Цибра [5], М. Г. Марчук [1]; з точки зору психологічного підходу, – українські вчені І. В. Мурашко[2] та В. Подшивалкіна[3] і зарубіжні науковці – А. А. Полякова[4], Казімеж Денек[6], Анжей Тхоржевський[10], Адольф Шолтісек[12], Рішард Ёдлінський[7]. Необхідно відзначити, що всі перелічені науковці торкаються теми аксіологічного потенціалу особистості, але не заглиблюються в сутність і спеціальну розробку поняття. Рефлексії у згаданих науковців щодо вказаного феномену відсутні.

Мета дослідження полягає у осмисленні прогресивних ідей як самого процесу реформування вищої школи в Польщі, так і його впливу на розвиток аксіологічного базису майбутнього вчителя іноземної мови.

Основні результати дослідження

Процес еволюції вищої освіти у Польщі, як справедливо зауважує Малгожата Германович, було започатковано у 1989 році і пов'язують це явище із суспільно-політичними та економічними змінами. У першому випадку – це вільні вибори, у другому – вільний ринок. Впровадження змін залежало від багатьох чинників суспільно-господарської і цивілізаційної природи. Дослідження вчених засвідчують, що на зміст і форми навчання у вищому навчальному закладі мали принциповий вплив три окремі системи: *середовище ВНЗ та академічного співтовариства, політика держави та механізми ринку праці*[9]. В цілому погоджуючись з цим, ми все ж таки на перше місце поставили б зміни політичного устрою і формування громадянського суспільства. Бо ґрунтовні покращення у сфері т. зв. загальних послуг публічних, до яких поляками віднесені охорона здоров'я, освіта, сфера громадського обслуговування, – залишилися в очікуванні до кінця 90-х років. Це говорить про нелегкий шлях становлення польської демократії. Необхідно підкреслити, що зміни в системі освіти на початковому етапі трансформації мали найсильніший прояв через зміну системи цінностей польського суспільства. Вони стосувалися докорінних ідеологічних змін у змісті шкільних підручників (було еліміновано ідеологію попередньої епохи), ліквідації державної монополії на організацію навчальних закладів(можливість розвитку приватного сектору), запровадження впливу батьків і локальних органів освіти на розбудову шкільного устрою, виборчої демократії і фінансового розвитку, впровадження релігійної освіти в школах, приготування до ширшого включення учнів(студентів) до вивчення

іноземних мов (при цьому створено широку мережу закладів навчання вчителів іноземних мов, особливо мови англійської). Розпочато процес передачі освітніх установ до цілковитого підпорядкування органам місцевого самоврядування.

Підтвердженням вищезазначеного, вважаємо за доцільне привести думку видатного польського вченого-педагога сучасності Богуслава Сліверського. Акцентуючи на тих же самих фундаментальних речах реформи освіти, тільки роблячи це у спосіб, притаманний вченому-аналітикові Б. Сліверський стверджує, що за своєю сутністю освітня реформа, це «значно ширший процес, а тим самим і поняття, ніж освітня інновація чи шкільний експеримент, який трактуємо через програмний устрій». Аналізуючи літературні джерела попередніх років на тему освітніх реформ автор робить висновок, що їх впровадження найчастіше пов'язано із урядовими програмами змін, а пізніше – з прихованими економічно-господарськими інтересами провладної партії, що «використовує освіту як один із ключових для змін чинників». [14, с. 20] Зв'язок між реформою освітнього устрою і освітніми інноваціями представлений на рис.1.2. у баченні Б. Сліверського.

Аналітик і безпосередній учасник(теоретик) польських освітніх реформ Б. Сліверський, говорячи про хронологію освітніх реформ у 1989-2015 роках виокремлює фундаментальні структурні якісні трансформації в системі освіти, як от:

1) позбавлення(послаблення) монополії держави на провадження загальної освіти – через повноваження адміністративно-правової можливості створення недержавних шкіл і представництв освітньо-виховних, або ж приватних, що є суспільно-визнаними і створення відповідних підстав для отримання

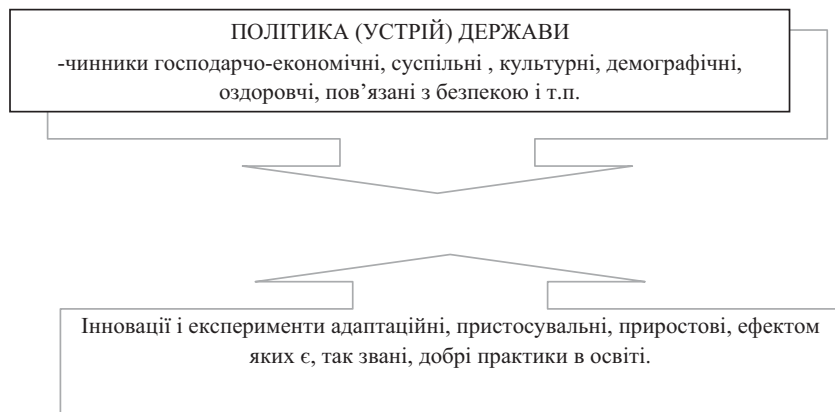


Рис. 1.2. Зв'язок між реформою освітнього устрою і освітніми інноваціями

цільових дотацій з державного бюджету на стипендії і навчання дітей, молоді і дорослих в цих осередках;

2) надання учням(їх батькам) можливості самостійного вибору освітнього шляху або навчального осередку відповідно до їхніх потреб, інтересів і здібностей;

3) часткова децентралізація в питаннях нагляду та управління системою освіти – керівництво безпосередньою адміністративною владою над освітнім закладом на засадах децентралізації і виокремлення органів, що здійснюють педагогічний контроль над навчальними осередками (райони, локальні адміністрації). Можемо констатувати, що це і є автономія освітніх установ. Сформована вже у XIX столітті ієрархічна система управління освітою у державних структурах випродукувала не тільки модель директивного, авторитарного керівництва освітніми установами але надала їй ознак формально-організаційного характеру. У такому становищі системи освіти, коли у її межах існує вертикальна ієрархія і функціонування відбувається у різномірному територіальному устрої, – різні форми самоуправління були «делегованими» зверху. Після того вперше в історії освіти Польщі було започатковано існування потужно сформованих за устроєм правничо-формальних органів її «осуспільнення» – від нової ролі і завдань батьківського(батьківські ради) і учнівського самоврядування і до права створювати ради школи, територіальні ради і державні ради освіти[там же, С.22].

Характеризуючи в цілому зовнішні чинники впливу на реформування вищої освіти необхідно здійснити чіткий аналіз його структурних елементів. Тому зазначимо, що крім соціальної близькості з середовищами суспільним і політичним, функціонування вищого навчального закладу тісно пов'язано з очікуваннями найважливіших партнерів, до яких автором віднесено, першою чергою, *студентів, ринок праці і його системні складові(інституції), об'єднання роботодавців, профспілки, професійні товариства, органи місцевого самоврядування, місцеву промисловість і важливі для освіти установи місцевого значення*. Перший і найзначущіший партнер ВНЗ – студенти, назвали найважливішими чинники вступу до ВНЗ у дослідженні Й. Єзьор, що мають «прагматичний характер і становлять оцінку можливості реалізації прагнень і життєвих планів, а особливо прагнень професійних» [9, с.1]

Вже в іншій своїй фундаментальній праці «Мислити як педагог», Богуслав Сліверський розвиває теоретичні підходи, що пов'язані із навчанням майбутніх вчителів різним стилям конструктивного мислення.

Науковцем (і це є частиною об'єкта всієї нашої роботи) розроблені практичні завдання для учнів (студентів) на предмет встановлення рівня реформування конкретного навчального закладу через виявлення рівня засвоєння цінностей (їхнього прояву), як складових елементів аксіологічного потенціалу особистості і їх впливу на освітні зміни (практична реалізація) (див. табл.2.3.)

Таблиця 2.3. Вплив складових аксіологічного потенціалу молоді на реформування навчального закладу

<i>Цінності</i>	<i>Прояви</i>	<i>Дії</i>
толерантність	• розуміння і прийняття інших членів спільноти незалежно від походження, світобачення, релігії чи стану здоров'я; • розуміння власних помилок і помилок інших людей	• створення інтеграційних класів; • волонтеріат; • залучення учнів (студентів) до роботи в гуманітарних організаціях; • ознайомлення з культурою, релігією та звичаями інших народів
сумлінність	• сумлінне виконання обов'язків; • старанність при виконуванні робіт; • пунктуальність; • дотримання термінів	• дотримання правил всіма; • спільне визначення принципів і норм співробітництва, термінів і т.п.; • узгодженість; • зразок
справедливість	• стандарти поведінки, що зобов'язують учнів, і викладачів навчального закладу; • студент оцінюється за системою WSO; • покарання і нагорода є адекватними до поведінки; • нікого не вирізняють серед інших	• договір про співпрацю; • однакове застосування правил WSO для всіх; • предметні оцінки за знання і вміння, а не за "суспільну працю" на користь вчителя
демократія	• учні (студенти) створюють ті документи навчального закладу спільно з викладачами, що стосуються їх самих; • учні (студенти) мають можливість оцінювати працю вчителів та інших працівників навчального закладу; • учні (студенти) спільно з учителями запроваджують зміни в навчальному закладі	• залучення учнів до роботи в органах самоврядування навчального закладу; • уможливлення висловлення учнями своєї думки про роботу всіх шкільних суб'єктів, очікувань та пропозицій щодо реформ
креативність	• учень (студент) самостійно знаходить розв'язки • учень (студент) спроможний запропонувати, спроектувати і здійснити оцінювання задачі; • учень (студент) може знайти вихід із кожної ситуації	• робота за допомогою активних методів; • робота на основі методу проекту; • творення "культурного" життя навчального закладу; • виконання завдань, що вимагають самостійності і дають можливість виявити винахідливість

[14, с.225-227].

У «Стратегії розвитку освіти до 2020 року» зроблено акцент на потребі у якісному розвитку вищої школи і науки[11]. Відмічено, що система підготовки вчителів повинна базуватися на таких аспектах, як от: широкий профіль навчання, відкритість та інноваційність, гнучкість і гуманізація, перспективність і законність, гармонійна підготовка вчителя до різних функцій, знайомство з технічними джерелами суспільної комунікації, опанування іноземних мов, а також верифікована раціональність зв'язків між підготовкою професійною, загальнопедагогічною та методично – діяльнісною. У документі також чітко

вказано на те, якими повинні бути чинники і критерії освітніх змін. До них віднесено: концентрацію на культурі загальній, а також реалізацію спільних цінностей європейської цивілізації (права і свободи людини, демократична правомочність, рівність шансів міжособових, «культура миру», повага до інших людей, повага меншості, раціональне мислення, охорона екосистеми, особиста відповідальність), розвиток можливостей працевлаштування і здатність до економічної ефективності та навчання упродовж життя.

У Стратегії також актуально відмічено, що реалізація ідеї інформаційного і виховуючого суспільства (а у нашому розумінні, - ще й суспільства полімовного і полікультурного) вимагає сміливого і відповідального відходу від рутини, консерватизму і короткозорості. А також «патенту на мудрість». Сьогодні і завтра виникатиме потреба у реалістах і поміркованих оптимістах, усвідомлюючи не тільки виклики і шанси, але і труднощі і бар'єри. Підсумовуючи вказане у документі відмічаємо, що освіта є також і важливим чинником світової розбудови, як духовної і матеріальної скарбниці країни, Європи і сучасного світу. Відтак, поляки, як і українці, змушені впоратися з такими проблемами, як от: надмірність знань, їх швидка деактуалізація, непридатність людських кваліфікацій до змінної суспільної, економічної та культурної реальності. З-поміж вказаних «суспільних слабкостей» чітко проглядається і надія, що криється у потенціалі суспільних цінностей і людського капіталу.

Наголошуємо, що аналізована нами система вищої освіти Польщі після проведеного реформування відповідає чи не всім існуючим вимогам Європейського Союзу. Як бачимо, система вищої освіти у Польщі досить схожа з тією, що задекларована в новоприйнятому Законі України «Про вищу освіту». Але все ж існують деякі принципові для нашого дослідження розбіжності. Зокрема, у сусідній державі функціонує розгалужена мережа вищих навчальних закладів, що здійснюють трирічну підготовку вчителів іноземних мов. Про їх прикладне значення для сучасної вищої школи і порівняння навчальних планів та програм будемо детально говорити у інших роботах.

Висновки Здійснюючи аналіз функціонування вищої освіти у Польщі, вважаємо за необхідне відзначити, першою чергою, деяку відмінність між нашими державами у фінансуванні вищих навчальних закладів. Це питання накладає безпосередній відбиток на якості підготовки майбутніх фахівців – зокрема, вчителів іноземної мови. Адже, як відомо, сформувати (осягнути) Б-цінності (згідно А. Маслоу – вищі, або цінності буття: Істина, Добро, Краса) неможливо, оминувши Д- цінності (нижчі, або дефіцієнтні цінності: матеріальні блага, здоров'я, кар'єра) . Відтак, першою відмінністю є те, що всі ВНЗ (в т. ч. приватної форми власності) отримують державне фінансування (дотації). До прикладу, видатки з держбюджету на вищу освіту у 2008 році (населення Польщі складало близько 38 млн. чоловік) становили 11 191, 0 мільйонів злотих. З цієї суми -11091,0 млн. зл.,- з державного бюджету і 100 мільйонів

злотих – з бюджетів місцевого (територіального) самоврядування. Все це складало біля 0, 88% ВВП. Для прикладу, в Україні (населення у 2008 р. – близько 46 млн. чол.) фінансування всієї освітньої галузі складало 6 % ВВП і 13 млрд. гривень, враховуючи, що вже у вересні 2008 року курс гривні до златого дорівнював близько 2,5 гривні за 1 злотий. Цей період для порівняння взятий нами не випадково, бо ВВП незалежної України в ці роки був найвищим за всю її історію. Якщо врахувати вкрай негативні тенденції останніх років у нашій державі, як то: війна на Сході України, катастрофічне падіння ВВП, збільшення державного боргу, падіння курсів світових валют (а у Польщі в той же час відбувається порівняно стабільний розвиток і дія прямих інвестицій), – матимемо і надалі сумну картину і скрутне положення справ в т. ч. в освіті. Питання для підвищення якості підготовки вчителів іноземної мови, формат вектору у розвитку їхньої ціннісно-сміслової сфери може змінитися, за умови «де –юре» і «де –факто» набуття Україною асоційованого членства у ЄС. В такому випадку, повинні запрацювати потужні інвестиції (не лише матеріальні, а й інтелектуальні) подібні до тих, які були програмовані і спрямовані на розвиток вищої освіти в Польщі. А польська модель формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови і вчителя в цілому – заслуговує на посилену увагу з боку українських вчених – дослідників аксіопедагогіки, філософії, психології тощо.

Список використаних джерел:

1. Марчук М.Г. Потенціалізм як апіорна світоглядна форма/М. Г. Марчук // Мультиверсум. Філософський альманах. (Інститут філософії). – Вип. 12. – Київ, 2000. – С. 28–36.
2. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури [Електронний ресурс] / І. В. Мурашко // Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології. – 2010. – Том 8. Випуск 7. – Режим доступу: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf
3. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / Валентина Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 127–137.
4. Полякова А. А. Аксіологический потенциал личности: сущностные особенности, педагогические функции / А. А. Полякова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 74–82
5. Цибра М. Ф. Аксіологічний потенціал самоствердження особистості [Електронний ресурс] / М. Ф. Цибра // Електронний архів Одеського національного економічного університету – О., 2014. – С. 1–15. – Режим доступу: <http://www.readera.org/article/aksiolohichnyi-potentsial>

- самostverzhennja-osobyestosti-10153045.html
6. K. Denek Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun, WYDAWNICTWO ADAM MARSZALEK, 2000. – 196 s.
 7. Jedliński R. Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową / R. Jedliński // Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1998. – 195 s.
 8. Kazimierz Kotarski, System Edukacji narodowej w Polsce/Kotarski K. – T.: wyd. Adam Marszałek. – 2002. –841 s. (S. 650)
 9. Małgorzata Hermanowicz, Zmiany ilościowe w systemie szkolnictwa wyższego w III Rzeczypospolitej cz.1//SAWP KUL.-Biuletyn№9.-2013.- S.1
 10. Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli / red. Andrzej M. Tchorzewski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. – Bydgoszcz: Wydaw.Uczeln.Wyższej Szkoły Pedagog. Bydgoszcz, 1994. – 243 s
 11. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Zr. El. : http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf
 12. Szoltysek, Adolf Ernest Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka / Adolf E. Szoltysek – Katowice : «Esse», 2003. – 584 s.
 13. Bogusław Śliwerski Strategie reform edukacyjnych w dobie neoliberalnej dominacji hiperkultury// Śliwerski Bogusław//Освіта для сучасності= Edukacja dla współczesności: зб. Наук. пр.: у 2 т./Мін-во освіти і науки України, НАПН України та ін.; редкол.: В. Г. Кремень(голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек(заст.. голови).- Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.- Т. 1.- С.20.
 14. B. Śliwerski Myśleć jak pedagog/Bogusław Śliwerski, Sopot: GWP, 2010. -254s., S.225-227.

References:

1. Marchuk, M.H. (2000), "Potentsializm worldview as a priori form", Mul'tyversum. Filosofov'kyj al'manakh. (Instytut filosofii),vol. 12, pp. 28-36.
2. Murashko, I. V. (2010), "Disclosure of the concept «personal potential» and it's psychological structure", Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia. Aktual'ni problemy psykholohii, [Online], vol. 8, no. 7, available at: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf (Accessed 15 Oct 2015).
3. Podshyvalkina, V. (2009), "Social conditions and psychological dimensions of usage person's potential", Psykholohiia i suspil'stvo,vol. 4, pp. 127-137.
4. Poliakova ,A. A. (2011), "Aksiological potential of the personality: the essential features, pedagogical functions", Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika i psihologija, vol. 3, no.3, pp. 74-82.
5. Tsybra, M. F. (2014), "Aksiological potential of person's self-affirmation", [Electronic resource of Odessa National University of Economics], pp. 1-15,

- available at: <http://www.readera.org/article/aksiolohichnyi-potentsial-samostverdzhennja-osobyestosti-10153045.html> (Accessed 10 Oct 2015).
6. K. Denek Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun, WYDAWNICTWO ADAM MARSZALEK, 2000. – 196 s.
 7. Jedliński R. Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową / R. Jedliński // Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1998. – 195 s.
 8. Kazimierz Kotarski, System Edukacji narodowej w Polsce/Kotarski K. – T.: wyd. Adam Marszałek. – 2002. –841 s. (S. 650)
 9. Małgorzata Hermanowicz, Zmiany ilościowe w systemie szkolnictwa wyższego w III Rzeczypospolitej cz.1//SAWP KUL.-Biuletyn№9.-2013.- S.1
 10. Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli / red. Andrzej M. Tchorzewski ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. – Bydgoszcz: Wydaw.Uczeln.Wyższej Szkoły Pedagog. Bydgoszcz, 1994. – 243 s
 11. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Zr. El. : http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf
 12. Szoltysek, Adolf Ernest Filozofia pedagogiki : podstawy edukacji : teoria, metodyka, praktyka / Adolf E. Szoltysek – Katowice : «Esse», 2003. – 584 s.
 13. Bogusław Śliwowski Strategie reform edukacyjnych w dobie neoliberalnej dominacji hiperkultury// Śliwowski Bogusław//Освіта для сучасності= Edukacja dla współczesności: 36. Наук. пр.: у 2 т./Мін-во освіти і науки України, НАПН України та ін.; редкол.: В. Г. Кремень(голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек(заст.. голови).- Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.- Т. 1.- С.20.
 14. B. Śliwowski Myśleć jak pedagog/Bogusław Śliwowski, Sopot: GWP, 2010. -254s., S.225-227.

М. А. Раковская, Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского, Николаев, Украина.

Реформы высшего образования в Польше и их влияние на развитие аксиологического потенциала учителя иностранного языка.

М. А. Rakovska, Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National University, Mykolaiv, Ukraine.

Higher education reforms in Poland and their impact on the development of axiological potential foreign language teacher.

E-mail: maria.rakovskaya@gmail.com

РОЖНОВА А.П.,
аспірант, кафедра педагогіки,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ЖУРНАЛІСТСЬКІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Становлення журналістської освіти в Україні проходить складний і багатогранний процес. На шляху удосконалення професійної підготовки кваліфікованих журналістських кадрів та інтеграції до європейського освітнього простору, наукова спільнота зіштовхнулося із ситуацією вибору системи оцінювання. Так, у зв'язку із переходом України до ринкової системи відносин, виникла потреба реструктуризації та удосконалення системи оцінювання підготовки студентів-журналістів. Порівнюючи із європейськими країнами, в українському процесі підготовки журналістських кадрів болонський процес – відносно нове явище в нашій системі освіти. Однак, саме він сприяє розвитку програм по обміну студентами між європейськими країнами, відкриває українським студентам можливості набування журналістської студентської практики за кордоном. Нині, болонський процес для системи оцінювання підготовки кваліфікованих українських журналістських кадрів потребує вивчення, удосконалення та пристосування до українського освітнього середовища.

Ключові слова: болонський процес, професійна підготовка журналістів, журналістська освіта.

Становление журналистского образования в Украине проходит сложный и многогранный процесс. На пути усовершенствования профессиональной подготовки квалифицированных журналистских кадров и интеграции в европейское образовательное пространство, научное сообщество столкнулось с ситуацией выбора системы оценивания. Так, в связи с переходом Украины к рыночной системе отношений, возникла необходимость реструктуризации и

совершенствования системы оценки подготовки студентов-журналистов. Сравнивая с европейскими странами, в украинском процессе подготовки журналистских кадров болонский процесс – относительно новое явление в нашей системе образования. Однако, именно он способствует развитию программ по обмену студентами между европейскими странами, открывает украинским студентам возможности приобретения журналистской студенческой практики за рубежом. Сейчас, болонский процесс для системы оценивания подготовки квалифицированных украинских журналистских кадров требует изучения, усовершенствования и приспособления к украинскому образовательной среде.

Ключевые слова: болонский процесс, профессиональная подготовка журналистов, журналистское образование.

The emergence of journalism education in Ukraine is undergoing complex and multifaceted process. On the way of improvement of professional training of qualified journalistic personnel and the integration into the European educational space, the scientific community is faced with a situation of choice of the assessment system. Thus, in connection with the transition of Ukraine to market relations, the need of restructuring and improvement of the evaluation system for the training of student journalists. Comparing with European countries, in the process of training the Bologna process is a relatively new phenomenon in our educational system. However, it contributes to the development of programmes for the exchange of students between European countries, opens for Ukrainian students the possibility of acquiring a journalism internship abroad. Now, the Bologna process for the estimation system of preparation of qualified personnel of the Ukrainian journalism requires study, improvement and adaptation to the Ukrainian educational environment.

Key words: Bologna process, training of journalists, journalism education.

Впровадження Болонського процесу в журналістську освіту, як в українську освіту в цілому, проходить доволі-таки складний етап у зв'язку з тим, що в українській системі освіти, ще близько двох десятиріч тому були притаманні абсолютно інші риси. У зв'язку із курсом України до шляху до Євроінтеграції та виникненням необхідності введення нових освітніх реформ переймання іноземного освітнього досвіду стало просто необхідним. Українська журналістська освіта довгий час розвивалась за зачиненими две-

рима, тому тривалий час не мала певних можливостей.

Метою статті визначити головні чинники які сприяли впровадженню болонського процесу в журналістську освіту України. Об'єкт статті – болонський процес в Україні, предмет статті – болонський процес в журналістській освіті. Завдання статті – визначити головні перспективи розвитку болонського процесу в журналістській освіті, визначити головні процеси, які сприяли його впровадженню.

Тривалий час введенням болонської системи оцінювання займались десятки видатних вчених педагогів сучасної України. Серед них в першу чергу варто згадати наступні імена: О. Артеменко, А. Богуславська, А. Белоусова, І. Ілюшина, Н. Демяненко, В. Журавський, В. Здоровега, Г. Касьянова, О. Коваленко, С. Ніколаєнко, В. Різун, В. Рожко, І. Шинкаренко та багато інших.

Так один із видатних фундаторів теорії української журналістики, видатний вчених в сфері журналістської науки В. Здоровега зазначав наступні аргументи на користь впровадження болонського процесу в державі: «Україна сьогодні перебуває в непростих умовах переходу економіки з командно-адміністративних засад на ринкові механізми, що, в свою чергу відбивається на діяльності державних мас-медіа. ЗМІ на цьому етапі свого розвитку ще залишаються подібними до колишніх.

Влада (йдеться про режим Л. Кучми. — Ред.) й досі вимагає від них рабського служіння, цілковитого і безумовного, а жорстокі ринкові умови роблять їх працівників „заручниками” хазяїв-магнатів, яким належать друковані мас-медіа, телевізійні канали, інформаційні агенції та радіо. За радянських часів політика і влада були певною мірою засекреченими, замкненими у собі, але сьогодні, коли зламано майже всі „кодові замки” цієї секретності, стан речей докорінно змінився, і можновладці безсоромно втручаються в діяльність ЗМІ, гальмуючи тим самим їх успішну трансформацію» [1].

А директор Інститут журналістики визначає такі наступні відмінності між українською системою журналістської освіти та європейською: «Українська освіта славиться фундаменталізмом та академізмом, західна освіта більш прагматична. Як сказав один із фундаторів журналістських студій у Дублінському технологічному інституті, їхня освіта йде від практики, від ПТУ, а ідеалом є академізація освіти, яка в галузі журналістики вже розпочалася з появою бакалаврських програм в кінці ХХ століття. Ірландці прагнуть до академізму, ми прагнемо до прагматизму — ось у цих прагненнях і рухаємося назустріч одне одному. Може, в тому і є досягнення Болонського процесу, що ми зможемо зрозуміти прагнення одне одного» [2].

Підходячи до визначення перспектив розвитку болонського процесу в Журналістській освіті, варто нагадати визначення самого поняття: Болонський процес (БП) — це процес європейських реформ, що спрямований на створен-

ня спільної Зони європейської вищої освіти до 2010 року. Болонський процес офіційно розпочався у 1999 році з підписання Болонської декларації. Представники 29 європейських країн зібралися в італійському місті Болонья на святкування 900-річчя найстаршого університету в Європі і підписали декларацію про побудову так званої «Зони європейської вищої освіти». Передумовою її створення стало підписання Великої Хартії європейських університетів (Magna Charta Universitatum).

Одним із перших навчальних закладів у незалежній Україні, який впровадив болонський процес, став Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка: «В Інституті журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка розпочався проект Європейського Союзу та TACIS, що має на меті реформування журналістської освіти. Проект, бюджет якого складає два мільйони євро, координується консорціумом на чолі зі Всесвітньою службою Бі-Бі-Сі Траст. До консорціуму, що співпрацює з киянами, входять Всесвітня Служба Бі-Бі-Сі Траст, IREX Europe, Люблінський університет ім. Марії Кюрі-Склодовської (Польща), Дублінський Інститут технологій (Ірландія), Вища школа журналістики (Ліль, Франція) та PCMLP — Програма з порівняльного медіа законодавства та політики (Оксфорд, Англія).» [3]

Орест Чепурний у роботі зазначає наступне призначення Болонського процесу. У статті він визначає мету болонського процесу не тільки в більшій об'єктивності знань учня, а я завдяки впровадженню цієї системи освіти випускники факультетів журналістики стають більш конкурентно спроможними на ринку праці: «Працевлаштування випускників. Найважливішим положенням Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані, а значить, практично використані на користь усієї Європи. Академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО» [4].

Важливим варто відзначити той факт, що європейські інститут, які прийняли болонський процес – це намагання зробити освіту конкурентоспроможною й спонукання держав-підписантів Болонського процесу інтегрувати його в рушій інтелектуально-культурного, економічного розвитку.

Серед переваг болонського процесу в журналістській освіті варто виділити наступні:

- болонський процес передбачає працевлаштування випускників за результатами балів, отриманих під час навчання
- двоциклічне навчання
- мобільність розширення кордонів навчання студентів

кредитна система оцінювання.

Суттєвий аспект Болонського процесу — лібералізація «освітнього меню», його добір відповідно до здібностей, бажань й інтересів кожного студента. Набір предметів, досліджуваних студентом за обраним фахом, ділиться на три групи. Перша група містить обов'язкові дисципліни, вивчення яких відбувається в суворо визначеній послідовності — так, як це робиться нині. У другу групу входять теж обов'язкові предмети, однак студент вільний сам вирішувати, у якому семестрі їх вивчати. Третя ж група є геть вільною для вибору, навчальним планом задаються лише загальні напрями вибору. Скажімо, студенти-«технарі» зобов'язані отримати певну кількість кредитів за дисциплінами, які входять у серію «гуманітарних» курсів, причому, саме за ними залишається рішення, що саме з запропонованого набору кожен із них вивчатиме [5].

Впровадження болонського процесу відкриває можливість оцінити не тільки теоретичні навики, а й практичні навики студентів-журналістів. Оскільки важливим є набування практичних навиків, розуміння етапів створення текстів, збору та обробки інформації, пошук інформаційних джерел та інформаційні приводи.

Якщо порівнювати стан освіти у Європі та головні тенденції розвитку освіти в Україні, незважаючи на нестабільні економічні та політичні чинники — болонський процес — це право вибору студентів на вибір у навчанні та відповідальність за свій вибір. Неодноразові дослідження не раз доводять той факт, що коли людині дають можливість навчатись по вибраному нею особисто напрямку — вона показує зовсім інші результати навчання, бо має зацікавленість у вивченні матеріалів.

Незважаючи на те, що впровадження болонського процесу в журналістську освіту пройшло апробацію і багатьох країнах, наприклад: Ірландії, Австрії, США, Британії та Західній Європі аби не було розбіжності та панувало розуміння між інститутами в Європі було прийнято затвердити загальноприйняті норми та принципи оцінювання студентів.

Тим не менш, якщо говорити про українську журналістику в останні роки ми бачимо тенденцію, що все ж таки національні навчальні заклади, які готують працівників ЗМІ роблять акцент на здобуття практичних навиків, та провадження курсів, які цьому сприяють.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, варто зазначити наступні елементи: незважаючи на нестабільні політичні, економічні соціальні чинники в країні, журналістська освіта продовжує розвиватись. На сьогоднішній момент вона відступила від рис пропагандисткої журналістики інструктажного навчання, яка є характерною для країн із тоталітарним режимом та обрала напрям європейської школи.

Так, аби процес переймання журналістської освіти приходив більш оперативно, ряд українських вищих навчальних закладів успішно співпрацюють з європейським вишами таких країн: Ірландії, Австрії, Польщі, Німеччини, Франції та інших країн.

Однак, незважаючи на переймання зарубіжного досвіду українська журналістська освіта має свій напрям розвитку, заважаючи на етнічні, національні, соціальні чинники нашої держави.

Список використаних джерел:

1. Здоровега В.Й. Якщо суспільство не купує чесну інформацію, тоді влада купує журналіста // Голос України. — 2003. — 5 серпня.]
2. Різні В. Болонський процес як точка зустрічі двох Європ: Погляд з Англії, Ірландії та Польщі, [Режим електронного доступу]: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/bolonskiy-proces-yak-tochka-zustrichi-dvoh-ievrop>
3. Васківський В. Журналістська освіта і Болонський процес [Режим електронного доступу]: http://www.lnu.edu.ua/faculty/jur/publications/zbirnyk07/Zbirnyk07_Vaskivskiyj.htm
4. Чепурний О. Циклический интеллект («Человек и закон», 15.07.04), [Режим електронного доступу]: <http://4vlada.net/obshchestvo/tsiklicheskii-intellekt-chelovek-i-zakon-150704>
5. Кремень В. Г. Болонский процесс: сближение, а не унификация // Зеркало недели. — №48 (473). — 19 декабря 2003.

References:

1. Zdorovega V. Th. If the company buys honest information, then the government buys journalist // Voice of Ukraine. — 2003. — 5 August.]
2. Once the Bologna process as the meeting point of two Europes: a View from England, Ireland and Poland, [electronic access Mode]: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/bolonskiy-proces-yak-tochka-zustrichi-dvoh-ievrop>
3. Vaskovsky V. Journalism education and Bologna process [electronic access Mode]: http://www.lnu.edu.ua/faculty/jur/publications/zbirnyk07/Zbirnyk07_Vaskivskiyj.htm
4. Chepurnoy A. Cyclic intellect («Man and law», 15.07.04), [electronic access Mode]: <http://4vlada.net/obshchestvo/tsiklicheskii-intellekt-chelovek-i-zakon-150704>
5. Kremen V. G. Bologna process: convergence, not unification // Mirror of week. — №48 (473). — 19 December 2003.

А. П. Рожнова, Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир, Украина.

Внедрение болонского процесса в журналистском образовании Украины в начале XXI века.

A. P. Rozhnova, Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine.

The introduction of the Bologna process in journalism education in Ukraine in the early twenty-first century.

E-mail: she_wolf@bigmir.net

РОЛЯК А.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Подільський державний
аграрно-технічний університет,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПОШУК СТАНДАРТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: НОВА ПОЛІТИЧНА ЛОГІКА

У статті здійснено характеристику цілей і практики стандартизації вищої університетської освіти в Європі. Автором проаналізовано процес стандартизації з точки зору Болонської декларації, описано нові ініціативи удосконалення дослідницької складової університетської освіти Європи та охарактеризовано процеси стимулювання інновацій в освіті.

Ключові слова: стандарти університетської освіти, трикутник знань, дослідницька складова, інновації, європейський рівень.

В статье представлена характеристика целей и практики стандартизации высшего университетского образования в Европе. Автор проанализировал процесс стандартизации с точки зрения Болонской декларации, описал новые инициативы совершенствования исследовательской составляющей университетского образования Европы и охарактеризовал процессы стимулирования инноваций в образовании.

Ключевые слова: стандарты университетского образования, треугольник знаний, исследовательская составляющая, инновации, европейский уровень.

The article deals with the characteristics of European higher education standardization aims and practice. The author analyzes European university education reforms in the modern knowledge-based era. The author analyzes the main standardization phase of European university education from the point of view of the Bologna Declaration, reveals the features and initiatives of European university education improvement, grounds external and internal factors that led to the development of modern University reforms.

Analyzing works of European scientists and university model of higher education in European countries, working with university programs, curricula and documents we came to the conclusion that principles of university education modernization are not the same but rather similar in the whole European educational environment and in general they may be described as triple-phased process. Today European higher education is undergoing more substantial changes. As countries pursue policies designed to integrate their economies, political systems and social structures, it is becoming increasingly clear that higher education, research and innovation are critical components to fully realising the potential gains stemming from the changes ahead. This very idea has been espoused in several high level European wide processes and has given rise to a series of ambitious goals and objectives designed to ensure long term European pre-eminence as both a knowledge producer and transmitter. European higher education systems have no longer been strangers to political reform: for the better part of three decades this sector has been included in the much broader national and international – even global – reforms in Western and Eastern Europe. Nonetheless, there is growing evidence that the European university is in a phase of education, research and innovation triangle transition in which the legitimacy of its mission, organization, functioning, foundation, ways of thought and resources are challenged and transformed.

Key words: *university education standardization, knowledge triangle, research constituent, innovation, European level.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Емпіричні дані свідчать, що існують окремі загальні тенденції розвитку освіти, наукових досліджень та інновацій в цілому, їх адаптації та інтеграції в контексті розвитку загальної моделі європейського університету. Ці тенденції окреслюють різні напрями трансформацій основних функцій університету, що мають відбуватись у найближчі роки.

Відправною точкою нашого розуміння терміну «політична логіка» є зміст понять «політика» та «інструменти», що використовуються для її реалізації, хоча термін сам по собі означає конкретно як зміст та інструменти приводяться у відповідність до реформ і вищій освіті [8].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Реформи європейських університетів розглядаються такими нау-

ковцями як Н. Шептухою, С. Ільєнковою, О. Ковальчук, Н. Селезневою, В. Шадриковим, Н. Тереньєвою, А. Загороднім, Ю. Захаровим, Л. Кайдаловою, К. Корсак, як процеси, що безпосередньо пов'язані із введенням трикутника знань у освітній простір.

Дослідники трансформаційних процесів в університетах Європи, такі як: С.Шварц, Слотер С., Роудс Дж., Грінберг Д. Кларкс Б., Вестергейден Д., - стверджують, що на європейському рівні існують чіткі обмеження повноважень, що надає єврокомісія у сфері управління реформаційними процесами у вищій освіті, та інструментами, що втілюють реформи на національних рівнях.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку мало вивчались питання про те, як формувались стандарти європейської вищої освіти з точки зору нової політичної логіки, а саме як потужної боротьби між національними та суто європейським рівнем.

Формулювання цілей. Мета цієї статті - здійснити характеристику цілей і практики стандартизації вищої університетської освіти в Європі. Відповідно нами визначено наступні завдання: проаналізувати процес стандартизації з точки зору Болонської декларації, описати нові ініціативи удосконалення дослідницької складової університетської освіти Європи та охарактеризувати процеси стимулювання інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Болонська декларація, підписана у 1999 р. 29-ма європейськими країнами, була зорієнтована на конвергенції національних структур вищої освіти в Європі з метою створення Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area-EHEA), що призведе, головним чином, до зміцнення глобальної конкурентоспроможності вищої європейської освіти, а студентам та співробітникам різних рівнів дасть можливість бути мобільними без юридичних або інших обмежень в рамках європейської спільноти [4].

Серед основних структурних аспектів, включених до Болонської Декларації є забезпечення якості освіти. Таким чином сучасний період освітніх реформ характеризується розвитком національних схем і систем забезпечення якості освіти, що зазвичай регулюються новими проміжними органами відповідальними за організацію та проведення оцінки в рамках університетського сектору. Хоча нові форми оцінювання можна зхарактеризувати як ті, що мали ознаки «загальної моделі» [10], на практиці вони охоплювали різні методи і підходи до забезпечення якості освіти, зазвичай з урахуванням специфічних національних потреб [7].

Коли структури, що займалися оцінкою освітніх послуг, були поступово європеїзовані у рамках Болонського процесу, зміна методів оцінювання проходила більш радикально. Так, проаналізувавши основні схеми оцінки якості

освіти у європейських країнах, Стефані Шварц та Дон Ф.Вестергейден дійшли висновку, що у 18 з 20 країн втілено систему акредитації [1]. І оскільки акредитація – це метод перевірки, узгоджений на мінімальних порогових рівнях, наступним кроком у цьому напрямі стала розробка нових стандартів оцінки та рекомендацій. Однак, нажаль, спірним є той факт, що визнання європейських стандартів та рекомендацій, щодо оцінки якості та встановлення нового переліку агенцій із забезпечення якості, погоджених на Болонській зустрічі міністрів у Лондоні 2007, – це саме ті кроки, які призвели до більшої стандартизації структур забезпечення якості освітніх послуг.

Очевидно, як зазначає Вестергейден, такі стандарти стосувалися головним чином структурних питань організації агенцій та оцінки їх діяльності [1]. Такі стандарти безпосередньо не впливали на «кінцевий результат» роботи вищих навчальних закладів — ефективність ступеневих програм. Однак, європейські вчені визнають, щоб процес стандартизації продемонстрував певні результати, повинен пройти деякий час [2, 3, 6, 8]. Сьогодні ЄС фінансуються різні проекти, спрямовані на приведення організації та змісту ступеневих програм через всі залучені європейські вищі навчальні заклади до спільного знаменника. У результаті сформовано один з основних «будівельних блоків», Європейські кваліфікаційні вимоги (EQF), що надають більше інформації про розбіжності та спільності у змісті ступеневих програм різних європейських університетів. Вважається, що Європейські кваліфікаційні вимоги (EQF), були створені як мета-структуру для нових національних кваліфікаційних стандартів, які на той час знаходилися у процесі формування.

Отже, можна стверджувати, що в освітньому просторі Європи на початку XXI ст. виникли нові «політичні амбіції», щодо більшої стандартизації в галузі вищої освіти і розвитку, що в принципі усунули деякі поточні відмінності у різних режимах виконання освітніх програм, адже для EQF не має значення як впроваджується освітня програма чи за допомогою дистанційних курсів он-лайн, чи заочно, чи на денній формі підготовки студентів, головне, щоб стандартизований зміст програми був опанований.

Європейські науковці вважають, що спрямування освітніх цілей на стандарти та рух у напрямку більш стандартизованого освітнього сектору – це не тотожні процеси [3, 5]. Проте, загальні принципи, а саме: введення нової «три-циклічної» ступеневої структури європейської вищої освіти, прагнення до більшої мобільності студентів, що має координуватися на національному та інституційному рівнях, загальне зрушення у бік отриманих результатів навчання, і відповідно, введення більш деталізованих та скоординованих схем визнання цих результатів, – створили об'єктивну необхідність щодо більш активного руху університетського сектору європейських країн до стандартизації. Більше того, на нашу думку, ініціативи ОЕСР з розвитку Програми між-

народної оцінки студентів ПІЗА (PISA-like test) для закладів вищої освіти та створення Єврокомісією загального реєстру показників результатів освітніх досягнень студентів швидше за все сприятимуть подальшій стандартизації Європейського простору вищої університетської освіти.

Отже, розробка освітніх стандартів є важливим логічним обґрунтуванням сучасних змін у галузі європейської університетської освіти, однак, якщо розглядати іншу важливу складову університетської підготовки фахівця, дослідницьку, то ми змушені сказати, що університетські дослідження піддаються зовсім іншій політичній логіці.

На сучасному етапі, коли збільшується політична поінформованість щодо того, як нові знання можуть стимулювати інновації та розвиток економіки, політика щодо досліджень направлена на виявлення тих установ, груп та індивідуальних дослідників, які виділяються з поміж інших [2]. Зрештою, сьогодні більшість із нас переконані, що академічні знання високої якості надають мізерно мало освітніх закладів, що мають певні характеристики, пов'язані безпосередньо з процесами інтернаціоналізації студентів. Освітні ініціативи в галузі досліджень у першу чергу спостерігаються на національних рівнях. Візьмемо для прикладу Данію, де політика «злиття» чи «укрупнення» вищих навчальних закладів, започаткована у 2004 р., мала на меті створення потужних дослідницьких центрів, здатних конкурувати з найкращими університетами світу. Подібні політичні ініціативи створення топових/елітних вищих навчальних закладів ми бачимо в Німеччині, Фінляндії та деяких інших європейських країнах.

На загальноєвропейському рівні прикладом прагнення до удосконалення та до, певної міри, стандартизації досліджень, можна вважати створення Європейської Ради Досліджень (European Research Council/ERC) та Європейського Інституту Інновацій та Технологій (European Institute of Innovation and Technology/EIT). Проте, якими б не були різносторонніми рівні політичних дебатів, щодо удосконалення саме дослідницької складової університетської освіти – це і пошуки змін інституційного ландшафту, і створення організаційного розмаїття та винайдення нових схем фінансування, орієнтованих на кінцевому результаті, все ж головним питанням порядку денного сьогодні є розвиток наукових талантів та концентрація ресурсів навколо них.

Щодо інших ініціатив у вищій освіті європейського простору, змушені сказати, що навряд чи можна виявити якісь істотні зміни. У деяких європейських країнах спостерігається часткове зниження урядових асигнувань та збільшення грантів і контрактів, проте таке зміщення акцентів суттєво не змінило розподіл компонентів фінансування освітніх установ [9]. З іншого боку не потрібно недооцінювати зміни, що відбуваються. Адже, навіть, якщо частка державного фінансування залишається стабільною, більше уваги при-

діляється комерціалізації наукових досліджень і патентування, що вказує на потужнішу конкуренцію серед університетів.

Економічно розвинені країни трансформувались сьогодні від «закритих інноваційних систем» до «відкритих інноваційних систем» [6]. Поняття «відкритий» може включати в себе цілий ряд чинників (юридичних, економічних і т.п.), а також розвиток мереж, включаючи ключові елементи такі, як державно-приватне партнерство чи зв'язки між університетом та промисловістю

На наступні 15-20 років, керуючись принципами Болонського процесу, Єврокомісія започаткувала загальні дебати, щодо ролі і місця вищих навчальних закладів у розробці основних принципів сучасних досліджень та інновацій з центром в університеті. Рушійними силами стали два пункти: 1) розвиток економіки знань і 2) сумніви, що університети будуть мати можливість ефективно сприяти реалізації цілей, щодо глобальної конкурентоспроможності економіки європейських знань. Єврокомісія має на меті збудувати єдиний ринок досліджень і мобілізувати «інтелектуальну потужність» Європи, даючи можливість університетам зробити свій внесок у реалізацію Лісабонської стратегії [4].

На цьому етапі потрібно вказати на існування так званого Європейського парадоксу. Беззаперечний факт, що члени ЄС відіграють провідну роль у світі, з точки зору кількісних показників високоякісних наукових винаходів, проте відстають в умінні перетворення цих відкриттів у інновації, що генерують багатство нації. Ідеї, що лежать в основі політики досліджень Єврокомісії, зосереджені на спрямуванні наукового потенціалу університетів на приватний сектор інновацій та економічного росту Європи.

Згідно з Лісабонською конференцією, політика у галузі досліджень тісно пов'язується з інноваціями і є найголовнішим чинником конкурентоспроможності [7]. Однак, слід зазначити, що нормативно-ідеологічне підґрунтя сучасної дослідницької політики та політичних інструментів ЄС радикально не оновлювались після Лісабонських подій. В цьому відношенні, тлумачення функцій університетів як дослідницьких центрів та їх взаємозв'язок на європейському рівні, ми бачимо в дискусіях, що стосуються Європейської ради досліджень, де роль університету, як основного носія фундаментальних досліджень, стала предметом досить суперечливих бачень.

Єврокомісія закликає як до необхідності змін пріоритетів дослідницької політики своїх країн, так і до консенсусу в цьому напрямі. Швидкозмінна економічна ситуація закликає оновлюватись як систему досліджень, так і систему вищої освіти в цілому. Європейським університетам сьогодні потрібно не лише пристосовуватись до швидких трансформаційних процесів, але й безпосередньо на них впливати. До цього їх спонукають ряд дуже важливих чинників: 1) підвищені вимоги до вищої освіти, 2) інтернаціоналізація освіти та

досліджень, 3) потреба у створенні ефективної та тісної співпраці між університетом та промисловістю, 4) конкуренція між самими навчальними закладами, які продукують та розповсюджують знання, 5) міждисциплінарна реорганізація знань, 6) поява нових очікувань від університетів.

В цілому, наше дослідження продемонструвало, що у європейському просторі часи палких дебатів про організаційну структуру університетів, підійшли до кінця. Розглядаючи реформи вищої освіти як технічні процеси пошуку ефективних організаційних форм і мережевих структур відповідно до потреб і досягнень загальних цілей, європейські країни дійшли висновку про модернізацію всієї системи університетів [2].

Вивчення глобальних змін в університетському секторі вищої освіти продемонструвало декілька ідей у цьому контексті. Так, Слотер і Родс припускають, що принцип комерціалізації радикальним чином змінить нормативно-організаційні засади університетів [9]. Кларкс та Грінберг стверджують, що традиційні внутрішні характеристики університетів можуть вижити навіть після найбільш радикальних хвиль реформ та змін, хоча подальше перетворення організаційної структури європейського університету все ж будуть неминучими [3, 5].

На сучасному етапі виникає питання наскільки університетські зміни у європейській спільноті будуть цілісними і односпрямованими при тому, що зовнішній тиск до змін є таким багатограним і різноманітним. Хоч освіта, наукові дослідження та інновації розглядаються як чинники, що мають життєво важливе значення у створенні «Європи знань» [10], можна стверджувати, що по мірі того, як освітня політика в цих областях буде у подальшому розвиватись, можуть виникати нові виклики і протиріччя.

Так, наприклад, на інституційному рівні поняття «трикутник знань» сприймається як заклик до більшої інтеграції та єдності, з національної точки зору це не завжди відповідає дійсності. На національному рівні трикутник знань втілюється по-різному, на нашу думку, різноманітність відчувається з точки зору структурних змін університетів. Для прикладу можна взяти Данію, де у секторі вищої професійної освіти, в результаті інституційної інтеграції, тобто, злиття декількох навчальних закладів, з'явилися нові університети, у яких дослідницька складова не є головним чинником функціонування, а поєднується з професійною підготовкою [6].

У Норвегії трикутник знань розглядається як загальна характеристика сучасної національної системи вищої освіти, ключовим компонентом якої є системна інтеграція з інституційною спеціалізацією. Ми встановили, що сучасне поняття «трикутник знань» цілком відповідає традиційній ролі університетів, і на рівні системи може бути стимулом для формулювання складніших завдань для всіх вищих навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, сучасні трансформаційні процеси у секторі вищої освіти, призвели до необхідності переглянути та реорганізувати відносини університетів з державним сектором та суспільством в цілому. Університет був і залишається потужною структурою, що пережила багато історичних епох. Введення стандартизації оцінювання саме триєдиного комплексу знань, базованих на дослідженнях та інноваціях ні в якій мірі не є загрозою для університетів, оскільки три його основні функції – освіта, дослідження та інновації, добре співвідносяться з традиційною роллю університету, що полягає у продукуванні нових знань.

Список використаних джерел:

1. Accreditation and evaluation in the European higher education area / Stefanie Schwarz & Don F. Westerheijden (Eds.). – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. – 2004. – 495p.
2. Aghion P. The governance and performance of research universities: Evidence from Europe and the US / Philippe Aghion, Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby, Andreu Mas-Colell, and André Sapirio - NBER working paper series, National bureau of economic research. – Cambridge: Mass. – 2009. – 60 p.
3. Clark B. Sustaining change in universities / Burton R. Clark. – Berkshire: SRHE/ Open University Press. – 2004. – 205 p.
4. Eurydice. Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy. – Brussels: COM. – 2005. – 152 p.
5. Greenberg D. S. Science for sale. The perils, rewards and delusions of campus capitalism / D. S. Greenberg. – Chicago: University of Chicago Press. – 2007. – 288 p.
6. Maassen P. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications / Peter Maassen, Bjørn Stensaker // Higher education. – 2011. – Vol. 61. – P. 757–769.
7. OECD. Thematic review of higher education. Synthesis report / OECD. – Paris: OECD. – 2008. – 154 p.
8. Olsen, J. P., & Maassen, P. European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level. – 2007 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arena.uio.no>
9. Slaughter S. Academic capitalism and the new economy / Sheila Slaughter & Gary Rhoades. – Baltimore: Johns Hopkins Press. – 2004. – 376 p.
10. Van Vught F. A. Mission diversity and reputation in higher education. / F. A van Vught // Higher Education Policy. – 2008. – Vol. 21(2). – P. 151–174.

А. О. Роляк, *Подольский государственный аграрно-технический университет, Каменец-Подольский, Украина.*

Поиск стандартов европейского университетского образования: новая политическая логика.

A. O. Rolyak, *Podolsky State Agricultural University, Kamenetz-Podolsk, Ukraine.*

Search European standards of university education: a new political logic.

E-mail: rolyakangel@mail.ru

РУДЕНКО В.М.,

доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне, Україна

АКСІОЛОГІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

На основі культурно-історичного аналізу, а також узагальнення теорії і практики вищої освіти представляється можливим виявити особливості прояву ціннісних компонентів культури і цивілізації в навчанні і вихованні студентів, оцінити міру і адекватність цього впливу, рівень віддзеркалення цих процесів в педагогічній науці як сучасного періоду, так і історичного минулого. Досліджуються передумови, механізми і тенденції розвитку вищої школи, які викликали зміну аксіологічної домінанти освіти з точки зору інтересів людини (особистості), держави і суспільства. Особистісно-орієнтована освіта як нове покоління педагогічних теорій надає якісно інший рівень науково-педагогічного мислення. У контексті ідей і цінностей цієї теорії зміст професійної підготовки студентів розкривається за допомогою загальнопрофесійних, системно-функціональних і когнітивних елементів.

Ключові слова: ціннісно-смісловий підхід, освіта, культура, цивілізація

Исследуются предпосылки, механизмы и тенденции развития высшей школы, вызывавшие изменение доминанты аксиологии образования с точки зрения интересов человека (личности), государства и общества. На основе культурно-исторического анализа, а также обобщения теории и практики высшего образования представляется возможным выявить особенности проявления ценностных компонентов культуры и цивилизации в учебе и воспитании студентов, оценить меру и адекватность этого влияния, уровень отражения этих процессов в педагогической науке как современного периода, так и исторического прошлого. Личностно-ориентированное образование как новое поколение педагогических теорий

представляет качественно иной уровень научно-педагогического мышления. В контексте идей и ценностей этой теории содержание профессиональной подготовки студентов раскрывается с помощью профессиональных, системно-функциональных и когнитивных элементов.

Ключевые слова: ценностно-смысловой подход, образование, культура, цивилизация

Conditions, mechanisms and progress of higher school, which caused the change of dominant axiology of education from the point of view of interests of man (persons), state and society trends, are investigated. On the basis of cultural and historical analysis, and also generalization of theory practices of higher education is possible to deduce the features of display of the valued components of culture and civilization in studies and education of students, to estimate a measure and adequacy of this influence, level of reflection of these processes in pedagogical science both modern period and historical the past. The personality-oriented education as presents the new generation of pedagogical theories high-quality other level of scientifically-pedagogical thought. In the context of ideas and values of this theory maintenance of professional preparation of students opens up by means of professional, system-functional and cognitive elements. That education took place as a value of personality, a modern paradigm offers realization of education and teaching in space of culture her methods and facilities. By the new vectors of development education integration, dialog, valued-semantic approach, multicultural orientation, must become.

Key words: valued-semantic approach, education, culture, civilization

Історичний аналіз генезису ціннісних систем складає важливий аспект фундаментального і прикладного наукового дослідження суспільства, культури, освіти і є необхідною умовою критичної оцінки педагогічної спадщини минулого, змістовного розуміння освітніх феноменів, інноваційного проектування майбутніх педагогічних систем. Проблеми освіти в контексті культури прямо підводять нас до проблеми цінностей людини, суспільства і держави, оскільки саме в інтересах цих трьох суб'єктів здійснюється виховання, навчання, професійна підготовка. Для педагогіки вищої школи актуальність аксіології співвідношення культури і цивілізації, школи (університету) і держави, особистості і соціуму також витікає з інтересів системи професійної освіти відносно її цілей і цінностей.

Принципові моменти становлення й розвитку вищої освіти, особливості її культурно-цивілізаційної картини можна простежити на великому історико-педагогічному матеріалі як дореволюційного (праці М.Драгоманова, О. Духновича, М.Костомарова, К. Ушинського та ін.), так і сучасного (роботи А. Алексюка, О.Васюк, О.Гура, П. Лузана, Н. Ничкало, І.Огієнка, В.Сухомлинського, Т. Туркот та ін.) періоду. Слід зауважити, що при ретроспективному порівняльному аналізі вітчизняної та зарубіжної вищої школи застосування термінів «цивілізація», «освіта», «вища освіта», «цінності освіти» та ін., з одного боку, є анахронізмом, а з другого – розвиток термінології можна також розглядати як віддзеркалення соціокультурних реалій і стану педагогічної науки того часу.

Специфіка вітчизняного культурно-історичного (цивілізаційно-історичного) розвитку завжди підкреслювалася філософами і мислителями, істориками і педагогами незалежно від їх світогляду. Ще в середині XIX ст. філософ М.Данилевський стверджував, що протиріччя між Сходом і Заходом Європи не мають раціональної основи і криються в приналежності їх до різних «культурно-історичних типів», які відрізняються не лише змістом, але і динамікою. Європейська цивілізація виявилася двускладовою (творчою в двох галузях: політичній і науковій), слов'янська цивілізація – чотирьохскладовою (творчою в чотирьох областях: релігійній, науковій, політико-економічній і естетичній» [5, с. 52-53]. Ці відмінності проявилися і в принципах зародження, побудови і функціонування вищої школи. Так, на території колишньої Росії перші університети з'явилися лише в XVII ст., вищі учбові заклади відкривалися як державні установи, які із самого початку тісно інтегрувалися в загальну вітчизняну систему освіти. У Європі ж вони виникли на п'ять віків раніше (у XII ст.) як вільні корпорації викладачів і учнів (*universitas magistrorum et scholarium studii*) автономного типу. Важлива особливість становлення вітчизняної вищої школи на відмінність від Заходу полягає ще і в тому, що вона з самого виникнення створювалася як невід'ємна частина усієї освітньої сфери держави, забезпечуючи умови для формування нижчих (духовних і світських) шкіл, заснованих в провінції. Це було вирішальним, оскільки по відношенню до провінційної школи академії і університети зіграли роль вчительських семінарій, а для столичних закладів провінційні школи служили підготовчим ступенем.

Упродовж тривалого часу вітчизняна вища освіта розвивалася переважно в інтересах держави і суспільства, тобто використовуючи сучасну термінологію, в руслі цивілізаційної парадигми. Термін «цивілізація», введений французькими просвітниками для позначення вільного і справедливого суспільства, за більш як 200 років свого офіційного існування придбав безліч значень: концепція прогресу розвитку народів на підставах «розуму і освіти»,

синонім слова «культура» (Д.Дідро, Ж.-Ж. Руссо), рівень соціального й інтелектуального розвитку (Ф. Гізо), стадія розвитку людського суспільства (Л. Морган, Ф. Енгельс), фаза занепаду культурно-історичного типу (О. Шпенглер), локальна культурно-історична система динамічного еволюційного типу (А.Тойнбі), модель-антипод тоталітарному диктаторському режимові.

Ми дотримуємося визначень поняття «цивілізація» Ю.Яковця [11] в двох сенсах: світові (послідовні ступені розвитку суспільства) і локальні (культурно-історичні особливості країн, держав) цивілізації, хоча такий підхід не є абсолютно новим і безперечним, свого часу його оспорювали О.Шпенглер, в якійсь мірі А. Тойнбі. Проте сучасна концепція ступеневого світового історичного прогресу є загальновизнаною і характерною для нашої школи. Вона дає можливість простежити основні етапи розвитку вітчизняної і світової систем освіти. Циклічна динаміка дозволяє виділити ряд типів історичних циклів (середньострокові, довгострокові, цивілізаційні цикли і суперцикли), дає можливість здійснити розчленовування історії по семи світових цивілізаціях усередині трьох суперциклів: «древніх цивілізацій (неолітичної, раннекласової, античної); індустріальних суспільств (середньовічна, доіндустріальна і індустріальна цивілізації); перехід на рубежі третього тисячоліття до нової історичної тріади, з якої більш менш помітні основні контури лише першого ступеня – постіндустріального суспільства». Особливості розвитку держави багато в чому визначали специфіку становлення вищого ступеня освіти, який, у свою чергу, чинив активний вплив на цивілізаційні процеси і на етапах стабільного розвитку, і в перехідні періоди, і в кризових ситуаціях. І це закономірно, оскільки в структурі цивілізаційної піраміди суспільства першоджерело змін слід шукати в її фундаменті – в людині, в динаміці її потреб і здібностей, знань і навичок.

Для аналізу особливостей історичного розвитку вищої освіти в контексті культури з точки зору його цілей і цінностей необхідно звернутися до відомих культурно-історичних теорій М.Данилевського, М.Кагана, П. Сорокіна, А. Тойнбі, О. Шпенглера, К. Ясперса та ін. Так, в розумінні П.Сорокіна «саме цінність служить основою і фундаментом всякої культури» [8, с. 429]. З цієї позиції кожен з трьох історичних типів культурних надсистем (ідеаційний, ідеалістичний і чуттєвий) «має власну систему істини і знання, власну філософію і світогляд, свою релігію і зразок «святості», власне представлення правого і неналежного, власні форми витонченої словесності і мистецтва, свої устої, закони, кодекс поведінки, свої домінуючі форми соціальних стосунків, нарешті, власні типи особистості з властивим тільки їй менталітетом і поведінкою» [8, с. 430]. Ідеаційний принцип – це «надчуттєвість і надрозумність Бога, як єдиної реальності і цінності». Ідеалістичний принцип – перехідний, згідно з яким «об'єктивна реальність частково надчуттєва». Чуттєвий

принцип означає, що «об'єктивна дійсність і її сенс сенсорні». «Основний принцип нашої сучасної чуттєвої культури – світський, раціональний і утилітарний – відповідає цьому світові» [8, с. 432]. Проекція цієї типології на культурно-історичні процеси Росії показала наступне: Росія вступила в ідеалістичний тип культури практично на п'ять віків пізніше за Європу (кінець XII ст. в Європі і кінець XVII ст. в Росії), в чуттєвий тип культури – на два століття пізніше (кінець XVI ст. в Європі і кінець XVIII ст. в Росії), а ідеалістичний тип культури пройшла в більше стислі терміни (чотири століття в Європі і трохи більше за одне в Росії). Історична зміна типів культурних систем супроводжувалася зміною цінностей, реконструкцією усіх суспільних інститутів, одним з яких є освіта. «Станові» (у Російській імперії) і «класові» (у Радянській державі) цінності домінували в культурі й у вищій освіті. Соціокультурне відставання Росії торкалося і вітчизняної педагогічної думки, яка тривалий час йшла услід за «передовою» для неї науковою думкою Європи. Фундамент сучасної педагогіки вищої школи багато в чому базується на класичній спадщині минулого. Але в цьому, як «заспокоює» історик, є своя закономірність, оскільки «пізніше за усіх реагує на крах суспільної свідомості сфера освіти» [11, с. 55]. У педагогічній же свідомості минулого домінувала, як правило, не культура, а лише одна з її форм – зазвичай та або інша форма соціальної свідомості.

Спираючись на один з варіантів історичної періодизації розвитку вітчизняної вищої школи разом з проекцією культурних епох П. Сорокіна, а також

Періоди розвитку вищої освіти	Типи культурних епох	Типи світових цивілізацій	Етапи розвитку науки (характеристика наукового мислення)
XVII ст.	Идеаційний (релігійний)	Доіндустріальна XVII ст. - 1860 р. (1,2) (1,7)	Класичний (раціоналізм, детермінізм, редукціонізм, закритість, лінійність)
XVIII ст.	Идеалістичний		
1801-1860 pp.	Чуттєвий		
1861-1916 pp.			
1917-1990 pp.	Идеаційний (пролетарський)	Індустріальна 1861-1990 pp. (0,9) (0,8)	Некласичний (релятивізм, відкритість, стохастичність)
1991 p. - теперішній час	Идеалістичний (прогноз)	Пост-індустріальна 1991 p. - теперішній час (0,3) (0,3)	Постнекласичний (самоорганізація, саморозвиток, слабоструктурованість, гомеостат, синергетика)

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

цивілізаційною типологією Ю. Яковця і сучасними уявленнями про етапи розвитку науки можна представити динаміку історико-періодичного розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті зміни типів культурних епох і цивілізацій. Як бачимо, історичний розвиток вищої вітчизняної освіти проходив в умовах складної взаємодії різних типів цивілізацій і культур, що характеризується їхньою асинхроністю, неоднаковим циклічним «часом життя», почерговим випередженням або відставанням один від одного. Так, впродовж одного цивілізаційного передіндустріального періоду існували і поступово змінювали один одного три типи культур (ідеаційний, ідеалістичний і чуттєвий); на формування індустріальної цивілізації чинили впливи чуттєвий і ідеаційний культурні принципи; у рамках чуттєвого типу культури спостерігався перехід від доіндустріальної цивілізації до індустріальної.

Початкова фаза сучасного періоду розвитку вищої освіти характеризується якісно новою ситуацією – вона співпала з одночасною зміною в Україні (і на усьому пострадянському просторі) усіх трьох історичних умов існування: входженням в новий постіндустріальний цивілізаційний цикл; формуванням нового культурно-історичного типу (ідеалістичний – як прогноз); перехід наукового мислення і світогляду на вищий постнекласичний ступінь. Подібну ситуацію можна оцінювати як обнадійливу для розвитку вищої освіти. Насьогодні в педагогічній науці, яка багато в чому все ще базується на класичній парадигмі, починають більш глибоко опрацьовуватися теоретично і реалізовуватися на практиці наукові підходи як некласичного періоду, зокрема, ідеї гуманізму, суб'єктності, принципи стохастичності, відкритості, інтеграції та ін., так і принципово нові положення постнекласичної наукової думки (ідеї саморозвитку і самоорганізації педагогічних систем, методологічного плюралізму, принципи феноменології та ін.), які знаходяться, як правило, на етапі обговорень, дискусій, висунення робочих гіпотез, попередніх досліджень, ранніх стадій інновацій.

На підставі історичних документів (указів, освітніх статутів і проектів, творів видатних діячів освіти і т.д.) а також фактичного матеріалу можна довести, що саме на динаміку довгострокових (піввікових) і середньострокових (десятирічних) циклів припадає реакція (конструктивна і деструктивна) держави та основні зміни у сфері освіти. Наприклад, реформи 1804 і 1863 рр. і контрреформи 1835 і 1884 рр. були ініційовані правлячими колами і відбивали перш за все інтереси і потреби держави і соціуму, тобто відповідали цивілізаційним цінностям. «Необхідність» зміни аксіологічної бази в періоди соціальних реформ мала і багато в чому й зараз має характер штучно створеної ситуації, що спостерігається і в сучасних реформах освіти, які декларують «колекцію базових принципів, таких як демократизація; плюралізм; багатокладність і варіативність; народність і національний характер; регіоналіза-

цію; відкритість; гуманізацію; гуманітаризацію; диференціацію; діяльнісний характер; безперервність. Насправді це не стільки принципи, скільки фонові і декларативні ознаки міри цивілізованості країни, яка робить реформування системи освіти» [6, с. 21]. На думку В. Зинченка, цінності культури і освіти «повинні відповідати загальнолюдським цінностям», не слід поспішати з їх «виробленням стосовно кожної влади, до кожної нової реформи освіти або до чергового етапу реалізації старої. Досвід показує, що усі реформи миттєві, а цінності вічні» [6, с. 23].

Ціннісно-ієрархічна шкала трьох основних галузей людської життєдіяльності (духовної, інтелектуальної і соціальної) відповідає сучасним уявленням щодо складових культури (духовної, соціальної і технологічної). Області людського існування одночасно є і його головними цінностями, у тому числі й індивідуальними – «це свого роду система координат, яка розширюється, конкретизується, довшначається. Було б занадто просто, якби цілі і цінності освіти знову почали спускатися «зверху» в органи освіти, потім в систему освіти і, нарешті, в голови учнів» [6, с. 22]. Фундаментальні цінності мають різні джерела.

Демократична держава не може претендувати на визначення духовних і інтелектуальних цінностей. Максимум на соціальні, проте не на їхнє визначення, а лише на забезпечення умов їх досягнення. Справа держави – визнати і прийняти освіту (і науку) як дійсну реальну мету і цінність. Отже, розв'язати проблему культурогенеза, культуротворчості у рамках цивілізаційного підходу до освіти (який багато в чому домінує в освіті до теперішнього часу) принципово не представляється можливим. Поточний період – перехідний, в якому переплітаються як мінімум дві протилежні тенденції: відступ національних культурних цінностей, послаблення об'єднуючої функції культури як основи суспільства; руйнування цінностей «пролетарської культури», формування нової культурної парадигми і системи цінностей [3, с. 27-28]. В умовах, коли країна переживає кризу, що «розірвала спадкоємність в соціокультурному розвитку», надії на можливість кращого майбутнього політики, економісти, діячі культури, педагоги, учені зв'язують з вихованням духовно і фізично здорового покоління громадян. За оптимістичним прогнозом філософів, саме «нова людина викличе до життя і нову цивілізацію. І цей перехід відбудеться не шляхом революції в соціальних структурах, а за допомогою «горизонтальної соціальної трансформації» людського матеріалу суспільства» [10]. На думку сучасної педагогічної науки, «врятувати культуру може освіта, якщо візьме на себе місію виховання людини культури» [2]. Освіта має стати цінністю не лише держави, суспільства, але й особи. Для того, щоб в особистісному плані освіта відбулася як цінність, сучасна освітня парадигма наказує здійснення виховання і навчання в просторі культури її методами і засоба-

ми, визначаючи нові вектори її розвитку – інтеграцію, діалог як метод і форму, ціннісно-смысловий підхід до освіти, полікультурну спрямованість.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. / Е.В.Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва - Ростов н/Д., 1999. – 560 с.
3. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. / А.П. Булкин. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
4. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. / О.І. Гура. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
5. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. / Н.Я. Данилевский. – М., 1991. – 573 с.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
7. Ничкало Н.Г. (ред) Сучасна вища школа: психолого - педагогічний аспект: Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.:ІПППО, 1999. – 450с.
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
9. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи. / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
10. Хоц А.Ю. Информационная революция и сетнические аспекты культуры современного общества: дисс... канд. Филос. Наук. / А.Ю. Хоц. – Ставрополь, 2001.
11. Яковец Ю.В. История цивилизаций. / Ю.В. Яковец. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 347 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Alekseyuk A.M. Pedagogika vischoji osviti Ukraini. Istoriya. Teoriya. / A.M. Alekseyuk. - K.: Libid', 1998. - 560 s.
2. Bondarevskaya E.V. Pedagogika: Lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. / E.V.Bondarevskaya, S.V. Kul'nevich. - Moskva - Rostov n/D., 1999. - 560 s.
3. Bulkin A.P. Sociokul'turnaya dinamiku obrazovaniya. Istoricheskij opyt Rossii. / A.P. Bulkin. - Dubna: «Feniks+», 2001. - 208 s.
4. Gura O.I. Pedagogika vischoi shkoli: vstup do special'nosti. / O.I. Gura. - Kiïv: Centr navchal'noi literaturi, 2005. - 224 s.
5. Danilevskij N.Ya. Rossiya i Evropa. / N.Ya. Danilevskij. - M., 1991. - 573 s.

6. Zinchenko V.P. Affekt i intellekt v obrazovanii. / V.P. Zinchenko. - M.: Trivola, 1995. - 64 s.
7. 7. Nichkalo N.G. (red) Suchasna vischa shkola: psihologo - pedagogichnij aspekt: Monografiya / za red. N. G. Nichkalo. - K.:IPPO, 1999. - 450s.
8. Sorokin P.A. Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo. / P.A. Sorokin. - M.: Politizdat, 1992. - 542 s.
9. 9. Turkot T.I. Pedagogika vischoї shkoli. / T.I. Turkot. - K.: Kondor, 2011. - 628 s.
10. Hoc A.Yu. Informacionnaya revolyuciya i etnicheskie aspekti kul'turi sovremennogo obschestva: diss... kand. Filos. Nauk. / A.Yu. Hoc. - Stavropol', 2001.
11. Yakovec Yu.V. Istoriya civilizacij. / Yu.V. Yakovec. - M.: VLADOS, 1997. - 347 s.

М. В. Руденко, Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина.
Аксиология высшего образования: культурно-исторический аспект.

M. V. Rudenko, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.
Axiology of higher education: cultural and historical aspect.

E-mail: mvr@ezone.com.ua

САВОШ Г.П.,

доцент, Придніпровська державна
академія будівництва та архітектури,
м. Дніпропетровськ, Україна

РОЛЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ЯК ФАКТОРА СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ТА ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ МАРГІНАЛЬНОГО СТАНУ МОЛОДІ

Аналізується роль вищої освіти, як фактора соціальної мобільності молоді, що сприяє подоланню маргінального стану на тлі трансформаційних процесів в українському соціумі.

Ключові слова: маргіальність, соціальна мобільність, вища освіта

Анализируется роль высшего образования, как фактора социальной мобильности молодежи, способствующего преодолению маргинального состояния на фоне трансформационных процессов в украинском социуме.

Ключевые слова: маргинальность, социальная мобильность, высшее образование

The role of higher education is analyzed, as a factor of social mobility of young people, which promote overcoming marginal state on a background transformation processes in Ukrainian society

Key words: marginality, social mobility, higher education

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні, коли найрозвиненіші держави переконливо демонструють усьому світу значущість саме освіти для здійснення тих глибинних структурних змін у суспільному житті, що несуть людям свободу саморозвитку, матеріальні блага, гарантовані громадянські права, задоволення зростаючих потреб, соціальний захист тощо, багатьма науковцями та політиками освіта проголошується основою нового способу життя, могутнім джерелом започаткування на Землі нової епохи – епохи високих технологій. Цим підкреслюється великий модернізаційний потенціал освіти, насамперед вищої.

Наша країна знаходиться на шляху значних трансформаційних змін, що відбуваються в усіх соціальних інститутах: старі принципи їх функціонування змінюються, модернізуються механізми соціальної взаємодії та її принципи, ми стаємо свідками зміни пріоритетів у їх функціональному навантаженні.

Освіта в цьому контексті не є винятком. Традиційно її розглядають як соціальний інститут, завдяки якому функціонує соціально-генетичний механізм відтворення суспільства в цілому, а також держави та її інституцій. Звісно, він значною мірою визначає та забезпечує становлення й удосконалення особистості, розробку й передачу нових знань, рух надбань культури від покоління до покоління тощо.

Сучасне українське суспільство за умов наростаючої соціальної диференціації дедалі більше стикається з проблемою пошуку молоддю свого місця. Втрата цілими поколіннями, внаслідок системних перетворень, переконань та цінностей, а також певного місця в соціумі призвели до появи маргінальних верств та навіть цілих поколінь. Невизначеність місця та перспектив молоді змушує її шукати шляхи до подолання такого стану. Такими шляхами можна вважати «ліфти» соціальної мобільності. Одним з таких «ліфтів» є вища освіта, отримання якої надає шанс змінити свій соціальний стан.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам освітніх і професійних орієнтацій сучасної молоді присвячені праці Балакіревої О.М. [1], Оксамитної С.М. [2; 3], Паніної Н.В. [4]. Студентству, як окремому об'єкту дослідження, присвячені роботи Лантух А.П. [5], Сокур'янської Л.Г. [6; 7], Федоренко Н.І. [8], Болотської О. А. [9] та ін. Питанням адаптації молоді до реалій сьогодення у різних сферах життєдіяльності присвячували свої роботи Подос'ян А.В., Вовк В.Г., Заславська Т.І., Медведєва М.І., Філіпов Ф.Р. [10-11], Бутиліна О. В. [12-15]. Соціологічний аспект проблем вищої школи, і зокрема виховного процесу, можна побачити у роботах Євтушенка М.Д., Романовського О.Г., Подольської Є.А. Городяненка В.Г. [13]. Дослідженням теоретико - методологічних проблем організації виховної роботи у вищих навчальних закладах та особливостями організації роботи з студентською молоддю в умовах суспільних змін займаються такі вчені, як Астахова В.І., Михайльова К.Г., Белова Л.О., Астахова К.В., Сокур'янська Л.Г. та інші [17-22]. Незважаючи на це, сьогодні не існує цілісної концепції впливу соціальної мобільності та вищої освіти, як одного з її наріжних каменів, на подолання маргінальності студентства, не виокремлено сутнісних ознак прояву цього феномену в студентському середовищі.

Формулювання цілей статті. Актуальність даної статті полягає у дослідженні ролі вищої освіти в якості інструменту подолання маргінального стану молоді, тому що в сучасних умовах саме вища освіта все більшою мірою позиціонується молоддю як ресурс для соціальної мобільності і освоєння нових соціальних ролей. Процес і результат освіти студента повинен бути націлений на формування здатності відповідати новим викликам суспільства, що трансформуються.

Метою статті є дослідження ролі освіти як механізму подолання маргінальності шляхом формування соціальної мобільності молоді в сучасних

умовах.

Завданнями статті є аналіз й узагальнення основних напрямів і результатів вивчення маргінальності та соціальної мобільності молоді, визначенні системи понять, які розкривають сутність цих явищ; виявленні основних тенденцій маргінальності та соціальної мобільності у сучасному українському суспільстві й розглянути її взаємозв'язок з освітою.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням відомого соціолога П. Сорокіна соціальна мобільність – це переміщення індивідів всередині соціального простору, ...будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції до іншої [9, с. 374]. Соціальна мобільність буває двох типів: мобільність як добровільне переміщення в рамках соціальної ієрархії, і мобільність, пов'язана зі структурними змінами, наприклад з індустріалізацією й демографічними факторами. Причому, що висхідна мобільність більшою мірою пов'язана з добровільним переміщенням, «...у той час як протилежний напрямок рідко є результатом вільного вибору, а майже завжди визначається неприємною необхідністю», відзначає П. Сорокін [23, с. 376].

Таким чином, якщо соціальну стратифікацію розуміти як процес розподілу індивідів і статусних груп по соціальним «осередках», то мобільність є механізмом, що забезпечує цей розподіл. На думку дослідників Ковальнової А. І., Попової І. П., Серегіної І. І., економічний фактор слід виділити як домінуючий у соціальній мобільності в сучасних суспільствах, вони зазначають, що він стає головним в сучасній Україні, в якій добробут і багатство стали загальноновизнаним критерієм соціального успіху, соціальної захищеності й можливості просування до вищих верств [9].

Наступним фактором соціальної мобільності виступає професія. Саме в індустріальному суспільстві завдяки розвитку передових технологій з'являються нові професії, які, з одного боку, вимагають високої кваліфікації й підготовки, а з іншого є високооплачуваними й престижними. Внаслідок цього зростає рівень мобільності як добровільної, орієнтованої на досягнення, так і вмотивованої, що базується на необхідності підвищення кваліфікаційного рівня. [9]

Отже, отримана освіта й сформовані манери й стиль життя, а також професійний статус і пов'язана з ним матеріальна винагорода дають індивідові підстави претендувати на більш високий соціальний статус й властивий цьому статусу престиж.

В умовах трансформації українського суспільства виникають нові системи соціальної диференціації, що змінюють мотивацію діяльності й можливість економічних досягнень практично всіх категорій населення. Радикальні зміни відносин власності й влади привели до формування нової шкали рівності-не-

рівності в соціальній організації суспільства. Основною тенденцією трансформації українського суспільства є поглиблення соціальної нерівності. Внаслідок цього постає питання про виділення основного стратифікуючого фактору, що діє як об'єктивно, так і через визнання його таким у свідомості людей. [9]

В уявленні населення багатство також є основним чинником, що визначає відносини нерівності. Так, за даними Голенкової З.Т., основними факторами, що визначають соціальне розшарування суспільства, більшість респондентів (91,3% і 91,2% відповідно) назвали владу й дохід, тоді як освіта й професія посідають лише п'яте (35, 6%) і сьоме (30,1%) місця [24, 80].

Таким чином, в українському суспільстві весь простір соціальної стратифікації визначається практично одним показником, а саме матеріальним прирізкому зменшенні значущості інших критеріїв диференціації, які перестають відігравати регулювальну роль. Ситуація, що склалася, сприяє посиленню дезінтеграційних процесів, поляризації й соціальної нерівності, обмеженню висхідної мобільності й, як наслідок, замкнутості верхніх верств. [9]

Іншою, не менш важливою стороною процесу трансформації української соціальної структури, стає маргіналізація значної частини населення, тобто проміжний стан людини або групи між іншими людьми, групами, яке виникає внаслідок втрати органічного зв'язку зі сталою системою відносин, з споконвічно природним соціокультурним середовищем. Відмінною рисою маргінальності в Україні є, по-перше, те, що вона викликана значною спадаючою мобільністю в умовах загальної кризи й радикальних реформ, і по-друге, вона носить переважно змушений характер під впливом зовнішніх факторів, пов'язаних із соціально-економічною й соціокультурною трансформацією суспільства в цілому, яка, в свою чергу, призвела до зміни або повної втрати пов'язаного з ним соціального середовища, соціальних зв'язків й системи ціннісних орієнтацій соціальних груп, які раніше мали високий статус. [9]

Слід відзначити, що стан маргінальності характерний, у першу чергу, для більшості груп, що відрізняються досить високим рівнем освіти й високим соціально-професійним статусом у минулому. Цими «новими маргіналами», на думку Попової І. П. є, по-перше, працівники «бюджетної сфери»: вчителі, лікарі, викладачі ВНЗ і працівники академічних та галузевих НДІ; наступну, більшу групу становить частина управлінського персоналу підприємств військово-промислового комплексу (ВПК); і по-третє – мігранти з колишніх союзних республік, які стали незалежними національними державами [25, 65].

В цілому можна сказати, що українське суспільство «втратило» верству інтелектуалів і інтелігенції, які виконують у рамках культурно-нормативної системи основну функцію передачі базових цінностей і культурних стандартів і які є інтегруючою силою сучасного суспільства. Таким чином, маргінальна позиція освічених верств українського суспільства, більшою мірою нав'язана новою економічною ситуацією, не може не впливати на статус освіти в системі

цінностей українців. Оскільки вища освіта у даній ситуації стає більшою мірою фактором спадаючої соціальної мобільності, знижується цінність самої освіти.

Деякі автори вважають, що проблема існує завдяки протиріччю між установкою на освіту, яка залишилася від радянських часів, і падінням цінності розумової праці в суспільній свідомості [26, 82]. Освіта сама по собі все більше втрачає цінність й усе більше стає метою для одержання високого статусу в майбутньому. Дослідження показало, що, з одного боку, більшість респондентів цінує хорошу «грошову» роботу (67%), а з іншого боку — освіта й професія мають інструментальну цінність як засіб досягнення матеріального благополуччя, тому що, на думку опитуваних, чим вище професійна підготовка й рівень кваліфікації, тим більше ресурсів не тільки для відносно стабільної ситуації на ринку праці, але й для підвищення рівня споживання [26, 83].

Таким чином, важливими засобами одержання високого статусу є досягнення матеріального благополуччя. Саме цей фактор стратифікації визначає значимість поведінкових пріоритетів молоді на ринку праці. У свою чергу прагматизація освіти приводить до орієнтації вузів винятково на професійну підготовку й відмову від таких важливих аспектів змісту освіти, як виховання й соціалізація. Це виносить за рамки освіти такі актуальні для суспільства, яке трансформується, процеси, як вироблення прийнятної для більшості українців нової системи цінностей, формування соціальних норм, спрямованих на затвердження цих цінностей, і в першу чергу соціального партнерства різних статусних груп.

Іншою стороною, що визначає падіння значення освіти як фактору висхідної мобільності, стає нерівність в одержанні освітніх можливостей для груп з низькими доходами. Соціальна диференціація відбувається вже на рівні середньої школи, коли збільшення обсягу платних послуг з одного боку, і ріст числа ліцеїв і коледжів, які надають освітні послуги на комерційній основі, з іншої, виводять за рамки змагання за якісну освіту молодь із малозабезпечених родин технічної інтелігенції, традиційно орієнтованих на вищу освіту. Дослідження Вишневського Ю.Р. і Шапка В.О. вказують на скорочення приходу до вузів випускників загальноосвітніх шкіл і збільшення випускників спецкласів, ліцеїв і гімназій [27, 57].

Вища освіта формує людину не тільки як особистість, але й як професіонала, і на сьогоднішній день охоплює близько вісімдесяти відсотків випускників шкіл. Низький рівень підготовки випускників середньої школи в останні роки, втрата ними духовно-морального стрижня, моральних принципів і норм різко ускладнили навчально-виховний процес у вищій школі. Але не можна проігнорувати той факт, що сучасні соціальні умови формують новий тип студента, з новими потребами та вимогами, а відповідно вища освіта має використовувати такі форми та методи виховання, які б відповідали багатосуб'єктному «замовленню» на особистість.

Безумовно, виховання у вищому навчальному закладі безпосередньо пов'язане з соціокультурним середовищем, що формується суспільством взагалі. Воно набуває особливих рис на сучасному етапі розвитку українського суспільства, яке характеризується процесами трансформації, модернізації та постмодернізації, що суттєво впливає на характер та зміст механізмів виховання.

Оскільки перетворенню піддаються всі сторони життєдіяльності соціуму, хоч і в різній мірі, то в літературі пропонується термін «системна трансформація», під якою розуміють «поступові зміни, перетворення суспільних структур, у рамках яких можуть співіснувати паралельно як старі, так і нові елементи. При цьому відбувається поступова трансформація колишніх структур у нові, виникають нові соціальні структури [1].

У процесі трансформації неминуче ініціюються соціальні нововведення, які вступають у контакт із попередніми структурами й продукують кінцевий результат як компроміс між дійсним і можливим, між прогресом і консерватизмом. Нововведення, як компонент трансформації, підкоряються загальним закономірностям виникнення й функціонування нововведень.

За таких умов формування особистості, її соціалізація і виховання набувають суперечливого характеру, бо механізми та регулятори цих процесів змінюються різними темпами і не завжди відповідають негайним потребам суспільства й особистості. Ускладнює ці процеси багатоплановий характер трансформаційних змін.

Одним із засобів подолання маргінальності молоді є виховання. Сучасне або модернізоване суспільство диференційоване, урбанізоване, освічене, інформоване засобами масової інформації. Культура динамічна, орієнтована на розвиток, інновації. Соціальний тип особистості властивий для такого суспільства характеризується раціоналізмом, індивідуалізмом, прагненнями до змін, мобільності, самовдосконалення. Тобто, у такому суспільстві виховання набуває «суб'єкт-суб'єктного» характеру, значної індивідуалізації тощо.

Актуальність введення цілеспрямованого процесу виховання в навчальному процесі очевидна. В гуманітарних ВНЗ звернення до світової культури, становлення психологічного «устрою» студента йде під час вивчення гуманітарних дисциплін. Це природний процес всього циклу навчання. Інша справа - навчання в технічних ВНЗ. Тут гуманістичне, гуманітарне виховання займає незначну частину часу. Студенти технічних спеціальностей повинні засвоїти складні поняття, проблеми сучасної технічної науки і на педагога, який веде технічну дисципліну, покладається задача виховати спеціаліста - гідну особистість, а не технічно грамотного робота. Яку роль відіграє той чи інший педагог в житті майбутнього спеціаліста, залежить від його особистих цільових установок.

Байдужість до проблем студентів, низький рівень культури спілкування,

бездуховне пригнічення особистості загрозами відрахування, хабарі виховують бездуховну особистість, знижують рівень підготовки спеціаліста, створюють негативний імідж викладача і ВНЗ в цілому. Безвідповідальне виховання приводить до того, що за час, який студент проводить на лекції, він встигає нанести і матеріальний ущерб і створити психологічний дискомфорт всім оточуючим. Немає поваги до викладача, до ВНЗ, немає відчуття гордості за навчання.

Головна проблема виховання в процесі навчання, складається з того, що далеко не всі викладачі усвідомлюють свою вирішальну роль у формуванні особистості студента, майбутнього спеціаліста.

З урахуванням зазначеного постає важливе завдання розроблення актуальних концептуальних засад взаємодії і взаємовпливу цих сфер соціального буття, осмислення сенсу соціальної політики України нині та на перспективу, організації системи забезпечення освітянських послуг і послуг у соціальному захисті всіх без винятку громадян нашої держави.

Найважливішим напрямком навчальної діяльності є, на нашу думку, робота з формування у студентів наукового світогляду. Зараз фундаментальність освіти покликана забезпечити цілісне бачення природи, людини і суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу. Важливим вбачається можливість дійти такої постановки змісту освіти, щоб забезпечити діалог двох культур - природної і гуманітарної.

Одним з перспективних шляхів подолання цих недоліків пропонується по-перше, міждисциплінарна інтеграція, по-друге, інтеграція виховного середовища. У зв'язку з цим дуже важливо побачити і врахувати педагогічні можливості навчальної, науково-дослідницької та соціокультурної діяльності. Зміст, перш за все гуманітарних предметів, які вивчаються, формує загальну і професійну культуру, науковий світогляд, озброює студентів знаннями, які допомагають зрозуміти сенс життя, знайти своє місце в світі, подолати особисті проблеми, розумно вирішувати конфлікти, уміти встановлювати контакти з різними людьми, сприймати та примножувати накопичені людством цінності.

Однак ситуація в країні стримує можливості самореалізації молоді, ускладнює формування нової системи цінностей і світоглядних орієнтирів. Маргінальні характеристики сучасної молоді обумовлюють не тільки роздвоєність, нестійкість її свідомості, Але й безпосередньо визначають її поведінку. Така ситуація, на думку Н. В. Паніної, багато в чому детермінує характер побудови нової ціннісно-нормативної системи суспільства в цілому.

Як результат такого становища можна розглядати зміни в процесі соціального розвитку молоді й особливості виконання нею основних соціальних функцій. Підтримуючи дослідників, які підкреслюють, що інтеграція молоді через інноваційну діяльність багато в чому залежить від ставлення до неї з боку суспільства [24,26], можна підкреслити, що неприйняття прагнень молодого

покоління часто стає не тільки джерелом напруженості і конфліктів різного роду, але й джерелом трансформації всієї соціальної системи. Тому молодь, інтегруючись у соціальний простір, істотно змінює його. Можна стверджувати: яка молодь, таке і суспільство [9]. Саме її суб'єктність є тією обов'язковою і незмінною умовою, що призводить до перетворень у соціальному цілому.

На жаль, негативним тлом перетворень, здійснюваних у нашому суспільстві, є відсутність стабільності, що виражається у втраті почуття власної безпеки, зниженні матеріального рівня життя, нагромадженні негативних емоцій. Одночасно ці фактори макросоціальних змін виступають як стимул для прояву креативних можливостей молоді і змушують багатьох представників цієї групи шукати нові рішення старих проблем. Маргінальний, перехідний стан молоді виступає «обов'язковою умовою» для активізації здатності йти на ризик, що в умовах суспільства ризику, яким безсумнівно є українське суспільство, надзвичайно важливо.

Висновки. Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок, що звичний для розвинених країн ланцюжок «освіта-професія-дохід» в Україні усе більше набуває вигляду «дохід-освіта-професія», у якому освіта втрачає роль фактору висхідної мобільності. На думку Голенкової З.Т., для України наслідком формування такої системи може стати збереження «перехідного» характеру суспільства на невизначений строк [24, 80]. Освіта в нашій країні не тільки перестає бути чинником висхідної мобільності, але й поступово виключається із сукупності стратифікуючих факторів. [9]

Пов'язану з проблемою маргіналізації молоді проблему національного виховання молодого покоління треба розглядати як завдання державного масштабу. Національною ідеєю повинні бути пройняті політика, а також основні виховні середовища (наука, освіта, культура, засоби масової інформації). Ми тільки тоді будемо готові до культурних змагань і діалогу культур на високому цивілізаційному рівні, коли в суспільній свідомості з'явиться нова система ціннісних орієнтацій, духовним і моральним осердям якої є українська національна ідея. Вона повинна стати одним із аксіологічних векторів розвитку української освіти та не повинна набувати актуальності лише в періоди національного відродження чи усвідомлення небезпек щодо втрати етнічної окремішності. Її слід постійно плекати й утверджувати як на державному, так і на регіональних рівнях. Вона повинна стати природною основою для творення нових освітньо-виховних стратегій та концепцій, адже кожна цивілізована країна дбає про збереження й розвиток своєї культури, використовуючи для цього не лише освітню, а й інші сфери суспільного життя.

В цілому можна сказати, що українське суспільство «втратило» верству інтелектуалів і інтелігенції, які виконують у рамках культурно-нормативної системи основну функцію передачі базових цінностей і культурних стандартів і які є інтегруючою силою сучасного суспільства.

З іншого боку, в умовах трансформації українського суспільства освіта як інститут соціалізації може забезпечити, по-перше, спадкоємність позитивного досвіду, а по-друге, формування нових корпоративних цінностей, необхідних для виникаючих соціальних верств. За таких умов саме освіта як соціальний інститут має стати ресурсом соціальної мобільності молоді, кар'єрного зростання спеціалістів з вищою освітою. Реалізуючи свої соціальні функції, вона прищеплює прагнення до знань, орієнтує молодих людей на освоєння професійних навичок, сприяє формуванню устремлінь, пов'язаних з бажанням досягнути життєвого успіху і відповідного соціального стану.

Тому, з урахуванням зазначеного, найважливішими завданнями у цьому напрямку є: розроблення актуальних концептуальних засад взаємодії і взаємовпливу цих сфер соціального буття; осмислення сенсу соціальної політики української держави нині та на перспективу; організація системи забезпечення освітянських послуг і послуг у соціальному захисті всіх без винятку громадян України. Вирішення цих питань сприятиме підвищенню рівня виховання українського студентства.

Список використаних джерел:

1. Балакірева О. М. Трансформація цінностей освіти / О. М. Балакірева, О. В. Валькована // Український соціум. – 2007. – № 4. – С. 7–19.
2. Оксамитна С.М. Соціально-класові засади освітньої нерівності в Україні / Світлана Оксамитна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 116–136.
3. Оксамитна С.М. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К. : НаУКМА ; Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
4. Панина Н.В. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной анонимии / Н. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001 – №1. – С. 5–26.
5. Лантух А. П. Студенчество – маргинальный опыт / А. П. Лантух // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2000. – № 492. – С. 121–127.
6. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
7. Сокурська Л. Г. Ціннісна детермінація дозволлєвих практик як простору актуалізації духовного світу особистості / Л. Г. Сокурська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. № 999 Серія “Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи” : зб. наук. праць / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Х. : ХНУ, 2012. – С. 179–185.
8. Федоренко Н.І. Вторичная занятость студентов в современных условиях

- / Н. Федоренко // Соціальні виміри суспільства. – Вип. 7. – К. : Інститут соціології НАН України, 2004. – С. 294–309.
9. Болотська О. А. Чинники соціальної мобільності сучасної молоді в контексті реформування системи вищої освіти [Електронний ресурс] / О. А. Болотська // Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». -№ 4 (20), 2012 Педагогічні науки – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12boasvo.pdf>. – Загол. з екрану.
 10. Вовк В. Шляхи та форми наукового забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих учбових закладів // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість: 36. матеріалів Всеукр. студ. наук.-прак. конф. (22-24 квіт. 1998 р., Київ) / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - В 1998. - С 29-30.
 11. Медведев М.Й., Подосьян А.В. Мотивация генерйр&вашш НОВЫХ творческих целей и деловой активности студентов в системе высшего образования // Молодь в умовах нової соціальної перспектив^ННННН III Міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 18-19 квіт. 2001 р.) / представництво Відкр. міжнар. ун ту розв. людини «Україна» та Ш Н Житомир, 2001. -С 147-148.
 12. Бутиліна О.В. Професійна маргінальність студентів // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. 2012. Випуск 6. С. 81–87
 13. Бутиліна О.В. Чинники професійної маргінальності студентства // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. № 999 Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 36. наук. праць / Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – Х. ХНУ, 2012. – С.210-215.
 14. Бутиліна О.В.Студентська молодь у суспільстві, що трансформується // Український соціум. – 2007. – №4. – С. 20-26.
 15. Бутиліна О. В. Феномен професійної маргінальності студентства: особливості соціологічного вимірювання // Право і безпека. – 2009. – №1. – С. 259-265.
 16. ПодольськаС.А., Назаркіна В.М., Яковлев А.О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті щ Монографія - м. Харків: Вид-во НФАУ «Золоті сторінки», 2002. - 235 с.
 17. Астахова В.І., Михайльова К.Г., Овакімян О.С. Формування громадянської позиції студентства в умовах розвитку 1 української державності (за матеріалами соціологічного дослідження): Посіб. для тьюторів акад. груп / АПН України, Ін-т вищ. освіти, Харк. облдержадмій^ Голов, упр. освіти і науки, Нар. укр. акад. - Х., 2002.-28 с.
 18. Белова Л.А. Высшее техническое образование в Украине: состояние, проблемы, перспективы li: Ученые записки Харьковского гуманитарного института «Народная украинская академия»: Сб. науч. тр. / ХГИ «НУА». -Щ 1996. - Т. 2. - С. 27-36.
 19. Белова Д.А. Структурные изменения в высшем инженерно- техническом образовании региона-// Структура освіти в регіоні: проблеми оптимізації:

- Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 12-14 груд, 1996 р. / Харк. гуманіт. ін-т «Нар. укр. акад.» та ін. - Х., 1996. - С, 35-36.
20. Михайлева В.Г., Овакимян О.С. Высшее образование в частных ВНЗах постсоветского пространства: взгляд студентов: (По материалам междунар. сравн. исслед.); АПН Украины. Ин-т высш. образования, Нар. укр. акад. Лаб. проблем высш. шк. - Х., 2002. - 36 с.
 21. Сокурская Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу. - Х.: Изд-во ХНУ им. Каразина, 2006. - 276 с,
 22. Студент 21 века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. - Х.: Изд-во НУА, 2010. - 408 с.
 23. Сорокин П. А. Социальная стратификация и социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992. - С. 373 - 379.
 24. Голенкова З. Т. Динамика социоструктурной трансформации. // СОЦИС., 2006. - №10. - С. 80 - 85.
 25. Попова И. П. Новые маргинальные группы в российском обществе (теоретические аспекты исследования). - М., СОЦИС, 1999. - №7. - С. 62 - 71.
 26. Ковалева А. И. Кризис системы образования. // Социологические исследования, 2005, N 3. - С. 79 - 84.
 27. Вишневский Ю. Р., Шапко В. О. Студент 90-х - социокультурная динамика //СОЦИС, 2000. - №12. - С.57.

Г. П. Савош, *Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры, Днепропетровск, Украина.*

Роль высшего образования в Украине, как факторы социальной мобильности и средства преодоления маргинального состояния молодежи.

G. P. Savosh, *Dnieper State Academy of Construction and Architecture, Dnepropetrovsk, Ukraine.*

The role of higher education in Ukraine, as factors of social mobility and the means to overcome the marginal condition of youth.

E-mail: savmv@i.ua

СЕГЕНЬ ПАУЛИНА

Гданьский университет,
Гданьск, Польша

АСПИРАНТУРА ПОСЛЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ОТСУТСТВИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ (?)

В публикациях, посвященных результатом Болонского процесса для польской системы высшего образования часто забывается о том, что университетская учеба разделилась не на две, а на три степени. Формула аспирантуры, которая стала формально обучением на третьем уровне была существенно изменена, к сожалению не в пользу ни университета, ни самих аспирантов. В статье представлены последствия введения Болонской системы на уровне аспирантуры и экономических преобразований функционирования вузов. К сожалению, форма аспирантуры изменилась не в пользу, ни университета, ни самих аспирантов. В Польше пока нет идеи, как решить возникшие проблемы.

Ключевые слова: аспирант, Болонский процесс, третья степень

У публікаціях, присвячених результатам Болонського процесу для польської системи вищої освіти часто забувається про те, що університетське навчання розділилася не на дві, а на три ступені. Формула аспірантури, яка стала формально навчанням на третьому рівні була істотно змінена, на жаль не на користь ні університету, ні самих аспірантів. У статті представлені наслідки введення Болонської системи на рівні аспірантури та економічних перетворень функціонування вузів. На жаль, форма аспірантури змінилася не на користь ні університету, ні самих аспірантів. У Польщі поки немає ідеї, як вирішити виниклі проблеми.

Ключові слова: аспірант, Болонський процес, третя ступінь

In many publications about results of Bologna process for Polish higher education there is no word, that the educational system was divided into three, not to levels of higher education. The current formula of Ph.D. studies proved to be unefficient both for universities

and Ph.D. students. The article presents consequences of Bologna process and economical changes of Polish higher education's functioning. In Poland we still don't have any idea how to solve these problems.

Key words: *Ph.D. student, Bologna process, third level of higher education*

Введение

Дискуссия о том, как Болонский процесс повлиял на качество высшего образования в Польше чаще всего сводится к спорному вопросу разделения раньше единой, пятилетней учебы на две, практически независимые степени: бакалавриат и магистратуру. Значительно реже упоминается факт, что Болонский процесс создал не двухуровневую систему обучения в высшей школе, а трехуровневую, превращая аспирантуру в следующий этап высшего образования. Последствия этого шага обсуждаются активно лишь с недавних пор, в связи со стремительным ростом числа аспирантов учащихся в польских университетах. В настоящей статье я хотела бы показать, как вызванные Болонским процессом изменения, вместе с рядом внутренних реформ регулирующих административное и финансовое функционирование вузов, повлияли на статус аспиранта в высшей школе.

Аспирантура в Польше до Болонского процесса

Аспирантура, в итоге окончания которой молодые научные сотрудники усваивали степень кандидата наук, до Болонского процесса являлась звеном между статусом студента и статусом научного сотрудника/исследователя/преподавателя. Выбор аспирантуры, как продолжения университетской учебы редко мог быть случайным. Во-первых, число аспирантов зависело четко от желания профессоров данного факультета/института. Чтобы магистр мог стать аспирантом, ему необходимо было получить одобрение научных кадров и найти для себя профессора-наставника. Желающих пойти по этой дороге было немного, несмотря на то, что, часто бывало, аспиранты сразу начинали работать в штате, в должности ассистента. Ассистенты выполняли многие задачи, от решения организационных и административных вопросов, через свою научную и преподавательскую работы, вплоть до активного участия в поддержке научной работы своего профессора. Зарплата за этот труд справедливо считалась несоответственной, поэтому и в аспирантуру поступали те, кто действительно был убежден в своем желании связать свой жизненный путь с наукой. За этот труд вознаграждением после защиты кандидатской работы, был переход на должность адъюнкта и практически непоколебима стабильность трудоустройства на дальнейшие годы. Поэтому в Польше сложилось словосочетание: «остаться в университете». «Чтобы ты

хотела делать после магистратуры/окончания университета? – Я бы хотела остаться в университете» – это пример типичного разговора. Так можно было сказать, поскольку, как представлено выше, остаться в виде аспиранта – это была некоторая гарантия трудоустройства на дальнейшем этапе научной карьеры.

Аспирантура как третий уровень высшего образования

Менторскую по сути схему, в которой аспирант в должности ассистента своего профессора-наставника мог вовлекаться во все аспекты работы научного института, заступило Болонское решение об аспирантуре как третьем этапе обучения. Прежде чем обсудить эффекты этого изменения, как для самих аспирантов, так и для вузов и системы высшего образования в целом, надо объяснить, как сегодня выглядит аспирантура в польских университетах. Болонская система предлагает обучение на высшем уровне, разделенное на три этапы образования. Первые два этапа – это бакалавриат (3 года, 6 семестров) и магистратура (2 года, 4 семестра). После завершения учебы со званием магистра, выпускник имеет право поступать на третий уровень, т.е. аспирантуру. Учеба на третьей степени продолжается, как правило, 4 года, 8 семестров и заканчивается защитой кандидатской работы¹. Набор на аспирантуру открытый, право подавать документы имеют все магистры, даже если они не «подобрали» своего профессора. Кроме того, введение аспирантуры, как третьего уровня образования, совпало с рядом реформ, касающихся прежде всего формулы финансирования государственных вузов. С нескольких лет размер бюджетной дотации зависит от количества студентов. Поскольку сейчас аспиранты формально являются студентами третьей степени, они тоже попадают под этот алгоритм финансирования. Иначе говоря, с точки зрения финансовой выгоды вузов, окупается принимать возможно большое количество студентов по всем степеням, в том числе и аспирантов. Чтобы показать, какие размеры приобрело это явление, стоит привести данные. Итак, в 1990 году в польских вузах «учились» 2695² аспирантов. В 2014 году аспирантов было уже 40,5³ тысячи! Чтобы представить ситуацию более наглядно, я приведу пример со своей жизни. На Филологическом факультете Гданьского университета, который состоит из ряда институтов предлагающих обучение по семи следующим специализациям: английская, немецкая, русская, французская, польская, классическая, скандинавская филология, на первый курс аспирантуры принимается порядка 80-90 аспирантов. Это около

1 Надо отметить, что польский закон о высшем образовании предусматривает возможность окончания аспирантуры без защиты кандидатской диссертации и усвоения степени кандидата наук. Аспирант, который получил зачет по всем обязательным предметам, но не подошел ни к кандидатским экзаменам, ни к защите диссертации. Тогда аспирант получает свидетельство об окончании аспирантуры.

2 <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/1612231,2,doktoraty-staja-sie-coraz-modniejsze-ale-polsce-nadprodukcja-dyplomow-nie-grozi.read>

3 https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf

10 аспирантов на институт/направление, а бывает (например в случае польской и английской филологии), что и больше. Обязанности аспирантов заключаются в нескольких простых правилах: посещение занятий, зачет и экзамены, работа над своей кандидатской диссертацией с помощью и под контролем научного руководителя, дидактическая практика. Именно последний пункт вызывает затруднения. В министерском указе записано, что аспирант на каждом курсе должен выполнить как минимум 10 академических часов занятий, максимум 90 часов. С одной стороны, в связи с сокращающимся числом студентов, есть направления, по которым крайне трудно реализовать даже эти 10 часов, т.е. 5 пар. Но бывают институты, в которых аспиранты выполняют максимум – 90 часов, т.е. три курсы занятий в год. Конечно, дидактическая практика является бесплатной. Единственная денежная поддержка для аспиранта это стипендия, но ее получают только 30% от общего числа.

Главные изменения в модели аспирантуры

Давайте еще раз четко выделить главные изменения модели. Раньше аспирант практически сразу начинал научно-исследовательскую и дидактическую работу под руководством одного из профессоров данного института⁴, был вовлечен в административную и организационную работу. Статус аспиранта был ближе статуса научного сотрудника. Сегодня аспирант продолжает учебу в качестве студента/слушателя по третьей степени. Разработанные для аспирантов программы обучения, похожие на программы магистерских курсов. Аспирантам дается время, чтобы они выбрали научного руководителя в лице одного из профессоров. Раньше они поступали лишь по рекомендации своего научного наставника, который становился научным руководителем их научной работы и ментором во всех других областях. Сейчас, научный руководитель занимается практически только работой над кандидатскими работами во время семинаров. Раньше аспирант пользовался некоторой уверенностью, что если он выполнит все свои обязанности и защитит кандидатскую работу, он станет научным сотрудником данного института. Сейчас, массовое количество аспирантов очевидным образом не позволяет даже одной третьей от их общего числа, рассчитывать на трудоустройство в университете. Это значит, что и мотивация для продолжения учебы в виде аспиранта стала другой, но об этом пойдет речь в дальнейшей части этой статьи.

Последствия для университетов

Несмотря на финансовую прибыль, которую обеспечивает таким образом поставленная модель обучения аспирантов, одновременно она и является проблемой для отдельных институтов. Аспиранты, вместо того, чем были

4 В статье как институт понимаю все организационные единицы университета или других научных учреждений.

раньше, т.е. кого-то почти как научный сотрудник, на которого можно возложить часть работы института и рассчитывать на ответственное выполнение, стали из-за своего количества затруднением для организационной работы. Прежде всего это связано с обязательной дидактической практикой. Как уже было упомянуто выше, обязанность провести как минимум 10 часов дидактической практики записана в министерском указе и ни университет, ни отдельные факультеты или институты не могут поменять этой записи. Аспирантам НАДО выделить 10 часов практики, даже если часов не хватает для штатных сотрудников. Чаще всего в докладах о ситуации аспирантов, они жалуются, что институты используют дидактическую практику аспирантов, чтобы сэкономить, поскольку практика не оплачивается. Можно себе представить, что есть институты или факультеты, где естественно соотношение числа сотрудников к числу студентов позволяет на такую практику. Но по опыту своего факультета я замечаю противоположную проблему. Демографический кризис и сокращающееся с каждым годом число студентов приводят к тому, что трудно найти любые занятия для аспиранта (независимо от его преимуществ и научных интересов). Количество аспирантов может быть схожим с количеством научных сотрудников и преподавателей данного института. Если на первом курсе аспирантуры, допустим, по русской филологии (мой случай), учится 8 человек, на втором 7, на третьем и четвертом по 5, это дает вместе 25 человек! Если для каждого найти 10 часов занятий, это дает 250 часов за академический год, т.е. количество часов на одного сотрудника в должности адъюнкта. Надо отметить, что есть направления, такие как английская и польская филология, где аспирантов на каждом курсе на много больше.

Кроме того, усилия институтов, чтобы наделить всех аспирантов минимумом академических часов отведенных для научной практики, это пустая инвестиция, поскольку, как уже говорилось, большинство (а иногда даже никто) из них не имеет шанса на продолжение карьеры в качестве научного сотрудника и преподавателя. Если понятно, что только единицы от общего числа оканчивающих учебу аспирантов будут трудоустроены в университете, за чем прописывать дидактическую практику в таком размере всем? Более чем очевидно, что большинство аспирантов понимает свое положение и не связывает своего дальнейшего жизненного пути с университетом – зачем им тогда дидактическая практика на университетском уровне? Тем более она не нужна институту, который, если уже находит часы, выделяет их часто из занятий профессоров и кандидатов наук, а аспирант, который приходит на несколько пар, «разрушает» нарративный и логический ход заранее запланированных занятий.

Последствия для аспирантов

Главным последствием нововведений Болонского процесса и экономи-

ческих преобразований связанных с моделью финансирования вузов для аспирантов стало резкое изменение их статуса. Их университетский статус изменился из будущего научного сотрудника, ближе другим научным сотрудникам чем студентам, на студента именно. Это изменение и новые условия аспирантуры вызывают ряд других последствий, которые я хотела бы в этой части представить.

Аспирант не может рассчитывать на трудоустройство в университете после окончания учебы и защиты кандидатской диссертации. Если так, стоит задать вопрос, какова мотивация нынешних аспирантов, чтобы продолжать учебу? Причины решения о поступлении в аспирантуру неодинаковы для всех, но можно выделить несколько групп аспирантов в зависимости от мотивации:

1. Научная карьера является мечтой и жизненным выбором и несмотря на малый шанс трудоустройства эта группа не может себе даже представить функционирования в другой среде, поэтому решается остаться на несколько еще лет в университете, хотя бы в виде аспиранта. Эта группа состоит из амбициозных и мотивированных молодых людей, в старой системе они были бы и «настоящими» аспирантами.

2. Вторая группа имеет работу и другие цели в жизни, а аспирантуру воспринимает как возможность продолжения интеллектуального развития, особенно если работа, где они трудятся не удовлетворяет эту нужду. Для этой группы сам процесс учебы, как и потенциальное усвоение научной степени – это бонус, который не имеет прямого влияния на их жизненную и профессиональную ситуацию.

3. В связи с плохим состоянием рынка труда, особенно в отношении молодых людей, третья группа – это те, кто думает прежде всего о сохранении социальных привилегий. Это молодые люди, которые после магистратуры работают ну в штате, а по контрактам, т.е. выполняют временные виды работы которые согласно польскому закону, не предоставляют никакого социального обеспечения. Аспирантура позволяет сохранить (сохранить, потому, что то же самое дают и предыдущие степени) главное – медицинскую страховку, т.е. дает право бесплатно пользоваться медицинскими услугами в государственных поликлиниках и больницах. Кроме того, студент-аспирант пользуется 51-процентной скидкой на проезд поездами, а в ряде польских городов получает 50-процентную скидку на проезд общественным транспортом. Эта группа не стремится особо к научному развитию, не планирует даже написания и защиты кандидатской работы. Единственная цель, это как можно дольше продержаться, чтобы не лишится соцобеспечения. В этом случае, причиной является плохая ситуация на рынке труда, а аспирантура является лишь возможностью, которую в итоге этой ситуации можно использовать

для улучшения своего положения.

То, что группа действительно заинтересованных в научном развитии и проведению научных исследований очень мала, показывают данные о числе открытых кандидатских процедур⁵. В учебном году 2012/2013 когда в аспирантуре училось 40 263 людей, было открытых лишь ок. 6 тысяч кандидатских процедур. Но именно этой группе новая модель аспирантуры несет серьезные угрозы. Как говорилось уже несколько раз, но стоит это еще раз подчеркнуть, эта группа, независимо от своей мотивации, интеллигенции и талантов, вряд ли может рассчитывать на трудоустройство в вузе. Напомним, что также во время аспирантуры они не являются сотрудниками, статус аспиранта в настоящем момент – это статус студента. Это значит, что нет ни социальной, ни финансовой стабилизации (даже если мы говорили о очень низких зарплатах для ассистентов). Они могут получать стипендии, но стипендия в своем максимальном размере не позволяет содержаться в большом польском городе. Они могут получать гранты на исследования, но тогда это гранты на исследования, нельзя из них выделить денег на повседневный быт аспиранта. При такой обстановке резким образом поменялся статус аспиранта, не только университетский, но также социальный. Аспиранты точно как другие студенты подрабатывают, поскольку стипендии выплачиваются лишь 30% самых лучших аспирантов на данном курсе, но их стоимость по-любому не позволяет содержаться в большом городе. Поэтому так на рынке труда, как и в вузе, к аспирантам относятся как чему-то «между». Он не полноценный образованный сотрудник, поскольку продолжает учиться в вузе, в связи с этим часто работает на частичную ставку, не стремится к карьерному росту, предпочитая научное развитие. Но в вузе он тоже не воспринимается вполне серьезно. Из-за излишнего количества аспирантов, даже те, кто проявляет амбиции, не допускается к разработке и проведению научных проектов, даже в характере помощника-ассистента. Штатские научные сотрудники не привязываются к аспирантам, постигая их как великую волну, регулярно проходящую через их институт/кафедру. А если их уже вовлекают в работу данного учреждения, эта работа чаще всего сводится к проведению курса или его части в рамках записанной в программе дидактической практики. Занятия, проведение в рамках практики не оплачиваются. Таким образом, более амбициозные аспиранты используются в качестве бесплатного кадрового ресурса. После защиты диссертации для них уже не хватает места среди сотрудников, их занятия ведут новые аспиранты.

5 В Польше аспирант, который хочет защитить кандидатскую диссертацию и получить научную степень кандидата наук, обязан открыть так называемую кандидатскую процедуру, т.е. по собственному заявлению направить к совету факультета для одобрения тему, предварительный план и временную схему работы над диссертацией. После этого никакие изменения, например темы исследования, не возможны.

Все вышеуказанные факторы вызывают фрустрацию⁶ и колебание идентичности, поскольку учеба в аспирантуре обозначает в крайнем случае шаг назад. Другие коллеги после окончания магистратуры пошли работать, основали семьи, смогли купить в кредит квартиру или машину, можно сказать, что стали взрослыми. Аспирант находится еще в студенческой стадии, лишь подрабатывает, чтобы продолжить учебы, не связывается ни с какой работой вне университета на долгое время. Отсутствие социальной и финансовой стабилизации отвлекает вопрос о создании семьи, делает невозможным взять ипотечный кредит. Одновременно учеба и статус аспиранта не предоставляют уже того удовольствия, как раньше, статус аспиранта не отличается уже сильно от статуса магистрантов. Это тоже студенты, которые после окончания процесса учебы, покинут университет. Именно для этой первой, целенаправленной на научную карьеру группы аспирантов, окончание учебы в университете зарождает фрустрацию, а даже травму. Мечта о том, чтобы стать научным сотрудником не сбылась, а на рынке труда бывший аспирант или кандидат наук не является интересным сотрудником потому, что вместо копить профессиональный опыт (как коллеги, которые вышли из университета после магистратуры), последние годы он занимался прежде всего научной работой. Значит, есть люди моложе, у которых больше опыта и профессиональных навыков. Но также для университетов эта ситуация является опасной. С одной стороны, это обесценивание аспирантуры как этапа научной карьеры, с другой неумение выделить и работать с наиболее одарёнными аспирантами не позволяет вести правильную кадровую политику.

Резюме

Пока в разного вида публикациях, от специализированных докладов по возбуждающие широкое обсуждение материалах в СМИ, речь идет лишь о патологии связанной с нынешней миделю функционирования аспирантуры. Пока никто не предлагает возможных способов решения возникших проблем. Пока набор большого количества аспирантов буде целесообразным для вузов, они будут продолжать эту практику не смотря на последствия.

Список использованных источников:

1. Będać młodą doktorką, Gazeta Wyborcza (анонимное письмо в редакцию Газеты Выборчей)
2. http://wyborcza.pl/magazyn/1,142467,17204667,Bedac_mloda_doktorka.html, доступ: 30.10.2015
3. Proces boloński: ideologia i praktyka edukacyjna, red. Anna Buchner Jeziorska,

6 Będać młodą doktorką, Gazeta Wyborcza (анонимное письмо в редакцию Газеты Выборчей) http://wyborcza.pl/magazyn/1,142467,17204667,Bedac_mloda_doktorka.html

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Łódź 2005

4. Kozłowski Łukasz, Doktoraty stają się coraz modniejsze, ale nadprodukcja dyplomów nam nie grozi, Tygodnik Polityka, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/1612231,2,doktoraty-staja-sie-coraz-modniejsze-ale-polsce-nadprodukcja-dyplomow-nie-grozi.read>, доступ: 28.10.2014
5. Malanowska K., Po co nam doktorat? <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/edukacja/20130102/po-co-nam-doktorat>, доступ: 31.10.2015
6. Rządkiwicz P., Czy Polska potrzebuje doktorów, czyli dlaczego warto kształcić na 3 cyklu, http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/prz_dlaczego_sd_151113.pdf, доступ: 31.10.2015
7. Доклад Министерства науки и высшего образования Польши, Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf
8. Diagnoza Stanu Studiów Doktoranckich 1.0, http://www.krd.ogicom.pl/include/user_file/Rumianek_pliki/DIAGNOZA%20STUDIOW/Diagnoza%20Stanu%20Studiow%20Doktoranckich%201_0.pdf

Сегень Паулина, *Гданьский университет, Гданьск, Польша.*

Аспирантура после Болонского процесса: опыт, проблемы и отсутствие перспективы

Seguin Paulyna, *Gdansk University, Gdansk, Poland.*

Aspirantura after Bolonskie process. Experience, problems and prospects absence.

СМОЛІКЕВИЧ Н.Р.,
викладач, Львівський державний
університет внутрішніх справ
м. Львів, Україна

МОБІЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ГЛОБАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

Стаття розкриває зміст академічної мобільності, окреслює можливості, які вона надає іноземним студентам, щоб стати успішними та конкурентоспроможними у глобальному світі. Зазначено також виклики, спричинені процесом академічної мобільності, вирішення яких забезпечує університетам та країнам хорошу репутацію серед молоді. Звернено головну увагу на передовий досвід Сполучених Штатів Америки як країни з найбільшою часткою іноземних студентів.

Ключові слова: іноземний студент, академічна мобільність, інтернаціоналізація освіти, єдині освітні стандарти, якісна освіта, перспективи молоді, хороша репутація закладу, інформаційні технології.

Статья раскрывает содержание академической мобильности, определяет возможности, которые она предоставляет иностранным студентам, чтобы стать успешными и конкурентоспособными в глобальном мире. Указано также задачи, вызванные процессом академической мобильности, решение которых обеспечивает университетам и странам хорошую репутацию среди молодежи. Обращено основное внимание на передовой опыт Соединенных Штатов Америки как страны с наибольшей долей иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранный студент, академическая мобильность, интернационализация образования, единые образовательные стандарты, качественное образование, перспективы молодежи, хорошая репутация заведения, информационные технологии.

The article reveals the content of academic mobility, outlines the foreign students' opportunities to become successful and competi-

tive in the global world, for example: 1) obtaining an elite education with narrow specialization; 2) obtaining current knowledge and experience when passing practice at foreign enterprises or training at the research center or laboratory within international cooperation; 3) use of modern scientific and technological means in training laboratories and research centers; 4) improving the level of foreign language; 5) acquaintance with foreign cultures and history of the country; 6) mastering the skills of business talks; 7) diploma of international standard and so on.

Main challenges caused by the process of academic mobility are indicated, solution of which provides universities and countries good reputation among young people. Among the challenges are: modernization and reformation of national education systems, creation of uniform educational standards, expansion of business contacts and others. The competition in this area is known to be growing rapidly among many highly developed countries and especially the United States continues to develop modern and complex scientific approaches to provide full-time and distance learning. It is the main country to spread these activities at the international level and the country with the highest proportion of foreign students in the world.

Key words: *international student, academic mobility, internationalization of education, united educational standards, quality of education, the prospects for young people, good reputation of institutions, information technology.*

Одним із головних принципів сучасної освітньої політики країн є освітня мобільність, яка тісно пов'язана з економічними можливостями та інформаційним доступом. Вона полягає у тому, що освіта та знання стають транскордонним та транснаціональним явищем, яке спричиняє процес модернізації та реформування національних систем освіти, створення єдиних освітніх стандартів, розширення ділових контактів тощо [3].

Постає і потреба у вивченні іноземної мови для учасників освітнього процесу, щоб бути адаптованим до нового освітнього та культурного середовища, набувати знання, збагачувати індивідуальний досвід та бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Тема мобільності студентів досліджувалася багатьма вченими різних країн: Abbott M., Brrell R, Junor S., Leiden M, Chin H, Choudaha R, Kelo M, Lasanowski V., Teicher V., Usher A., Verbik L, Yang R. і Watcher B. тощо. Слід зазначити, що Brrell R. розглядав питання мобільності студентів у Великій Британії, Abbott M. – у Новій Зеландії, Kelo M, Teicher V. та Watcher B. – у

Європі, Yang R. – у Китаю. Серед американських дослідників міжнародної студентської мобільності можна виокремити Choudaha R., Lasanowskiti V. та Verbik L. Останні два автори присвятили цій темі книгу у 2007 році: “The Observatory on Borderless Higher Education”. Серед вітчизняних науковців слід зазначити М. Згуровського, А. Гурча та А. Кузьмінського.

Мета статті полягає у дослідженні процесу академічної мобільності у головних високо розвинутих країнах та розкритті можливостей, які вона надає студентам, щоб стати успішними та конкурентоспроможними у глобальному світі. Головна увага звернена на передовий досвід Сполучених Штатів Америки як країни з найбільшою часткою іноземних студентів.

Сьогодні ми спостерігаємо збільшення кількості тих, хто навчається за кордоном з бажанням здобути знання та міжнародний досвід, розширити кругозір, бути конкурентоспроможним на глобальному ринку праці та знайти перспективну роботу. Студент, який оплачує за навчання сам або спонсорується іншим урядом чи приватною організацією, став важливою новою характеристикою міжнародного студентського потоку та сучасних освітніх систем.

Академічна мобільність стала невід’ємною частиною сучасної освіти. За визначенням UNESCO: «Академічна мобільність передбачає період навчання, викладання або дослідження у країні іншій, ніж країна місця проживання студента чи академічного персоналу. Передбачається, що студент чи співробітник повертається до рідної країни після завершення визначеного періоду». Цей термін не позначає міграції з однієї країни в іншу [6].

Сін Джуне та Алекс Ашер визначають мобільність студентів як академічну мобільність, що відбувається у межах студентської програми навчання у вищій освіті терміном від одного семестру до проходження повної програми навчання. Автори визначають два типи студентської мобільності: мобільність на отримання диплома чи певного навчального ступеня, що охоплює повний період програми навчання та кредитна мобільність на певний період [1].

Більш конкретне тлумачення терміну «академічна мобільність студента» подає інтернет-джерело – це можливість упродовж періоду навчання в університеті провчитись один або більше семестрів у закордонному навчальному чи науковому закладі, де готують фахівців за цією ж спеціальністю із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання [6].

Академічна мобільність, головним чином, є одним із передових напрямів міжнародної діяльності закладу, що відкриває студентам виняткові можливості для: 1) отримання елітної освіти з вузькою спеціалізацією, випробувавши себе в іншій (більш розвиненій) системі вищої освіти; 2) здобуття сучасних знань; 3) проведення досліджень, здобуття професійного досвіду роботи при проходженні практики на зарубіжному підприємстві чи стажування у науковому центрі або лабораторії у межах міжнародної співпраці, що, як правило,

передбачається навчальним планом; 4) користування сучасними науково-технічними засобами у навчальних лабораторіях і науково-дослідних центрах; 5) удосконалення рівня володіння іноземною мовою; 6) ознайомлення із зарубіжною культурою, історією країни; 7) оволодіння навичками ведення ділових переговорів; 7) отримання диплому міжнародного зразка [6].

Відомо, що більше половини іноземців (53 %) приймають такі країни, як: Сполучені Штати Америки, Велика Британія, Австралія, Канада, Франція та Німеччина. А за останні десять років приблизно половина з усієї кількості іноземних студентів навчаються у Сполучених Штатах, Великій Британії та Австралії. Ці три англомовні країни вже протягом довгого часу зараховують на навчання найбільшу кількість студентів з різних країн та вже створили зростаючий диверсифікований ринок іноземних студентів. Але лідером серед цих країн щодо успішного залучення іноземців у вищі навчальні заклади є США, що займає четверту частину міжнародного студентського ринку та приймає найбільшу кількість іноземців серед інших країн світу вже більше 60 років. [4]

Важливо відмітити, що якість навчання та цінність вкладів іноземних студентів – це головні теми дискусій ВНЗ найбільш конкуруючих країн: США, Великої Британії та Австралії. Ми погоджуємося, що конкуруючі заклади повинні усвідомлювати важливість забезпечення іноземних студентів високоякісною освітою та практичним досвідом, що було обіцяно згідно з поданою ними офіційною інформацією. Якісний студентський навчальний досвід є передумовою хорошої репутації закладу серед молоді, оскільки, повернувшись на батьківщину, іноземці розказують про свої враження співвітчизникам, друзям тощо. Така реклама стає вагомим фактором у стратегії і тактиці набору студентів для кожного університету.

Щодо США, то ця країна є конкурентоспроможною на ринку іноземних студентів завдяки двом найголовнішим її характеристикам: якісна освіта та можливість повернення вкладених у неї коштів у майбутньому через отримання високооплачуваної та перспективної роботи. США має могутній на глобальну вищу освіту завдяки таким якісним показникам: 1) найкращі глобальні університети, що займають топ-місця у світових рейтингах; 2) досконала матеріально-технічна база;

3) найбільша кількість сучасно укомплектованих кампусів (студентських містечок); 4) великий відсоток публікацій згідно із сайтом Web of Science [9]; 5) якісна американська освіта, включаючи передові науку та технології; 6) велика кількість програм навчання з різних галузей знань, у тому числі докторських програм з фізики та інженерії; 7) спеціальні служби та офіси, що допомагають іноземним студентам різноманітними консультаціями, порадами тощо.

Неодмінно, конкуренція у цій сфері зростатиме швидко серед багатьох високо розвинутих країн завдяки можливостям нових технологій та економічному розвитку. Особливо США продовжує розробляти сучасні складні наукові підходи до забезпечення курсів стаціонарного та дистанційного навчання та є головною країною щодо поширення цієї діяльності на міжнародному рівні.

Для США перевагами надання освітніх послуг іноземцям є додаткове вливання капіталу до освітніх закладів, збільшення робочої сили для певних штатів. Також важливим є те, що випускники американських вишів стають хорошими спеціалістами, дипломатами та демократичними політиками на батьківщині [2].

Слід сказати, що у Європі Болонський процес у сучасному освітньому просторі сприяє академічній мобільності як студентів, так і професорсько-викладацького складу, що посилює конкуренцію між закладами за більш гідні кандидатури та більшу фінансову спроможність і забезпечує доступ до якісної освіти, міжкультурного та наукового обміну, надає можливості професійного росту та самореалізації. Студент має можливість отримати сучасні знання та диплом зарубіжного університету, на будь-якому етапі навчання перевестися до університету іншої країни в межах Євросоюзу на кілька семестрів, пройти стажування чи практику з правом влаштування на роботу, якщо дозволяє імміграційне законодавство приймаючої країни.

Для зростання кількості іноземних студентів у ВНЗ Єврокомісія планує сприяти наданню європейської освіти громадянам третіх країн [7]. Також активно проводиться двостороння та багатостороння політика сприяння академічних, культурних, соціальних та політичних зв'язків між країнами, зокрема, Європейського союзу, що значно збільшує глобальний доступ до вищої освіти і до посилення конкуренції на світовому освітньому ринку [8].

Аналіз досліджень та публікацій М. Згуровського, А. Гурча, А. Кузьмінського з даної теми виявив певні проблеми мобільності студентів і викладачів, які вузи країн Європи повинні вирішити в умовах Болонського процесу: недофінансування, погана організація, надмірна централізація та жорсткий візовий режим для країн, що не входять у Болонський процес. Тому США приваблює велику кількість обдарованої молоді з країн ЄС, що пояснюється більш перспективними та науковими проектами, а також полегшеним доступом до передових технологій у цій країні.

Академічна мобільність стала важливим чинником міжнародної кооперації на двосторонній та багатосторонній основі у таких головних аспектах, як: поширення інформації щодо можливості навчання за кордоном, пропозиції курсів та грантів, що висвітлюються у доступних міжнародних довідниках, подання заяв на вступ до закордонного ВНЗ та супровідної документації електронною поштою, об'єднання освітніх систем різних країн і визнання дипло-

мів та ступенів, здобутих у цьому об'єднаному просторі.

Серед факторів, що сприяють процесу мобільності студентів і зростаючої конкуренції на міжнародному ринку, можна виокремити такі:

- 1) збільшення попиту на вищу освіту у різних сферах господарства;
- 2) все більше можливостей здобуття вищої освіти вдома і за кордоном;
- 3) цінність навчання у престижних установах за кордоном для майбутньої кар'єри, конкретні стратегії багатьох країн щодо сприяння мобільності студентів та підтримки їх у вивченні цих галузей, які швидко розвиваються на їхній батьківщині;
- 4) підтримка стипендіями та грантами.
- 5) брак різноманітних програм та обмежена можливість ринку праці на батьківщині і, відповідно, кращі можливості працевлаштування з дипломом у певних галузях освіти у деяких країнах навчання;
- 6) додатковий стимул отримати міжнародний досвід як частину вищої освіти;
- 7) інтернет-ресурси, що дозволяють більше дізнатися про можливості здобуття освіти в інших країнах і отримання стипендій чи знайомств з людьми, які можуть полегшити їхнє навчання за кордоном. Вони, як правило, створені спеціальними освітніми центрами та закладами для молоді, яка бажає навчатися за кордоном та пропонують незліченні можливості навчання за кордоном.
- 8) інформація від тих іноземців, які вже навчалися або навчаються у певних ВНЗ.

У спробі збільшити кількість іноземних студентів різні виші і країни намагаються не тільки збільшити можливості вибору вузу для студентів, але і диверсифікувати шляхи зарахування на навчання. У зв'язку з цим, міжнародні програми фонду або програми вступу стають все більш популярними варіантами для іноземних студентів, яким необхідно пройти академічну та мовну підготовку для вступу у вуз [4, с. 24].

Процес академічної мобільності сприяє інтернаціоналізації та глобалізації освіти, що підтримує та розвиває соціальні, економічні, освітні, культурні та політичні взаємовідносини з іншими країнами, забезпечує покращення якості освітніх послуг.

Результатом сучасного поживленого процесу мобільності студентів є диверситивність навчального середовища, що спричиняє: 1) підвищення конкурентоздатності серед закладів вищої освіти на глобальному освітньому ринку; 2) диференціацію у кожній сфері навчання з вужчою спеціалізацією; 3) надання освітніх послуг з орієнтацією на споживача.

Європейські країни протягом останніх 20 років застосовують європейську схему мобільності студентів університету – Erasmus, що полегшує пере-

ведення кредитів та пересування студентів у межах Європейського Союзу та намагаються збільшити відсоток студентів з їхніх колишніх колоній і здобути нові ринки. Країни Азії та Тихого океану записуються на програму (UMAP) – університетської мобільності країн Азії та Тихого океану (UMAT), що створена для сприяння регіональної мобільності і включає 30 країн, територій і спеціальних адміністративних областей, а також 24 американських закладів, розміщених у 16 різних штатах.

Переведення кредитів з одного закладу в інший не є лише єдиною перешкодою, яку уряд та інші фонди можуть допомогти студентам подолати. Фінансові та імміграційні перешкоди мобільності є також істотними.

Відомо, що приватні фонди, заклади вищої освіти та уряди надають різний рівень підтримки для заохочення академічної мобільності в межах країни та в більшій мірі за кордоном через розробку різних студентських програм підтримки. Можна навести чотири приклади цього типу допомоги щодо підвищення рівня глобальної мобільності: студентська програма Фулбрайта США (Fulbright US Student Program), Чевенінг фонд стипендій (Chevening Scholarship in the United Kingdom), Австралійський фонд стипендій (Australian Scholarships) і фінансовий компонент Еразмус програми Європейського Союзу (EU's Erasmus program) [1].

В імміграційній політиці стосовно можливості навчання молоді за кордоном вже зроблено певні кроки з боку країн-лідерів, які продовжують запроваджувати подальші ініціативи щодо сприяння прибуття та інтеграції іноземних студентів, а також вносити численні поправки до імміграційних вимог та процедур [5].

Все ж напрямки мобільності іноземців є непередбачуваним через хитке становище країн на вершині рейтингів та через те, що нові учасники міжнародного освітнього простору з'являються, регіональні договори укладаються і джерела знань стають все менш контрольованими. США не мають єдиної стратегії рекрутської діяльності на міжнародному ринку студентів чи інтернаціоналізації вищої освіти на відміну від таких англомовних країн-конкурентів, як Австралія та Велика Британія, які застосовують цілеспрямовані заходи щодо набору.

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що навіть при подальшому зростанні студентської мобільності головним завданням сьогодення для закладів повинно бути забезпечення якості вищої освіти, набір якомога більше талановитих іноземних студентів, а не лише збільшення інвестицій завдяки платному навчанню іноземців. Слід розглядати їх як важливих вкладників у освітнє середовище та соціальне оздоровлення вищих навчальних закладів [4, с. 4-5].

Важливим є і те, що академічна мобільність впливає на потребу інтер-

націоналізації вищої освіти з її уніфікованими програмами навчання, єдиними освітніми стандартами і транснаціоналізацією вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Sean Junor and Alex Usher. Student mobility and credit transfer. A national and global survey. – Educational Global Institute. – 2008. – 52 p.
2. Jenny J. Lee. Tides shifting in global soft power influence. - December 2014. Issue № 346 // <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20141204095256823>
3. Mobility. Development Sociology. – Cornell University – 23 p // mmk5@cornell.edu, http://www.iussp.org/sites/default/files/event_call_for_papers/KritzBusanEducationStudent_textChartsTables.pdf
4. The Observatory on Borderless Higher Education, 2007 // http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/International_Student_Mobility_-_Patterns_and_Trends.pdf. – P. 24.
5. http://www.britishcouncil.org/eumd_-_vision_2020.pdf
6. <http://mobilnist.kpi.ua/about>
7. <http://www.osvitavukraini.com/study/articles/31/>
8. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
9. www.universityworldnews.com

Н. Р. Смоликевич, Львовский государственный университет внутренних дел, Львов, Украина.
Мобильность иностранных студентов в глобальном образовательном пространстве: перспективы и задачи.

N. R. Smolikevych, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.
Mobility of foreign students in the global educational space: prospects and challenges.

E-mail: nadiarom@ukr.net

СУРИНА И.А.,

доктор социологических наук,
профессор,
декан факультета общественных
наук, заведующая кафедрой
социологии,
Поморская Академия, Польша

НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬШИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье описаны основные направления реформирования высшего образования Польши, обусловленные вызовами современности и внедрением болонской модели образования. Охарактеризовано современное состояние и показаны тенденции развития польского высшего образования в ходе очередного этапа реформ до 2030 года.

Ключевые слова: высшее образование, высшее учебное заведение, болонский процесс, болонская модель, реформа

У статті описані основні напрями реформування вищої освіти Польщі, обумовлені викликами сучасності і впровадженням болонської моделі освіти. Охарактеризовано сучасний стан і показані тенденції розвитку польської вищої освіти у ході чергового етапу реформ до 2030 року.

Ключеві слова: вища освіта, вищий навчальний заклад, болонський процес, болонська модель, реформа

The article describes the main directions of reforming higher education in Poland, due to the challenges of our time and the introduction of the Bologna model of education. Characterized by the current state and trends of Polish higher education during the next stage of reform by 2030

Key words: higher education, institution of higher education, the Bologna process, the Bologna model, the reform

Направления развития высшего образования в полной мере зависят от политических и экономических условий развития общества. Без политической воли и финансовых влияний развитие системы высшего образования любой европейской страны просто невозможно. Можно констатировать, что система высшего образования Польши является участником европейского пространства высшего образования. Однако она все еще находится на пути внедрения существенных изменений в деятельность системы польского высшего образования в соответствии с требованиями построения болонской модели, а результатом этого являются принятые законы, распоряжения Министра науки и высшего образования, разного рода программы.

Необходимо отметить, что в течении последних двадцати пяти лет высшее образование Польши „пережило” значительные количественные и качественные преобразования. Говоря о реформировании польской системы высшего образования, необходимо подчеркнуть, что за последние десять лет (2005-2015 гг.) она прошла 4 этапа реформ и начинается очередной этап согласно „Закону о высшем образовании с поправкой 2014 года”, касающийся прежде всего финансирования научной деятельности. Все это способствует тому, что сегодня, польская система высшего образования является одной из наиболее динамически развивающейся сферой общественной жизни.

Смена политической власти в стране, вероятно, приведет и к смещению акцентов в развитии высшего образования Польши. Но уже сегодня, подводя итоги деятельности Министерства науки и образования в 2007-2015 годах, отмечено, что эти годы были этапом системных и программных изменений, направленных на реализацию следующих целей:

- приведение в соответствии польских стандартов образования и проведения научных исследований с международными стандартами, а особенно со стандартами Европейского Союза;
- повышение качества образования и научных исследований;
- сближение вузов с рынком труда и социально-экономическим окружением, усиление международной направленности высшего образования и науки;
- развитие инновационности основанной на знаниях.

Реализации этих целей и служили реформы в системе высшего образования [1].

Однако, реформы привели высшее образование к неустойчивости, а законодательная недоопределенность, порождает хаотическое состояние вузов, связанного с постоянными изменениями. Прошло три года как введены программы обучения согласно рамкам квалификаций и профилей обучения (практический и общеакадемический), а уже сегодня коренным

образом изменяются требования к организации обучения. Это касается:

- правил осуществления подготовки студентов по этим профилям: профиль практический – если в 2012 году вуз решал по какому профилю обучать студентов, то с 1.10.2016 года это регулируется поправкой к „Закону о высшем образовании” с 2014 года. Согласно поправки введение практического профиля является обязательным, если на факультете нет совета по защите кандидатских диссертаций по данному направлению образования; более 50% занятий должны быть практическими и реализовываться специалистами-практиками, имеющими практический опыт приобретенный вне вуза; практика – 3 месяца вне вуза (порядка 400 часов); необязательность проведения научных исследований, а значит и отсутствие финансирования научной деятельности и т.п.; профиль общеакадемический – 50% занятий должны быть связаны с научными исследованиями; обязательность проведения научных исследований преподавателями, тематика которых должна соответствовать специальностям подготовки студентов, с обязательным включением студентов в исследовательские проекты, и т.д.;
- определения кадрового минимума для направления обучения: требования к количеству и качеству профессорско-преподавательского состава: профиль практический – 3 доктора наук, профессора и 6 кандидатов наук, либо 1 кандидат наук может быть заменен 2 магистрами; профиль общеакадемический – 8 докторов наук, 6 кандидатов наук по направлению обучения. Все преподаватели, входящие в кадровый минимум должны работать на полную ставку, а вуз должен быть основным местом работы;
- корректировки программ обучения по каждому направлению и всем специальностям на каждый цикл образования. Это приводит к тому, что мы сталкиваемся с ситуацией, когда на бакалавриате и в магистратуре на одной и той же специальности каждый курс студентов обучается по разным программам. Считается, если нет корректировки программ образования значит нет контроля за качеством обучения по эти программам;
- изменений в программах обучения – если эти изменения в программе, принятой в 2012 году на основе Национальных рамок квалификаций,, выраженные в кредитах (пунктах ECTS) составляют 50% и более, то программа должна утверждаться Министерством, а не Ученым советом факультета или вуза;
- требований к получению научной категории факультетов (раз в 4 года), которая определяет сумму финансирования научной деятельности;

- требований к кандидатам на получения научных степеней и званий и т.д.

Кроме того, необходимо отметить, что так широко декларируемая в рамках Болонского процесса академическая мобильность студентов и преподавателей, сокращается и прежде всего за счет сокращения финансирования и, соответственно, квот.

Все эти изменения означают, что на уровне Министерства все поставленные цели реализованы и внедрены, однако не говорится насколько увеличилась бюрократия и даже бесполезность некоторых нововведений.

Нововведения и изменения, обусловленные построением болонской модели польского высшего образования, детерминировали большую внутриакадемическую дискуссию, которая разделила академическую среду на сторонников и противников.

Необходимо отметить, что болонская модель закладывает повышение конкурентноспособности выпускников вузов на европейском рынке труда. Однако, одновременно с введением болонской модели польское высшее образование вынуждено приспосабливаться к изменениям на рынке образовательных услуг внутри страны.

З.Мелошук считает, что „еще в недавнем прошлом, высшее образование воспринималось как ценность «сама в себе», и его целью было развитие личности и долгосрочная общественная польза, то сегодня ищется немедленная, прямая и возможная к использованию прибыль в обучении или в научных исследованиях. Образование в вузе преобразовано из «социального института» в «экономический институт» и в большей степени оценивается в категориях способности производить человеческий капитал, участия в международной экономической конкурентоспособности, а не в категориях обучения « цивилизованных «и образованных граждан» [2, с. 106-107]. Иначе говоря, социальное благо заменено благом экономическим.

Сегодня все больше говорится о диалектическом единстве экономики и вузовского обучения и научных исследований, где экономическая выгода все чаще заменяет любопытство и страсть к бескорыстному познанию. Занятие наукой и приобретение знаний – образование - коммерциализированы. „Вуз напоминает учреждение, которое предоставляет услуги правительству, спонсорам, частным компаниям и студентам. В беспрецедентном масштабе в истории, наука и знания „запряжены” на службу большой политики и крупного капитала” [3, с.102-103]. В свете этих тенденций знания, а значит и вузовское образование, рассматривается как товар, который должен быть высокого качества, общественно полезным и хорошо продаваться. Все это приводит к тому, что все чаще наряду с термином „рынок образовательных услуг”, который не является новым для образовательной сферы, использует-

ся термин „рынок вузов”.

В этой связи очень большое внимание уделяется роли и позиции вузов, особенно университетов. В Польше функционирует 97 государственных вуза (по состоянию на 09.09.2015 г.), из которых – 19 классических университета [4].

Статус классического (непрофильного) университета определяется „Законом о высшем образовании” Польши. Его может получить вуз, в котором структурные подразделения имеют научные советы по защите кандидатских диссертаций не менее чем в 10 дисциплинах, в том числе не менее, чем по 2 совета в каждой группе отраслей наук:

- гуманитарных, юридических или теологических,
- математических, физических, наук о земле или технических,
- биологических, медицинских, химических, фармацевтических, сельскохозяйственных или ветеринарных.

Характерными чертами университетов являются их автономия, которая дает им большие уставные права, а также академическая свобода – свобода в организации обучения и проведения научной деятельности [5, 6].

Внедрение болонской модели и, связанные с этим процессом, реформы в польской системе высшего образования приписывают достаточно высокий рейтинг университетам в сравнении с другими вузами. Это проявляется в определении „ведущих” вузов, как правило университетов, которым дается высокая научная категория (А+ или А). И программа „Вузы будущего”, принятая Министерством и реализуемая с 2015 года, можно считать направлена, прежде всего, на финансовую поддержку „ведущих” университетов по всем реформированным направлениям деятельности вуза. Целью этой программы является лучшая подготовка выпускников к выходу на рынок труда, повышение качества науки и обучения. А также укрепление позиции польского высшего образования в мире.

Существует мнение, согласно которому высшее образование все больше отдаляется от идеала и ценностей, признаваемых главной целью и миссией вуза. Современные общественные, экономические и культурные перемены дают возможность утверждать, что вузы в определенном смысле „потерялись” между традиционным видением, вузовской миссией и современными требованиями, которые выдвигают политика, экономика и общество, в том числе студенты.

В связи с этим возникают опасения относительно современной модели университета. Так, Б.Ридингс считает, что глобализация приводит к модели университета в понимании немецких идеалистов. В этом смысле „современный университет становится транснациональным бюрократическим институтом, деятельность которого связана с деятельностью транснациональных

центров власти таких, как Европейский союз. Это будет способствовать внедрению „совершенства” в технобюрократическом смысле, без учета культурных особенностей” [7, с.11].

На основе описанных в научной литературе моделей вузов и моделей высшего образования, можно утверждать, что польские вузы „вписываются” в глобальные изменения высшего образования. Исходя из давно наблюдаемых в мире трансформаций в высшем образовании, возник новый тип вуза – предпринимательский вуз, который не является распространенным и наиболее оптимальным видением современного вуза, особенно университета. Тем не менее, этот тип вуза является важным ориентиром для традиционного университета (гумбольдта) и важный междисциплинарный элемент в дискуссии о трансформации высших учебных заведений. Тем не менее – это тип модели, к которому сегодня приближается польский вуз.

Польские вузы должны суметь справиться не только с новыми вызовами, касающимися образовательных потребностей общества, но и с демографическим кризисом.

Наибольшее количество студентов обучалось в польских вузах в 2005/2006 уч. году - 1953, 8 тыс.студентов, и практически столько же в 2009/2010 – 1900,0 тыс.студентов [8, с. 235-236]. В 2014/2015 - 1400,0 тыс. студентов [9]. Как показывают приведенные данные, количество студентов в сравнении с 2009 годом к 2014 году снизилось на 500 тыс. Это меньше, чем обучалось студентов в 2000/2001 уч.году, когда вузах обучалось 1584,8 тыс. студентов.

Представляется, что такое состояние дел, а также поддержание конкурентноспособности на рынке образовательных услуг, требует от вузов концентрации на качестве образования, на определении своей идентичности с целью развития собственной автономии. Считается, что „в условиях сильной конкуренции и ограниченного спроса на образовательные услуги, только некоторые университеты смогут удержать свою позицию на рынке. Многим вузам грозит маргинализация, а в лучшем случае – роль провинциальных академических центров. Реальный шанс для вузов – это приспособление форм и профилей деятельности каждого вуза к средствам, которыми вуз располагает, а также к среде, в которой он функционирует” [10, с.133].

Сегодня высшее образование Польши ждут новые новые этапы трансформации. Так, 30 сентября 2015 года на сайте Министерства науки и высшего образования была опубликована Программа развития высшего образования и науки на 2015-2030 годы [11].

В Программе отмечено, что она является ответом на общественные, экономические и цивилизационные вызовы, перед которыми стоит Польша, и представляет собой очередной этап реформирования высшего образова-

ния и науки. Главные цели Программы достаточно ясны и не определяют ничего нового:

Повышение качества образования и его адекватность с общественными и экономическими потребностями.

2. Улучшение качества исследований, проводимых в польских научных институтах.

3. Улучшение функционирования системы высшего образования и науки в Польше посредством внедрения изменений в области организации, управления и финансирования.

4. Увеличение влияния на социальное, экономическое и международное окружение.

Однако описание предпринимаемых действий показывает, что определяются новые ориентиры реформирования. Приведу несколько примеров. Так, констатируется, что польское образование должно быть доступно широким слоям населения. Однако, записано, что определенные вузы будут иметь разные миссии и в разный способ будут их реализовывать.

По-видимому, в связи с этим, вводится дифференциация государственных и негосударственных вузов на: исследовательские вузы, исследовательско-образовательные вузы и образовательные вузы. В свете реформ, нетрудно понять, что третий из названных типов вузов не будет получать финансирование на научную деятельность, а обучать студентов будет только по практическому профилю.

Обучение по общеакадемическому профилю будет возможно только в вузах, имеющих значимые научные успехи и значимые исследования. На обучение по этому профилю должна быть принята молодежь, имеющая научные амбиции. Целью такого обучения будет подготовка профессиональных кадров, прежде всего для науки, а также для экономики и культуры. Это должна быть меньшая часть студентов.

Существенно большая часть студентов должна получать образование высокого качества по практическому профилю. Такое образование должно давать общие знания, создавать основу для дальнейшего всестороннего развития, с акцентом на развитие профессиональных умений, дающие возможность работы по специальности.

В Программе заложено, что должна быть введена дифференциация академической карьеры (продвижения) преподавателей на научную и учебную составляющие деятельности. Говорится, что дидактика должна иметь более высокую значимость в профессиональной карьере преподавателей. В исследовательских вузах слежбное продвижение должно учитывать достижение в учебной и научной деятельности. В образовательных же вузах, достижения в обучении студентов должны давать возможность про-

фессіональної стабілізації розвиваючимся преподавателям. При этом основой дальнейшей карьеры должна быть „хорошего качества кандидатская диссертация”.

Предполагается, что оценка деятельности вуза будет проходить каждые 4 года, а результат оценки будет основой финансирования вуза.

Таким образом, Программа развития высшего образования и науки в Польше до 2030 года показывает, что реформирование системы высшего образования – это многоаспектный, достаточно длительный и мало понятный процесс для большинства академического сообщества. Результатом этого процесса будет перераспределение влияния вузов в регионах и в стране в целом. На очередном этапе реформирования, вероятно, произойдет поглощение „большими” вузами, чаще университетами, „малых”, так называемых региональных вузов, преобразовав их в филиалы.

В последние годы в польском академическом сообществе все острее наблюдается противостояния сторонников и противников болонской модели образования. Особенно это проявляется в аспектах, касающихся увеличения бюрократической составляющей в деятельность вузов, финансирования, в том числе и науки, а также в формировании нового типа вуза – предпринимательского.

Безусловно, реформы нужны, но они должны быть направлены на целенаправленное постепенное развитие, характеризующееся эффективностью деятельности системы высшего образования и адекватностью к изменениям современного общества. Противоречивость и хаотичность реформ высшего образования обуславливает нестабильность и неопределенность будущего системы высшего образования.

Список использованных источников:

1. Polskie uczelnie i nauka 2007-2015. Podsumowanie działań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polskie-uczelnie-i-nauka-2007-2015-podsumowanie-dzialan-ministerstwa-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>, opublikowano: 9.11.2015, dostęp: 14.11.2015
2. Melosik Z. Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty //Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo/ – Wrocław: WNDSW,2008/
3. Pauluk D. Uniwersytet w blasku ideałów i cieni codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny //Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność. – Kraków: Impuls,2010.
4. Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego/ Ministerstwo Nauki i szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/uczelnie-publiczne/>, dostęp: 14.11.2015 r.
5. Antonowicz D., Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki? Warszawa

- 2005.
6. Stachowiak-Kudła M. Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich. - Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012.
 7. Readings B. Zmierzch uniwersytetu?, przeł. M. Szuster. //Res Publica Nowa. - 2002. - nr 11.
 8. Mały Rocznik Statystyczny Polski /Red. H.Dmochowska. – Warszawa: GUS, 2011.
 9. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/>, dostęp: 14.11.2015 r/
 10. Chudobiecki J., Wanat L. Uniwersytet nowej generacji w modelu edukacji permanentnej // Uniwersytet trzeciej generacji: stan i perspektywy rozwoju /Pod red. D.Burawskiego, Poznań: Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości Sp. z o.o, 2013.
 11. PROGRAM ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI NA LATA 2015 – 2030, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html>, opublikowano: 30.09.2015, dostęp: 13.11.2015.

Сурина И.А., *Поморская Академия, Польша*

Направления реформирования высшего образования Польши в контексте Болонского процесса

Surina IA, *Pomeranian Academy, Poland*

Areas of higher education reform in Poland in the context of the Bologna Process

ТЕСЛЯ Р.В.,

методист, Черкаський обласний
інститут підвищення кваліфікації
педагогічних працівників,
м. Черкаси, Україна

ВПЛИВ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ

У статті йдеться про історичну та соціальну зумовленість появи освіти дорослих як складової системи неперервної освіти Франції. По-перше, це колосальне прискорення темпу девальвації раніше набутих знань, що гостро поставило проблему, пов'язану з висуненням на передній план не стільки передачі підростаючому поколінню певної сталої суми знань, скільки виховання в ньому бажання й уміння вчитися, формування здатності до самостійного творчого критичного мислення. По-друге – необхідність постійного підвищення професійної компетентності фахівців, додаткової освіти та перепідготовки. Виникла гостра необхідність привести структуру і спрямованість освіти у відповідність з технологічними вимогами суспільства, яке стрімко розвивається. У цьому зв'язку активно обговорюються питання, пов'язані з удосконаленням організації, змісту та методів освіти дорослих для їхньої адаптації до нових умов життя і праці.

Ключові слова: освіта дорослих, вплив інформатизації, глобалізаційні процеси, професійна компетентність, адаптація до нових умов, творче осмислення, неперервна освіта

В статье речь идет об исторической и социальной обусловленности появления образования взрослых как составной системы непрерывного образования Франции. Во-первых, это колоссальное ускорение темпа девальвации ранее полученных знаний, что остро поставило проблему не столько передачи подрастающему поколению определенной суммы знаний, сколько воспитания в нем желания и умения учиться, формирования самостоятельного творческого критического мышления. Во-вторых – необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности

специалистов, дополнительного образования и переподготовки. Возникла острая необходимость привести структуру и направленность образования в соответствие с технологическими требованиями образования, которое стремительно развивается. В этой связи активно обсуждаются вопросы, связанные с усовершенствованием организации, содержания и методов образования взрослых для их адаптации к новым условиям жизни и работы.

Ключевые слова: образование взрослых, влияние информатизации, глобализационные процессы, профессиональная компетентность, адаптация к новым условиям, творческое осмысление, непрерывное образование

The article reports about historical conditions of the emergence of adult education as an integral system of continuous education in France. First, this is a huge acceleration of the rate of devaluation of previously acquired knowledge, which raised serious concerns related to the prominence to transfer to the younger generation a certain fixed amount of knowledge as well as evoking the children's desire and ability to learn, the formation of abilities of independent creative critical thinking. Secondly, there is a need of continuously improved professional competence of specialists, additional education and retraining. It acquired double importance: for companies and for people. Corporations, projecting their development, began to consider training the condition of their survival. There was an urgent need to bring the structure and focus of education in accordance with the technological requirements of the society that is rapidly developing. In this regard, issues related to improving the organization, content and methods of adult education for their adaptation to new conditions of life and labor have been actively discussed.

Key words: adult education, the impact of informatization, globalization processes, professional competence, adaptation to new conditions, creative thinking, lifelong learning.

Постановка проблеми. Колосальне прискорення темпу девальвації раніше набутих знань гостро поставило дві проблеми. Одна з них пов'язана з висуненням на передній план не стільки передачі підростаючому поколінню певної сталої суми знань, скільки виховання в ньому бажання й уміння вчитися, формування здатності до самостійного творчого критичного мислення. Друга проблема – необхідність постійного підвищення професійної компетентності фахівців, додаткової освіти та перепідготовки. Вона набула подвій-

ної важливості: для компаній і для людей. Корпорації, прогнозуючи свій розвиток, стали бачити в підвищенні кваліфікації умову свого виживання.

У свою чергу, технічний прогрес і ринок праці поставили людину перед дилемою: «зуміти продати свою кваліфікацію, змінити професію або ж виявитися незатребуваною. Людина, яка ще вчора вважалася освіченою, сьогодні вже може виявитися неосвіченою і непристосованою до життя, а завтра буде абсолютно непридатною внаслідок безграмотності з погляду нової культури» [3, с. 97].

Аналіз останніх публікацій. Сучасний рівень вивченості проблеми становлення та розвитку освіти дорослих у Франції можна прослідкувати за допомогою низки досліджень, що присвячені різним аспектам теорії і практики окремих ланок французької системи освіти дорослих: загальні питання організації французької системи освіти та історію її розвитку досліджували Б. Вульфсон, О. Джуринський, Л. Боярська, З. Малькова; реформи та тенденції розвитку освіти у Франції досліджені в роботах О. Вознесенської, Т. Десятова, С. Гриншпун, Л. Гур'є, І. Жуковського, Н. Лавриченко, О. Орехової та ін. Великий інтерес становлять роботи французьких учених із питань становлення й розвитку системи освіти дорослих у Франції (А. Горон, К. Дюбар, Ж.-К. Форкен, Ф. Лао, В. Мерль, Г. Піно, А. Прост, Б. Шварц, Н. Терро та ін.). Змістовні праці істориків А. Проста, Б. Компаньон, А. Тевенен і М. Васконселлос висвітлюють розвиток системи французької освіти дорослих в історичному контексті.

Мета статті полягає у висвітленні історичної зумовленості появи освіти дорослих у Франції; її становленні як системи та складової неперервної освіти, а також у виявленні впливів процесів глобалізації та інформатизації на систему освіти дорослих Франції.

Виклад основного матеріалу. Одним із наслідків науково-технічної революції, що почалася в 60-70 роки XIX століття, став прискорений процес морального і фактичного знецінення і старіння знань та умінь спеціалістів. Французький соціолог П. Берто порівнював процес девальвації раніше набутих знань з процесом втрати радіоактивним елементом половини своєї маси. Мова йшла про експоненціально прогресуючі процеси зі все більш короткими періодами девальвації раніше набутих знань. Так, девальвація половини знань відбувалася в XVIII ст. протягом життя дванадцяти поколінь, тобто протягом життя одного покоління застарівало приблизно 10 % знань, набутих в юності. У середині XX ст. знання «старіють» наполовину через 5-6 років або обезцінюються на 97 % у процесі виробничого життя випускника університету [8, с. 97]. На цей процес швидкого старіння знань звернули увагу і американські економісти. За їхніми даними, щорічно оновлюється 5 % теоретичних та 20 % практичних знань, якими володіють інженери, лікарі, біологи та

представники інших груп спеціалістів. Це дало змогу встановити своєрідну одиницю вимірювання старіння знань – «період напіврозпаду компетентності», що означав протяжність часу (з моменту закінчення університету), коли в результаті появи нової наукової і технічної інформації компетентність спеціалістів знижується на 50 % [8, с. 98].

Потреба в постійній модернізації й оновленні знань людей означила гостру проблему: університети з їхньою традиційною відокремленістю виявилися не готові задовольняти запити нових (довгострокових) клієнтів. Тому вже в 60-і роки XX ст. у країнах Європи, зокрема Франції, розпочався інтенсивний процес перебудови програм і технологій навчання у вищій школі. Вони дали свої результати: за десятиріччя (1967-1978) кількість навчальних закладів, які мають курси для дорослих, збільшилось із 1102 до 2375, а чисельність учнів на них зростає з 5,6 до 10,2 млн осіб [9, с. 46]. Гостра конкурентна боротьба змусила великі промислові корпорації, професійні асоціації, не чекаючи перебудови університетської освіти, включитись в роботу з підвищення кваліфікації широкого кола робітників. До середини 70-х рр. у Франції в університетській системі підвищення кваліфікації навчалось 3,25 млн осіб, а без відриву від виробництва (в різноманітних формах внутрішньофірмового навчання) і в школах бізнесу 4 млн осіб. Одночасно стали виникати освітні центри нового типу, що забезпечують професійну перепідготовку і підвищення кваліфікації робітників. Серед них – французька державна освітня структура ГРЕТА (GRETA), що об'єднує на добровільній основі навчальні заклади і підприємства, які займаються підвищенням кваліфікації. Вона виникла в 70-і рр. XX ст. для підготовки дорослих у професійних галузях, що відповідають потребам французького ринку праці. Все більше уваги в останній часу цій структурі стали приділяти освіті дорослих за індивідуальними програмами на основі контракту, спеціально розробленого учнями спільно з викладачем-консультантом. Нині у Франції зареєстровано 300 центрів ГРЕТА, які діють у всіх 28 регіонах. У них працюють 1300 радників з освіти і 5000 викладачів-консультантів. Міжнародні і французькі експерти розглядають цю систему як головне досягнення неперервної професійної освіти у Франції, що відповідає викликам сучасного світу [7, с. 76].

Якісні зміни в економіці й соціальному житті, інтеграційні процеси стали стимулом розвитку міжнародної співпраці в галузі освіти дорослих. Значний вклад у розвиток «освіти без кордонів» вніс найбільший центр співпраці між державами у сфері освіти дорослих – ЮНЕСКО. У цю організацію входить 188 країн. При ЮНЕСКО працює 600 урядових організацій. Обговорення і дискусії охопили широкий і складний комплекс проблем: освіта дорослих і демократія; покращення умов і якості освіти дорослих; гарантії всезагальності права на навчання грамотності чи отримання базової освіти; розширення освітніх

можливостей жінок; освіта дорослих і проблеми охорони навколишнього середовища; нові інформаційні технології та засоби масової інформації в освіті дорослих; права різноманітних соціальних груп у сфері освіти; посилення міжнародного співробітництва [2, с. 46].

Важливу роль у співробітництві країн у галузі освіти дорослих відіграє Рада Європи. У 70 – 80-х рр. XX ст. спостерігався великий попит на освіту дорослих у всіх країнах Європи. Виникла гостра необхідність привести структуру і спрямованість освіти у відповідність з технологічними вимогами суспільства, яке стрімко розвивається. У цьому зв'язку активно обговорювались питання, пов'язані з удосконаленням організації, змісту та методів освіти дорослих для їхньої адаптації до нових умов життя і праці. В 90-і рр. XX ст., коли в Європі настала соціально-економічна криза, безробіття набуло загрозливих масштабів, загострилось положення мігрантів, у центрі уваги Ради Європи стали питання освіти дорослих, пов'язані з мобілізацією зусиль на місцях, спрямованих на подолання безробіття й маргіналізації окремих груп населення. Аналіз соціальних і культурних змін, які виявляються в необхідності посилити конкурентоспроможність Європи, у зростаючій потребі учити людей жити в культурному, етнічному і лінгвістичному різноманітті, змусив Європейську раду, яка відбулася в березні 2000 р. у Ліссабоні, висунути як найвищий пріоритет принцип: «Навчання через усе життя» і розробити відповідні індикатори для оцінювання ступеня його реалізації європейськими країнами [6, с. 98].

Будучи імперативом науково-технічного прогресу, освіта дорослих стала не тільки елементом державної політики у Франції. Багато дослідників почали детально досліджувати цю проблему, зважаючи на тенденції розвитку суспільства в 60-70 рр. XX ст. Вони розглядали освіту дорослих як важливу умову розвитку освіти в цілому.

Новий виклик системі неперервної освіти, що формується, продиктований серйозними соціальними й економічними перетвореннями, що припадають на 80-90-і рр. XX ст. Думки представників різних філософських і соціологічних шкіл в оцінці цих змін у житті суспільства доволі різні. Одні характеризують суспільство як «нове індустріальне» (Д. Белл), другі – як «технотронне» (Д. Гелбрейт), треті – як «урбаністичне» (Л. Вірт), четверті – як «завершене» (Д. Макклелланд), п'яті – як суспільство «інформатики і високих технологій» (О.Тоффлер, Дж. Несбіт). Проте всі ці різні підходи об'єднує зниження уваги до позитивних аспектів змін, що відбуваються в житті людства, і глибокий аналіз соціальних, політичних і етичних проблем, що виникають так само швидко, як і примножуються матеріальні досягнення сучасної цивілізації. Процеси глобалізації та інформатизації, що характеризують сучасний світ, змінюють цілі і функції неперервної освіти. Відповідно до того, як людина

втрачає контроль над соціальними процесами, стає незахищеною в ситуації невизначеності, нездатною до планування і досягнення довгострокових цілей, життєвих стратегій та підмінює їх негайними, хоч і несуттєвими, результатами. Як дати відповідь викликам сучасності системі освіти для дорослих? Це питання досліджували учені різних країн. На думку З. Баумана, мірою соціального прогресу може бути лише ступінь упевненості людини в тому, що суспільство, в якому вона живе, залежить від її умонастроїв і заявлених позицій, що воно може бути у випадку необхідності змінене й удосконалене. «Глибший і, мабуть, єдиний зміст прогресу у відчутті, що час на нашому боці, що саме ми є причиною всього, що відбувається» [8, с. 14]. Звідси відчуття людиною своєї незамінності. Проте в реальному житті складається інша ситуація. По-перше, зростає кількість «зайвих» людей, тобто тих, кого сучасна економіка практично не потребує. По-друге, господарська влада все більшою мірою визначається контролем за інформаційними потоками, які врешті паралізують спроби людей самостійно освоювати навколишній світ. По-третє, процес глобалізації призводить до «тоталітарного проникнення логіки глобальних фінансових ринків у всі аспекти життя», а заданий нею порядок «стає показником безсилля і підкорення» [5, с. 44]. Непідвладність соціальної реальності людині формує у неї почуття віддаленості від суспільства, безсилля перед соціальними інститутами, неможливості впливу на соціальне середовище, ізольованості від норм і цінностей суспільства. Тому важливою рисою справедливого морального порядку є визнання незамінності кожної людини, визнання права кожного користуватися досягненнями цивілізації.

Як одну з головних особливостей сучасного суспільства, що прийшла на зміну жорсткій нормативності і тотальному контролю, З. Бауман розглядає невизначеність. Вона викликана наростанням нестабільності хаосу в світовому масштабі, де окремі корпорації держави намагаються досягти своїх цілей, ігноруючи інтереси інших членів міжнародної спільноти. В цьому світі людина легко приноситься в жертву будь-яким власним інтересам. У свою чергу, динамізм епохи, що характеризується прискореним темпом технологічних, господарських і культурних змін, приводить до непередбачуваності подій. Відчуття того, що все може статися без попередження, породжує почуття тривоги і незахищеності. Віру у вічні цінності людського життя підриває повсякденний досвід, який формує егоїстичного індивіда, який думає тільки про себе самого. У сучасному суспільстві, зазначає Доменік де Вільпен, «у людей є права, але немає обов'язків, є свобода, але немає відповідальності» [7, с. 4]. Ще одне важливе джерело відчуття незахищеності: людина, ставши володарем потужних досягнень науки і техніки, стала небезпечною для самої себе, тому що про себе, свої можливості вона знає менше, ніж про природу і суспільство. Прагнення «йти в ногу з часом» призводить до того, що люди, за

спостереженням Гюнтера Андерса, не можуть дозволити собі зацікавитися тим, що є унікального в кожному з них. Значення має не те, чим вони є, а те, чим здаються. Як результат, особистість позбавляється індивідуальності, здатності формулювати свої думки, переживати свої почуття. Додатковим джерелом тривоги у мобільному французькому суспільстві є технічний прогрес, що постійно прискорюється. На «зміну» кризі компетентності приходить більш складне явище – криза ідентичності, яка виникла в результаті усвідомлення людиною своєї невідповідності вимогам, продиктованим сучасністю. Ця криза супроводжується відчуттям відставання від життя, пригніченості, втратою почуття нового. Найчастіше вона переживається як ознака того, що людина вичерпала свої можливості.

Нездатність людини до планування і досягнення довготермінових цілей, життєвих стратегій та підміна їх миттєвими, хоч і несуттєвими, результатами. Відсутність чітких ідеалів в умовах зростаючої невизначеності, коли люди сам-на-сам змушені протистояти обставинам, має кілька взаємозалежних наслідків. Один із них, як уже зазначалось, – зміщення інтересів і цілей людини в особисту сферу. Те, що людина сама для себе творить «домашню філософію», не довіряючи цей процес владі, свідчить про зростання її самосвідомості, прагнення до достойного життя «тут і зараз». Проте перетворення її на «людину маси» з допомогою споживання масового товару і масової культури, відсутність почуття солідарності сприяють обмеженості життєвих ідеалів і споживацькому ставленню до життя. Другий наслідок, що логічно витікає з першого, – заміна довгострокових життєвих планів короткостроковими цілями. Непідвладність людині соціальної реальності ставить під сумнів саму можливість формування і реалізації довгострокових цілей, за якими стоять ідеальні уявлення про «кінцевий» результат і способи його досягнення. Проблематичність довгострокового прогнозу в ситуації непередбачуваності знижує прагнення особистості до реалізації практичних доступних цілей, вільних від суспільної значущості, проте таких, що забезпечують почуття задоволеності. У цьому випадку моральні оцінки, об'єктом яких є засоби досягнення цілей, уступають місце прагматичній оцінці, що виправдовують будь-які засоби. У свою чергу, підміна життєвих стратегій плануванням на «близьку дистанцію» ще більшою мірою призводить до фрагментації людського життя.

У чому ж полягають істинні можливості освіти, і який зміст «новий час» вкладає в поняття «освіта дорослих»? Якісна своєрідність «нового часу» пробуджує нову інтерпретацію вимог, які пред'являє до людини і до освіти. Науково-технічна революція змусила дорослого працівника задуматися про свою професійну відповідність. Іншими словами, межа цієї відповідності визначалась функціонально-рольовим підходом до особистості. Тому характеристика компетентності обмежувалась аналізом переважно професій-

ної сфери, яка кинула виклик змісту та організації освіти дорослих працівників. Постіндустріальне суспільство на перший план ставить людину, її здатність аналізувати і розуміти навколишній світ і саму себе, брати на себе відповідальність за все, що відбувається. Цей принцип визначив вимоги до базових умінь і особистісних якостей, потрібних для активної участі в житті суспільства. До них належать: уміння працювати з комп'ютерною технікою, іноземні мови, технічна культура, підприємливість, що допоможе в створенні малих і середніх підприємств, а також такі соціальні якості, як саморегуляція, ризикованість, самостійність.

Висновки. Можна підсумувати, що нова ситуація якісно змінила сутність професійної компетентності. Акцент змістився з предметних (технологічних) знань і вмінь, які працівник застосовував для розв'язання оперативних задач, у бік концептуальних, поліпрофесійних знань і вмінь, які дають змогу розв'язувати стратегічні завдання та успішно включатися в освоєння інновацій. Важливою професійною компетенцією стала екстремальна – здатність діяти в екстремальних, стресових ситуаціях. Професійна компетентність стала більш автономною відносно конкретних запитів ринку праці. Одночасно розширилося коло компетенцій, які обслуговують як професійне, так і позапрофесійне життя людини: комунікативна, соціальна, економічна та інші, пов'язані між собою. Особливого значення набула комунікативна компетентність як екстрофункціональна. У ракурсі зростаючої ролі особистості також важливою стає аутокомпетентність, тобто наявність адекватних уявлень про себе, свої якості, здібності, цілії мотиви діяльності [4, с. 25].

Потреба в «новоутвореннях» (як у професійній сфері, так і за її межами) знайшла своє відображення в якісно новому рівні інтерпретації соціальних «вимірів» освіти дорослих: часових, просторових і особистісних. Розглянемо їх більш детально.

Зміни у часовому вимірі полягають у тому, що він вийшов «за межі» вивчення ролі і значення освіти в діяльності дорослого працівника і став характеризувати нову тенденцію – навчання людини впродовж усього її життя. Ідея неперервності відображена в спеціальному терміні «lifelongeducation», що значить у дослівному перекладі «пожиттєва освіта».

Особливого значення в сучасному суперечливому соціальному просторі набуває глобальна інформатизація. «Тиражування інтелектуального продукту, передача відомостей про нього за допомогою друкованих видань, телеграфу, радіо, телебачення, лекцій і семінарів у межах системи загальної освіти, а тепер ще й мережі Internet – ось, що головним чином вирізняє сучасне суспільство як інформаційне» [3, с. 12]. Прямий наслідок подібних трансформацій – безмежне розширення «тут і зараз» пізнавальних можливостей людини, збагачення її ігрової діяльності, підвищення інформованості в обговорюваних

питаннях. Одночасно схожість між роботою на комп'ютері і управлінням реальними об'єктами, між комунікацією в режимі on line і спілкуванням у реальному просторі вводить у повсякденне життя віртуалізацію, що заміщує реальність. Можливий наслідок – зростаюча залежність людини від Інтернету, що характеризується нездатністю і небажанням відволіктися навіть на короткий час від роботи в Інтернеті, досада і роздратованість, що виникають за умови відволікання, здатність і схильність забувати, працюючи в Інтернеті, про навчання, службові обов'язки, особисті і ділові зустрічі тощо [2, с. 46].

У контексті цієї проблеми особливого значення набуває аналіз того, що робить освіту процесом, який супроводжує людину протягом усього її життя. Як уже неодноразово зазначалось, система соціальних стимулів різного ступеня спільності тією чи іншою мірою визначає ставлення людини до освіти і спонукає її навчатися. Разом з тим істинно неперервною вона стає тільки тоді, коли набуває для неї особистісного змісту, коли здатна задовольнити потреби суб'єктів, тобто стає цінністю.

Список використаних джерел:

1. Болтівець С. Освіта для ціложиттєвої досконалості дорослих сучасної України / С. Болтівець // Імідж сучасного педагога. – 2010. – С. 3-8.
2. Букина Н. Н. Неформальное образование как фактор преодоления негативных социальных явлений / Н. Н. Букина // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 42-47.
3. Булаев Н. И. Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Булаев Николай Иванович. – М., 1998. – 214 с.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : Издательство УРАО, 2003. – 232 с.
5. Гавриков А. Л. Образование взрослых в XXI веке: роль университетов в его развитии / А. Л. Гавриков, Н. П. Литвинова. – М. : Издательство Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 170 с.
6. Тенилов Е. А. Внутрифирменная организация повышения квалификации специалистов на основе компетентностного подхода / Е. А. Тенилов // Человек и образование. – 2010. – № 2. – С. 98-102.
7. Auduc J.-L., Bayard-Pierot J. Le systeme educative francais. CDRP, Academie de Greteil, 2000. – 192 p.
8. Caboche A. Apercu du systeme de l'Education francaise. – Paris, CIEP, 1992. – 161 p.
9. Colleges /lycees 2000. – Paris, CNDP, 1999. – 112 p.

References:

1. Boltivets S. Education for Lifelong Adult Perfection of Modern Ukraine / S. Boltivets // Image of the Modern Teacher. – 2010. – P. 3-8.
2. Bukina N. N. Informal education as a factor of overcoming negative social phenomena / N. N. Bukina // Chelovek i Obrazovaniye. – 2006. – № 6. – P. 42-47.
3. Bulayev N. I. The major trends in the development of additional adult education: dis. PhD: 13.00.01 / Bulayev Nikolay Ivanovich. – M., 1998. – 214 p.
4. Gavrikov A. L. Education of Adults in XX Century: the role of Universities in its Development / A. L. Gavrikov, N. P. Litvinova. – M. Publishing House of the Research Centre of the Problems of Teacher Training Quality, 2001. – 170 p.
5. Tenilov E. A. Internal organization of advanced training of specialists on the basis of competence approach / E. A. Tenilov // Chelovek i Obrazovaniye. – 2010. – № 2. – P. 98-102.
6. Wolfson B. L. Comparative Pedagogy. The History and Modern Problems / Wolfson B. L. – M.: URAO Publishing House, 2003. – 232 p.
7. Auduc J.-L., Bayard-Pierot J. Le systeme educative francais. CDRP, Academie de Greteil, 2000. – 192 p.
8. Caboche A. Apercu du systeme de l'Education francaise. – Paris, CIEP, 1992. – 161 p.
9. Colleges /lycees 2000. – Paris, CNDP, 1999. – 112 p.

Р. В. Тесля, Черкаський обласний інститут підвищення кваліфікації педагогічних працівників, Черкаси, Україна.

Влияние процессов глобализации и информатизации на развитие образования взрослых во Франции.

R. V. Teslya, Cherkassy Teacher Training Institute, Cherkassy, Ukraine.

The Influence of Processes of Globalization and Informatization on the Development of Adult Education in France.

E-mail: rteslya@yandex.ru

ФУРИК О.О.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра інфекційних хвороб,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

СУЧАСНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті наведені сучасні етапи розвитку медичної освіти. Особливу увагу приділено методиці проблемно-орієнтованого навчання, яка впроваджена в навчальний процес студентів 2, 3 курсів медичного факультету у Запорізькому державному медичному університеті. Ця особлива методологія викладання, що дозволяє засвоювати матеріал через усвідомлення та розуміння реальних клінічних випадків на прикладі віртуальних пацієнтів, призводить до свідомого формування навичок самоорганізації, самонавчання і самоконтролю. Впровадження розгалужених кейсів є більш ефективним засобом навчання, що робить навчальний процес інтерактивним, підвищує рівень ставлення до придбання професійних знань і умінь майбутнього лікаря. Перспективним напрямком впровадження у медичну освіту є дослідження та удосконалення сучасної методики дистанційного навчання MOOC (Massive open online course) - масові відкриті онлайн-курси.

Ключові слова: медична освіта, проблемно-орієнтоване навчання, віртуальні пацієнти, Запорізький державний медичний університет

В статье приведены современные этапы развития медицинского образования. Особое внимание уделено методике проблемно-ориентированного обучения, которая внедрена в учебный процесс студентов 2, 3 курсов медицинского факультета в Запорожском государственном медицинском университете. Эта особая методология преподавания позволяет усваивать материал через осознание и понимание реальных клинических случаев на примере виртуальных пациентов, приводит к сознательному формированию навыков самоорганизации,

самообучения и самоконтроля. Внедрение разветвленных кейсов является более эффективным средством обучения, что делает учебный процесс интерактивным, повышает уровень отношения к приобретению профессиональных знаний и умений будущего врача. Перспективным направлением внедрения в медицинское образование является исследование и совершенствование современной методики дистанционного обучения МООС (Massive open online course) - массовые открытые онлайн-курсы.

Ключевые слова: медицинское образование, проблемно-ориентированное обучение, виртуальные пациенты, Запорожский государственный медицинский университет

The article presents the current stage of development of medical education. Particular attention is paid to the method of problem-based learning, which is integrated into the learning process of students 2, 3 courses of the medial faculty of Zaporozhye State Medical University. This particular teaching methodology allows to absorb material through awareness and understanding of real clinical cases on the example of virtual patients, resulting in a conscious development of skills of self-organization, self and self-control. The introduction of branched cases is a more effective way of learning, making the learning process interactive, increases attributable to the acquisition of professional knowledge and skills of the future doctor. A promising direction in the implementation of medical education is the study and improvement of modern methods of distance learning MOOC (Massive open online course) - massive open online courses.

Key words: medical education, problem-based learning, virtual patients, Zaporozhye State Medical University

Підвищення якості підготовки лікарів та збільшений потік наукової інформації потребують удосконалення методів викладання [1]. Першим методом, що був впроваджений у розвиток медичної освіти була предметно - орієнтована система (blended learning), або змішане навчання. Це освітня концепція, в рамках якої студент отримує знання і самостійно онлайн, і очно з викладачем. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп і шлях вивчення матеріалу. Змішане навчання дозволяє поєднувати традиційні методики та актуальні технології. Модель не передбачає радикальної відмови від традиційної освіти, оскільки очна освіта дає важливі мовні та соціокультурні навички. Студент відвідує заняття в класах, але при цьому широко

використовуються і так звані Computer-Mediated Activities, тобто медіатором освітньої активності виступають комп'ютер, онлайн-режим, мобільні девайси і спеціальні навчальні програми. Основним недоліком цього методу викладання є нерівномірна ІТ-грамотність, залежність від техніки, широкосмугового Інтернету, стійкості онлайн режиму і безлімітних тарифів. Найчастіше перешкодою для впровадження цього підходу стає низький рівень володіння технологіями [2].

Наступна методика – системно-орієнтований підхід, або flipped class-room - принцип навчання, за яким основне засвоєння нового матеріалу студентами відбувається вдома, а час аудиторної роботи виділяється на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальні консультації вчителя тощо. Перевагами методу є: можливість отримати знання тоді, коли зручно студенту, а не тільки за умови появи на уроці. Це може бути і відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція, завантажена на плеєр; студент засвоює матеріал у своєму темпі, може подивитися відео або прослухати аудіо стільки, скільки вважає за потрібне, зробити паузу для конспекту або простого сприйняття нової інформації; формат індивідуальних консультацій з викладачем допомагає позбутися фрустрації і страху не зрозуміти новий матеріал; на заняттях час не витрачається на виклад нового матеріалу, завдяки чому створюється більше можливостей для застосування знань [3].

Третім етапом є впровадження методу кейсів (case method) -метод конкретних ситуацій, техніка навчання, що використовує опис реальних ситуацій. Студенти повинні досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. Кейси ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації [4].

Проте, сучасний медичний університет прагне до підготовки конкурентоспроможних фахівців міжнародного класу, що володіє навичками нестандартного критичного мислення та вмінням самостійно діяти. Для досягнення цієї мети було впроваджено метод проблемно - орієнтованого навчання (problem based learning), що призначений для стимулювання вивчення традиційних фундаментальних дисциплін з клінічної точки зору [5, 6].

Проблемно-орієнтоване навчання являє собою особливу педагогічну стратегію зі своїм стилем досягнення знань, який дає можливість повноцінного оволодіння проблемою з глибоким, активним, стійким освоєнням матеріалу реальних життєвих ситуацій при максимальному використанні доказово обґрунтованих світових інформаційних ресурсів [7,8].

У Запорізькому державному медичному університеті в рамках реалізації проекту Tempus «Створення Міжрегіональної Мережі Національних Центрів Медичної освіти, головним напрямком яких є впровадження проблемно-орі-

ентованого навчання з використанням віртуальних пацієнтів», впроваджена вищезазначена методика в учбовий процес з 2014 року. Окрім того, партнерами ЗДМУ для реалізації цього проекту стали: університет Св. Георга (м. Лондон, Великобританія), університет Аристотеля (м. Салоники, Греція), університет Нікосії (Кіпр), медичний університет Астани (Казахстан), державний медичний університет Караганди (Казахстан), медичний університет ім. Давида Твілдзіані (м. Тбілісі, Грузія), державний університет ім. Акакія Церетелі (м. Кутаїсі, Грузія), Сумський державний університет (м. Суми, Україна).

Для цього був модернізований робочий навчальний план і переглянутий розклад занять студентів 2 і 3 курсу медичного факультету (відповідно до першого та другого року навчання) й встановлено наступну структуру занять протягом тижня: 6 годин безперервного проблемно-орієнтованого навчання (заняття з викладачем-тьютором), 3 години лекцій, 1 година практичних занять з тематики проблеми на відповідних клінічних кафедрах. Однак, основний час відведено для самостійної роботи студентів [9].

Для реалізації проблемно-орієнтованого навчання створено 4 невеликі групи по 8 студентів та організація занять відбувається таким чином, що студенти повинні самостійно сформулювати питання, які необхідні для рішення кейса й знайти на них відповіді у результаті пошуку відповідної інформації і спільного обговорення. Проблемно-орієнтоване навчання потребує спеціального методичного забезпечення, перш за все складання кейсів, розробкою яких займається спеціальна група викладачів на основі реально відбух ситуацій. Кейс – це конкретна клінічна ситуація, опис у певній послідовності подій. Основними задачами кейса при проблемно-орієнтованому навчанні є: навчити студентів формулювати послідовність об'єктів вивчення для рішення конкретної проблеми; виробити навички самостійного збору необхідної інформації; навчити умінню колективного обговорення проблеми та спільного прийняття рішень; підготувати до роботи у команді.

Першим рівнем створення кейсів є так звані лінійні кейси, що послідовно описують події при обстеженні та лікуванні уявного пацієнта, від першого візиту до лікаря до призначення лікування та надання рекомендацій. Лінійні кейси використовувались для навчання студентів першого року.

Для навчання студентів другого року (3 курс медичного факультету) використовують розгалужені кейси, що переведені в програму OpenLabyrinth та є основою для створення віртуальних пацієнтів. На певних ключових етапах студентам надається можливість вибрати (після ретельного обговорення всіх питань) варіант дії щодо діагностичних процедур чи лікувальної тактики, який, на думку студентів, найбільше відповідає потребам пацієнта на даний конкретний момент. Це є так зване розгалуження кейсу, коли він може розвиватись далі за кількома сценаріями. Студенти не дізнаються одразу, чи вірну

відповідь вони дали, події в кейсі продовжуються певним шляхом, і тільки після повної реалізації сценарію в рамках кожного розгалуження студенти розуміють наслідки, до яких призвів їх вибір. Для того, щоб навчальний процес був максимально ефективним, іноді наслідками вибору невірної тактики може бути погіршення стану, або навіть «смерть» віртуального пацієнта.

Одним із найголовніших умов проблемно-орієнтованого навчання є активна співпраця студентів з ціллю різнобічного вивчення проблеми та прийняття колективних рішень. Проблемне навчання - це така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів по їх вирішенню, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями і розвиток розумових здібностей. Постановка проблеми при розгляді клінічного випадку на базі віртуального пацієнта дозволяє студентам самим визначити ту область знань, яка необхідна їм для вирішення ситуації. Завдання викладача при цьому правильно націлити студентів на визначення меж цієї області, за межами яких закінчується їх компетенція, і виникають проблемні питання [10].

Наступним перспективним напрямком впровадження у медичну освіту є методика МООС (Massive open online course) - масові відкриті онлайн-курси. Це інтернет-курс з великомасштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через інтернет. На додаток до традиційних матеріалів навчального курсу, таких як відео, читання, і домашніх завдань, МООС надає можливість використання інтерактивного форуму користувачів, які допомагають створити спільноту студентів і викладачів. Подібні сайти розраховані на студентів різних попередніх рівнів підготовки - як новачків, так і досвідчених фахівців. Це одна із найновіших форм дистанційного навчання з використанням віртуальних пацієнтів, яка активно розвивається у світовій освіті [11].

Таким чином, проблемно-орієнтоване навчання це особлива методологія викладання, що дозволяє засвоювати матеріал через усвідомлення та розуміння реальних клінічних випадків на прикладі віртуальних пацієнтів, призводить до свідомого формування навичок самоорганізації, самонавчання і самоконтролю; впровадження розгалужених кейсів є більш ефективним засобом навчання, що робить навчальний процес інтерактивним, підвищує рівень ставлення до придбання професійних знань і умінь майбутнього лікаря.

Перспективним напрямком впровадження у медичну освіту є дослідження та удосконалення сучасної методики МООС (Massive open online course).

Список використаних джерел:

1. Еругина М. В. Инновационные технологии в образовательном процессе / М. В. Еругина // БМИК. - 2013. - №10. <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse>
2. Shantakumari N. Blended Learning: The Student Viewpoint. / N. Shantakumari, P. Sajith // Ann Med Health Sci Res. – 2015. - Vol. 5 (5). P. 323-328. doi: 10.4103/2141-9248.165248.
3. Tan E. Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine / E. Tan, A. Brainard, G. L. Larkin // Emerg Med Australas. – 2015. - Vol. 27 (5). P. 453-459. doi: 10.1111/1742-6723.12454
4. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении органической химии: составление и использование заданий / А. М. Деркач // Среднее профессиональное образование. — 2010. — № 11. — С. 45-47.
5. Medical Student and Tutor Perceptions of Video Versus Text in an Interactive Online Virtual Patient for Problem-Based Learning: A Pilot Study / L. A. Woodham, R. H. Ellaway, J. Round [et al.] // J Med Internet Res. - 2015. - Vol. 17 (6). doi: 10.2196/jmir.3922.
6. Митин М. Г. Реализация проблемно ориентированного и проектно-организационного обучения в ведущих университетах мира / М. Г. Митин, Н. Ю. Вьюжанина // Известия алтайского государственного университета. - 2013. - № 2 (78). - С. 29-32.
7. The process of problem-based learning: What works and why / Schmidt, G. Henk, Rotgans [et al.] // Medical Education 2011. - Vol. 45 (8). P. 792–806. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04035.
8. Ержанова А. Е. Проблемно-ориентированное обучение в медицинском образовании / А. Е. Ержанова // http://www.rusnauka.com/22_NNP_2011/Medecine/13_90898.doc.htm
9. Сичов Р. О. Особливості учбової програми студентів медичного факультету в умовах проблемно-орієнтованого навчання: тези / Р. О. Сичов, О. А. Рижов, С. А. Моргунцова // Матеріали всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини», 16-17 жовтня 2014, Запоріжжя, 2014. – С. 154-155.
10. Искренко Э. В. Проблемно-ориентированное обучение: особенности методики преподавания в Великобритании / Э. В. Искренко, Т. А. Полтон // Научные ведомости. – 2008. - № 10. – С. 214-218.
11. Stathakarou N. Virtual patients in massive open online courses--design implications and integration strategies / N.Stathakarou, N. Zary, A. A. Kononowicz // Stud Health Technol Inform. – 2014. - Vol. 205. - P. 793-797.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Erugy`na M. V. Y`nnovacy`onnyye technology`y` v obrazovatel`nom processe / M. V. Erugy`na// BMY`K. - 2013. - № 10. <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse>
2. Shantakumari N. Blended Learning: The Student Viewpoint. / N. Shantakumari, P. Sajith // Ann Med Health Sci Res. – 2015. - Vol. 5 (5). P. 323-328. doi: 10.4103/2141-9248.165248.
3. Tan E. Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine / E. Tan, A. Brainard, G. L. Larkin // Emerg Med Australas. – 2015. - Vol. 27 (5). P. 453-459. doi: 10.1111/1742-6723.12454
4. Derkach A. M. Kejs-metod v obucheniy`y` organy`cheskoj xy`my`y`: sostavleny`e y` y`spol`zovany`e zadany`j / A. M. Derkach // Srednee professy`onal`noe obrazovany`e. — 2010. — № 11. — S. 45-47.
5. Medical Student and Tutor Perceptions of Video Versus Text in an Interactive Online Virtual Patient for Problem-Based Learning: A Pilot Study / L. A. Woodham, R. H. Ellaway, J. Round [et al.] // J Med Internet Res.- 2015. - Vol. 17 (6). doi: 10.2196/jmir.3922.
6. My`ty`n M. G Realy`zacy`ya problemno ory`enty`rovannogo y` proektno-organy`zacy`onnogo obucheniy`ya v veduchy`x uny`versy`tetex my`ra / M. G. My`ty`n, N. Yu. V`yuzhany`na // Y`zvesty`ya altajskogo gosudarstvennogo uny`versy`teta. - 2013. - № 2 (78). - S. 29-32.
7. The process of problem-based learning: What works and why / Schmidt, G. Henk, Rotgans [et al.] // Medical Education 2011. - Vol. 45 (8). P. 792–806. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04035.
8. Erzhanova A. E. Problemno-ory`enty`rovanoe obucheniy`e v medy`cy`nskom obrazovany`y` / A. E. Erzhanova http://www.rusnauka.com/22_NNP_2011/Medecine/13_90898.doc.htm
9. Sy`chov R. O. Osobly`vosti uchbovoyi programy` studentiv medy`chnogo fakul`tetu v umovax problemno-orientovanogo navchannya: tezy` / R. O. Sy`chov, O. A. Ry`zhov, S. A. Morgunczova // Materialy` vseukrayins`koyi naukovo-metody`chnoyi video konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Aktual`ni py`tannya dy`stancijnoyi osvity` ta telemedy`cy`ny`», 16-17 zhovtnya 2014, Zaporizhzhya, 2014. - S. 154-155.
10. Y`skrenko Zh. V. Problemno-ory`enty`rovannoe obucheniy`e: osobennosty` metody`ky` prepodavany`ya v Vely`kobry`tany`y` / Zh. V. Y`skrenko, T. A. Polton // Nauchnyye vedomosty`. – 2008. - № 10. – S. 214-218.
11. Stathakarou N. Virtual patients in massive open online courses--design implications and integration strategies / N.Stathakarou, N. Zary, A. A. Kononowicz // Stud Health Technol Inform. – 2014. - Vol. 205. - P. 793-797.

Е. А. Фурик, *Запорожский государственный медицинский университет, Запорожье, Украина.*
Современные этапы развития медицинского образования.

E. A. Furyk, *Zaporozhye state medical university, Zaporozhye, Ukraine.*
Present stage of development medical education.

E-mail: furyko@i.ua

ЧЕРЕП А.В.,

доктор економічних наук, професор,
декан економічного факультету,
Запорізький національний університет
МОН України

ДРАЧУК Ю.З.,

доктор економічних наук, професор,
кафедра менеджменту,
Луганський національний університет
ім. Тараса Шевченка МОН України,

САВЮК Л.О.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра комп'ютерних технологій в
системах управління та автоматики,
Івано-Франківський національний
університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ, Україна

ОЦІНКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Розглянуто рівень розвитку національної освітньої системи, наведено оцінку конкурентоспроможності національної освітньої системи, де основою реалізації державної політики у сфері освіти є національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, національна Доктрина розвитку освіти і методи оцінки якості освіти у відповідності до вимог сучасного суспільства на основі інноваційних перетворень.

Ключові слова: освітня система, конкурентоспроможність, рівень, державна політика, технологія навчання, оцінка якості, інновації, сучасне суспільство

Рассмотрены уровень развития национальной образовательной системы, приведена оценка конкурентоспособности национальной образовательной системы, где основой реализации государственной политики в сфере образования является национальная стратегия развития образования в Украине на 2012-2021 годы, национальная доктрина развития

образования и методы оценки качества образования в соответствии с требованиями современного общества на основе инновационных преобразований.

Ключевые слова: образовательная система, конкурентоспособность, уровень, государственная политика, технология обучения, оценка качества, инновации, современное общество.

We consider the level of development of the national education system, give an estimate competitiveness of the national educational system, where the basis for the implementation of the state policy in the sphere of education is a national strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021, the national doctrine of education and methods of assessing the quality of education in accordance with the requirements of modern society on the basis of innovation.

Key words: the educational system, competitive level, public policy, education technology, quality assurance, innovation, contemporary society

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначається [1]: «...освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Освіта – стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості».

В стратегії підкреслено, що найважливішими пріоритетами для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. І необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості є якісна освіта.

Національною стратегією визначені основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти впродовж найближчих 10 років у нових ринкових соціально-економічних умовах.

Сучасне світове суспільство стає дедалі більш глобалізованим, інтернаціональним, готовим до конкурентної боротьби як на ринках капіталів, енергетичних ресурсів, товарів, послуг і зайнятості, так у сфері освіти. Яким буде

суспільство майбутнього, як в ньому буде організована і здійснюватись діяльність людини, технічних і соціо-технічних систем, який рівень життя людини буде в ньому досягнутий залежить, в першу чергу, від того, наскільки освіченими будуть його громадяни. Рівень розвитку освітніх систем, який досягнутий сьогодні в розвинених країнах світу, є вагомим чинником їх інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку, який значною мірою забезпечує цим країнам стабільність й еволюційний характер розвитку, дозволяє удосконалити життєустрій, поглиблювати демократичні процеси, поступово підвищувати духовний і матеріальний рівень мирного, творчого життя населення – головної мети прогресивного розвитку людини і суспільства. Світові тенденції інтеграції і демократизації систем освіти, які сьогодні яскраво прослідковуються, спрямовані до цієї мети, відіграють у процесі її досягнення провідну роль. Проблема інтеграції системи освіти України у світовий, в першу чергу Європейський освітній простір, обумовлена самим життям, стратегічною політикою України на інтеграцію в Європейське і світове співтовариство. Як відзначається в освітніх документах та матеріалах науковців [2-5], успіх на шляху просування України цим курсом та надання Євросоюзу відносинам Україна – ЄС якісно нового статусу залежатиме від ряду факторів:

- послідовного та виваженого реформування економічної і соціальної сфер;
- ефективності процесу у наближенні законодавства України до законодавства ЄС та норм і принципів ГАТТ/СОТ;
- реалізації положень Угоди про партнерство та співробітництво між Україною і ЄС та державами-учасниками.

Основними складовими загального інтеграційного процесу розвитку освіти згідно зазначених вище матеріалів є процеси інтеграції:

- освітніх і освітньо-професійних стандартів (в тому числі, системи сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту, освітньо-професійних стандартів із стандартами міжнародних професійних асоціацій);
- різнорівневої дошкільної, загальної і професійної освіти (в тому числі позашкільної освіти);
- навчально-методичного забезпечення (в тому числі, традиційних і електронних інформаційних ресурсів);
- методів, засобів і технологій дошкільної, загальної і професійної освіти (в тому числі, підходів та інструментів навчання іноземним мовам та ІКТ, підготовки перекладачів, створення і використання дистанційних та інших сучасних педагогічних технологій);
- методів, засобів і технологій оцінювання рівня навчальних досягнень

- і професійної компетентності (включаючи принципи забезпечення рівного доступу до освітніх систем, побудови кредитно-модульних систем, систем кваліфікацій і ступеня вищої освіти);
- методів, засобів і технологій післядипломної освіти (у тому числі, професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації керівників підприємств державного і приватного секторів та цивільних службовців для пріоритетних галузей розвитку і структур суспільства, забезпечення впродовж життя освіти іншим категоріям дорослого населення); організаційно-функціональної і структурної побудови системи освіти (в тому числі, мереж навчальних закладів різного ступеня і рівня акредитації та організаційних структур закладів дошкільної, загальної, професійної і післядипломної освіти);
 - методів, засобів і технологій підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів освіти (включаючи учительські, професорсько-викладацькі, наукові кадри, а також кадри управління освітою, навчально-виховними закладами і науковими установами);
 - методів, засобів і технологій наукової діяльності (в тому числі, сприяння спільній науковій діяльності і навчанню науковців в галузі високих технологій);
 - комп'ютерних мереж навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою (в тому числі унормування переліку сервісів та інтерфейсів користувачів, забезпечення рівного доступу до засобів і сервісів мереж, інтеграція національних комп'ютерних мереж, локальних мереж навчальних закладів і наукових установ у глобальні комп'ютерні мережі єдиного інформаційного освітнього простору);
 - баз освітніх і наукових даних (в тому числі забезпечення захисту і рівного доступу до ресурсів цих баз, інтеграція баз даних в єдиному інформаційному освітньому просторі);
 - бібліотечної справи (в тому числі, автоматизованих інформаційних бібліотечних систем та їх інформаційних баз, забезпечення захисту інформації і рівного доступу до сервісів цих систем і ресурсів цих баз, інтеграція баз даних і систем в єдиному інформаційному освітньому просторі); систем мас-медіа, що пропонують освітні і науково-популярні програми; законодавчого і нормативно-правового забезпечення освітньої і наукової діяльності; економічних механізмів і процесів господарювання, функціонування і розвитку освіти і науки (в тому числі, інформаційно-аналітичних систем адміністративного управління освітою і наукою);
 - систем зайнятості (в тому числі, забезпечення мобільності вчителів, випускників, адміністраторів, учених, робітничих кадрів);

- систем статистики (включаючи унормування ключових індикаторів, що відображують стан, характер функціонування і напрями планового розвитку мережі навчальних закладів, якісної і кількісної структури їх прийомів-випусків, іншої продукції систем освіти, навчальних закладів і наукових установ, технології збирання і опрацювання даних, моніторингу освітньої діяльності, системи управління освітою на її різних організаційних рівнях).

Таким чином, йдеться про міжнародну освітню та науково-технічну діяльність. Серед форм цієї діяльності, які безумовно мають продуктивно сприяти інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір, слід підтвердити такі з них, які позитивно зарекомендували себе у попередні часи: взаємний обмін учнями, студентами, слухачами, викладачами і науковцями; реалізація спільних навчальних програм і наукових досліджень; здійснення спільних заходів (публікації, конференції, конкурси, змагання, інші заходи спільної освітньо-виховної, спортивно-оздоровчої, культурно-просвітницької і наукової діяльності). Важливий вплив на розвиток інтеграційних процесів в освіті має здійснювати спільна (в тому числі, міжнародна) діяльність наукових установ і вищих навчальних закладів.

Звісно, розвиток ринкової економіки передбачає конкуренцію на її різних ринках, в тому числі й на ринку освітніх послуг, де очікується значне посилення конкуренції між постачальниками цих послуг. У висновках Консультативного комітету промислових досліджень Європейської комісії Євросоюзу було заявлено, що без конкурентоспроможної системи освіти не може бути конкурентоспроможної економіки. Як зазначається в [6], «ця теза є актуальною і для нашої країни, для підвищення добробуту наших громадян. Освіта, наука, виробництво - це ті опори, на яких має будуватися нова стратегія держави, адже освітня сфера в передових країнах давно стала основою економічного зростання: кожна одиниця затрат на освіту дає 1,7-1,9 одиниць ВВП».

Як зазначається в роботах науковців [7-9], основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є:

- 1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- 2) навчально методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);
- 3) наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам;
- 4) застосування в навчально виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет технологій тощо);
- 5) залучення суб'єктів навчально виховного процесу до науково

дослідницької діяльності;

6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;

7) контакти з провідними іноземними фахівцями;

8) належне матеріально технічне забезпечення процесу підготовки;

9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;

10) використання матеріалів психолого соціологічних та інших досліджень;

11) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;

12) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо.

Нині серед основних і популярних напрямів вдосконалення непростого процесу управління якістю освіти є *інноваційний менеджмент*, який є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Інноваційний менеджмент це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок. Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи. Ефективний інноваційний освітній менеджмент, спрямований на підвищення якості освіти, є надійним механізмом задоволення потреб споживачів освітніх послуг та забезпечення конкурентоспроможності освітніх закладів.

Закономірним є ухвалення на рівні держави законів «Про інноваційну діяльність» та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», що орієнтують суспільство на інноваційний розвиток та визначають механізм реалізації інноваційної діяльності. Нормативно правові акти чітко визначають мету державної інноваційної політики: створення економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, відродження духовного та інтелектуального потенціалів нації. Формування інноваційного менеджменту в освіті розглядається як суттєвий стратегічний пріоритетний напрям інноваційної діяльності та державної інноваційної політики в Україні.

Важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення має проблема якості освіти в Україні, що зумовлене, як відзначає **Аннєнкова І.П.** [10], об'єктивними чинниками: від якості людських ресурсів, що впливають на рівень розвитку країни та її економічної конкурентоспроможності; від рівня освіти, що набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці, де останнім часом приділяється велика увага питанням розробки й впровадження у вищих навчальних закладах системи управління якістю (СУЯ). Сучасна система

управління якістю, як зазначає авторка [10], має бути пристосована до функціонування в «непрогнозованому» економічному оточенні. Очевидно, запропонувати універсальну для будь-якої організації ефективну модель системи управління якістю на зразок ISO 9001 в таких умовах неможливо. Швидка зміна навколишнього економічного та соціального середовищ спонукає організації до пошуку моделей систем управління, здатних швидко змінюватися, адаптуватися.

Роль освіти у вирішенні завдань соціально-економічного розвитку України полягає, як відзначається в попередній роботі авторів [11]:

- у створенні умов для підвищення конкурентоспроможності особистості;
- у розвитку інноваційної сфери;
- у зміні структури економіки на користь наукомістких галузей;
- у формуванні трудових ресурсів, здатних відтворювати і розвивати матеріальний і інтелектуальний потенціал країни;
- у забезпеченні соціальної та професійної мобільності;
- у формуванні кадрової еліти суспільства, заснованої на вільному розвитку особистості.

На соціально-економічний розвиток країни впливають в першу чергу:

- розвиток сучасної системи безперервної освіти;
- підвищення якості професійної освіти;
- забезпечення доступності якісної загальної освіти;
- підвищення інвестиційної привабливості сфери освіти.

Реалізація цих напрямків державної політики в галузі освіти дозволить в 2015–2021 роках створити умови для підвищення конкурентоспроможності країни, що є одним із її завдань соціально-економічного розвитку, шляхом вирішення ряду проблем, що стримують розвиток освіти, таких, як:

- невідповідність чинного законодавства цілям інтенсивного розвитку системи освіти;
- надмірне державне регламентування фінансово-господарської діяльності та трудових відносин у сфері освіти при нестачі коштів, недостатньої свободі їх використання і при формальному розширенні можливостей залучення ресурсів у сферу освіти;
- невідповідність ресурсного забезпечення сфери освіти завданням соціально-економічного розвитку країни.

Організаційною основою реалізації державної політики у сфері освіти і наукової діяльності має стати законодавча база щодо вдосконалення технології навчання та проведення науково-прикладної діяльності; приведення змісту освіти, технологій навчання та методів оцінки якості освіти у відповідність до вимог сучасного суспільства; розробка механізмів управління, адекватних завданням розвитку системи освіти; створення економічних механізмів

мів, що забезпечують інвестиційну привабливість освіти.

Вирішення зазначених завдань досягається шляхом вдосконалення нормативної правової бази, необхідного кадрового, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення сфери освіти, науково-технічної сфери на основі інноваційних перетворень.

Перетворення в державі і суспільстві, засноване на логіці інноваційних суспільно-політичних і соціально-економічних реформ, спрямоване на розвиток «гуманітарної економіки соціальних інвестицій» і «суспільства гуманітарних інновацій», які дадуть можливість не тільки вибрати найбільш ефективну методологію державної політики, а й забезпечити принципово нові підходи до стратегічного моделювання суспільного розвитку України. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів систематизує і конкретизує законодавчі та нормативні засади організації наукової, науково-технічної, інноваційної, освітньої та підприємницької діяльності, що містяться в сучасному законодавстві України, нормативних та програмних документах органів державної влади і разом з іншими державними стратегічними документами є стрижневою основою для подальшого розвитку законодавчої та нормативної бази у цій сфері, для формування державних, регіональних і галузевих програм інноваційного розвитку, забезпечення скоординованої діяльності влади, суспільства, підприємництва, науки та освіти - всіх головних учасників національної інноваційної системи [12, 13].

Список використаних джерел:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://do.gendocs.ru/docs/index-26701.html>. – Назва з екрану.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін; за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – №89. – 28 лист. – С. 12.
4. Національна Доктрина розвитку освіти / Центр Разумкова // Національна безпека та оборона. – 2006. – № 4. – С. 1–36.
5. Парламентські слухання з розвитку інформаційного суспільства в Україні 21 вересня 2005 року. – К.: Б.в., 2005. – 64 с.
6. Освіта в інноваційному поступі суспільства: доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 17 серпня 2006 року // Освіта України. – 2006. – № 60–61. – 14 серп. – С. 1–21.
7. Найдьонов І. Головні важелі в управлінні якістю освіти / І. Найдьонов, Г. Кот [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal.in.ua/>

- article.php?id=636. – Назва з екрану.
8. Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В.О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 7–13.
 9. Калініна Л. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – Ч. 3. – С. 47–57.
 10. Анненкова І.П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ВНЗ / І.П. Анненкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gisap.eu/ru/node/1326>. – Назва з екрану.
 11. Драчук Ю.З. До напрямів реалізації проблем інженерної освіти / Ю.З. Драчук, Є.О. Снітко, Л.О. Савюк // Первый независимый научный вестник. Перспективные направления развития современной науки. – 2015. – № 1. – Ч. 1. – С. 114–117.
 12. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?>. – Назва з екрану.
 13. Гальчинський А.С. Інноваційна стратегія українських реформ / А.С. Гальчинський, В.М. Гець, А.К. Кінах, В.П. Семиноженко. – К.: Знання України, 2002. – 336 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Natsional'na stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky (proekt), availableat: <http://do.gendocs.ru/docs/index-26701.html>.
2. Kremen', V.H., Stepko, M.F., Boliubash, Ya.Ya., Shynkaruk, Et al (2004), Vyscha osvita Ukrainy i Bolons'kyj protses, Navchal'na knyha – Bohdan, Ternopil', Ukraine.
3. Kremen', V.H. (2006), Yakisna osvita v konteksti zahal'notsyvilizatsijnykh zmin. Osvita Ukrainy, vol. 89, pp. 12.
4. Natsional'na Doktryna rozvytku osvity (2006). Natsional'na bezpeka ta oborona, vol. 4, pp. 1–36.
5. Parlaments'ki slukhannia z rozvytku informatsijnoho suspil'stva v Ukraini (2005), Kyiv, Ukraine.
6. Osvita v innovatsijnomu postupi suspil'stva (2006). Osvita Ukrainy, vol. 60–61, pp. 1–21.
7. Najd'onov, I., Kot, H. (2006), Holovni vazheli v upravlinni iakistiu osvity / I. Najd'onov, availableat: <http://www.personal.in.ua/article.php?id=636>.
8. Zajchuk, V.O. (2007), Upravlinnia iakistiu osvity iak skladova derzhavnoi osvitynoi polityky. Pedahohika i psykholohiia, vol. 1, pp. 7–13.
9. Kalinina, L. (2003), Spetsyfika informatsijnoho upravlinnia zakladamy osvity. Osvita i upravlinnia, vol. 3, pp. 47–57.
10. Annienkova, I.P. (2007), Osnovni tendentsii rozvytku systemy upravlinnia

- iakistiu osvity u VNZ, availableat: <http://gisap.eu/ru/node/1326>.
11. Drachuk, Yu.Z., Snitko, Ye.O., Saviuk, L.O. (2015), Do napriamiv realizatsii problem inzhenernoi osvity. Pervyj nezavysymyj nauchnyj vestnyk. Perspektyvnye napravleniya razvytyia sovremennoj nauky, vol. 1, pp. 114–117.
 12. Stratehiia innovatsijnoho rozvytku Ukrainy na 2010–2020 roky v umovakh hlobalizatsijnykh vyklykiv, availableat: <http://www.kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?>
 13. Hal'chyns'kyj, A.S., Heiets', V.M., Kinakh, A.K., Semynozhenko, V.P. (2002), Innovatsijna stratehiia ukrains'kykh reform, Znannia Ukrainy, Kyiv, Ukraine.

A. B. Череп, Запорожский национальный университет, Запорожье, Украина.

Ю. З. Драчук, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск, Украина.
E-mail: tek1_iej@mail.ru

Л. А. Савюк, Ивано-Франковский национальный технический университет нефти и газа, Ивано-Франковск, Украина. E-mail: novicecuratorslo@gmail.com

Оценка конкурентоспособности национальной образовательной системы в условиях интеграционных процессов.

V. A. Cherep, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine.

Yu. Z. Drachuk, Luhansk National University Shevchenko, Luhansk, Ukraine. E-mail: tek1_iej@mail.ru

L. A. Savyuk, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.
E-mail: novicecuratorslo@gmail.com

Assessment of competitiveness of national education in the integration processes.

ЧЕРНЯК Д.С.,

кандидат соціологічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії, політології
та українознавства,
Київський національний університет
технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА: МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана стаття присвячена аналізу дистанційної форми навчання, висвітлюються можливості використання та перспективи впровадження дистанційної освіти в сучасному українському суспільстві. Значна увага приділена організаційним та технічним проблемам, що виникають при дистанційній формі навчання. Розкрито проблему підготовки спеціалістів для забезпечення організації дистанційної освіти, проаналізовано питання підготовки якісного методичного забезпечення, проблему розробки методів контролю знань та аутентифікації користувачів під час модульного та підсумкового контролю, питання мотивації та нормування праці викладачів.

Ключові поняття: дистанційна освіта, компетентності, ринок освітніх послуг, інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет-ресурси, індивідуалізація навчального процесу, мультимедійні засоби, компетентнісний підхід

Данная статья посвящена анализу дистанционной формы обучения, раскрываются возможности использования и перспективы внедрения дистанционного образования в современном украинском обществе. Внимание уделено организационным и техническим проблемам, которые возникают при дистанционной форме обучения. Раскрыто проблему подготовки специалистов для обеспечения организации дистанционного образования, проанализирован вопрос подготовки качественного методического обеспечения, проблема разработки методов контроля знаний и аутентификации пользователей во время модульного

и итогового контроля, вопрос мотивации и нормирования труда преподавателей.

Ключевые понятия: дистанционное образование, компетентности, рынок образовательных услуг, информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы, индивидуализация учебного процесса мультимедийные средства, компетентностный подход

This article is dedicated to the analysis of distance education. The opportunities of usage and the perspectives of implementation of distance education in modern Ukrainian society are shown in the article. The great attention is paid to organizational and technical problems, that taking place during the process of distance education. The problem of training of the specialists in organization of the process of distance education is designated. The process of preparation of qualitative methodical background, the problem of development of knowledge skills' control methods, the confirmation of authenticity of users during module and final examination, the motivation and lecturers' work rating are analyzed in the article.

Key words: distance education, competence, market of educational services, informational and communicational technologies, Internet-resources, individualization of the educational process, multimedia tools, competence approach.

Все більшої популярності в сучасних умовах суспільного життя набуває дистанційна форма навчання. Реалії сьогодення диктують необхідність постійного пристосування до умов, що змінюються, вимагають від спеціалістів мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці, оперативності в здобутті знань, формуванні навичок, вмінь. Проголошується ідея безперервної освіти протягом усього життя людини. І це не випадково. Соціальна реальність не залишається незмінною, суспільство постійно розвивається, ускладнюється, диференціюється, з'являються нові знання, спеціальності, потреби індивідів, розвивається наукоємне виробництво, відбувається інформатизація суспільства та освітньої діяльності тощо. Активно розвиваються інформаційно-комунікаційні технології.

Змінюється концепція освіти, роль викладача в сучасному інформаційному суспільстві, він виступає в якості консультанта, модератора, допомагає зорієнтуватися у вирії інформації.

Змінюється і сучасний студент, стає дедалі прагматичнішим у здобутті знань, орієнтується на вивчення саме тих дисциплін, які, на його

думку, можна безпосередньо застосувати в своїй практичній діяльності, решта дисциплін, вивчення яких в сукупності спрямоване на формування загальних компетентностей, є неперіоритетним.

З'являються інші можливості підготовки студентів до занять, модульного та підсумкового контролю. Якщо ще кілька років тому студенти працювали з науковою та навчально-методичною літературою безпосередньо, в бібліотеці, робили нотатки, лекційні конспекти, ксерокопіювали необхідні матеріали, то сьогодні, як правило, використовують Інтернет-ресурси. Глобальна комп'ютерна мережа Інтернет дозволяє швидко отримати доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, мультимедійних файлів, адресної інформації про індивідів, організації, наукової та навчально-методичної інформації). Проте студентам бракує знань як правильно здійснювати пошук інформації. Конспект замінено планшетом, ноутбуком, телефон з мобільним Інтернетом. Отже система освіти має враховувати ці нововведення та відповідати викликам сучасності.

Дистанційна форма навчання розкриває широкі перспективи для тих осіб, що орієнтовані на здобуття знань, підвищення або зміну кваліфікації, прагнучи подолати просторові обмеження та використовуючи інформаційно-комунікаційні технології.

Дистанційна освіта – це комплекс освітніх послуг, що надаються широким прошарком населення за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані. [9]

Поруч з поняттям дистанційна освіта часто використовують поняття дистанційна технологія навчання. Дистанційну технологію навчання визначають як сукупність методів та засобів навчання та адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій. [4]

Розробники дистанційних технологій навчання наголошують на перевагах дистанційної освіти. Зокрема, дистанційна освіта розкриває можливості для отримання освіти людьми з обмеженими можливостями, широко використовується особами, що здобувають другу паралельну освіту або навчаються без відриву від виробництва.

Дистанційна форма навчання дозволяє створити комфортні умови для сприйняття інформації, оскільки студент працює в той час, коли йому зручно (існує свобода вибору місця, часу, темпу навчання), збільшується обсяг часу для самостійної пізнавальної діяльності, передача знань, духовних цінностей відбувається шляхом занурення у відкрите освітнє

середовище. Фахівці наголошують і на економічності дистанційної освіти (збереження фінансових та часових ресурсів), її інтернаціональності, технологічності освітнього процесу (використання новітніх досягнень, інформаційних та телекомунікаційних технологій), швидкості спілкування з викладачем, ефективному здійсненні зворотного зв'язку.

Впровадження дистанційної форми навчання потребує значних зусиль з боку організаторів навчального процесу. Дистанційна форма потребує спеціалістів в галузі Інтернет технологій та комп'ютерних комунікацій, програмістів, методистів, викладачів - фахівців не тільки в своїй царині, але й знавців інформаційно-комунікаційних технологій, здатних створити належне навчально-методичне забезпечення, розуміючих специфіку взаємодії зі студентами в мережі, психологію сприйняття інформації при даній формі навчання.

При дистанційному навчанні створюється інформаційно-освітнє середовище, де забезпечується комфортний доступ для студентів до джерел інформації. Викладач має розробити відповідні курси дистанційного навчання, електронні посібники, здійснити структурування лекційного матеріалу, враховуючи технологічні особливості дистанційної форми, оздоблюючи навчальний матеріал мультимедійними засобами, гіперпосилаваннями на інші інформаційні ресурси. Використання аудіо, відеоматеріалів підвищує мотивацію студентів до навчання, стимулює пізнавальну діяльність.

Отже, в сучасних умовах постає питання і про якість підготовки викладачів-предметників, які повинні знати та вміло використовувати інформаційні технології на практиці, бо сьогодні, як правило, при дистанційній формі навчання викладачі вдаються до переведення навчального матеріалу з друкованого в електронний варіант та надсилання завдань для самостійної роботи студентів по електронній пошті. Слід піднімати питання й про якісний навчально-методичний продукт.

Необхідні знання інформаційно-комунікаційних технологій і тими, хто навчається. Мова йде про формування у студентів культури розумової праці, самодисципліни, розвиток системності мислення, вміння працювати з інформацією, орієнтацію на самостійну, пошукову пізнавальну діяльність.

Реалізація принципу індивідуалізації навчального процесу зумовлює відповідну організацію діяльності студентів, постійний двосторонній контакт (викладач - студент).

Впровадження дистанційної освіти на практиці стикається з рядом організаційних, технічних проблем, що стають предметом дискусій спеціалістів. Зокрема, фахівці [10] наголошують на необхідності організації

освітнього процесу за допомогою дистанційних технологій навчання, створення структури центру дистанційної освіти, адаптованого до гіпертекстового діалогового середовища навчального плану, нормативно-законодавчої бази для різних форм навчання з врахуванням державних освітніх стандартів, розробку нормативів ліцензування, акредитаційних показників та процедури оцінки якості підготовки спеціалістів, постає питання безпеки, захисту інформації, архівування, аутентифікації користувачів тощо.

Виникають проблеми з підготовкою спеціалістів для забезпечення організації дистанційної форми навчання. В умовах, коли статус викладача в суспільстві принижено, побутує споживацьке ставлення до нього з боку керівництва навчального закладу, оскільки викладач сприймається скоріше як «обслуговуючий» персонал, надавач освітніх послуг, а сама система освіти як сегмент ринку (ринку освітніх послуг). Все частіше можна спостерігати ситуацію, що студенти не дорожать своїм місцем, бо знають, що їх навряд чи відрахують з вищого навчального закладу, оскільки в більшості випадків саме за рахунок студентів функціонують та тримаються «на плаву» навчальні заклади, не цінуються можливості навчатися, молоді люди обирають спеціальність не за покликанням, а скоріше враховуючи свої економічні можливості та здібності (обрав навчальний заклад за принципом «вступити туди, де беруть»). Вищі навчальні заклади, конкуруючи за контингент студентів, знижують «освітню планку», вимоги до тих, хто навчається.

На викладача лягає додатковий тягар, він має не просто навчати, а вчить вчитися, значну увагу приділяючи стимулюванню студентів здобувати знання. Збільшується навантаження на викладачів, оскільки кількість аудиторних занять зменшується, збільшується час на самостійну підготовку студентів, але самостійна робота студентів не означає, що вона відбувається без участі і контролю з боку викладача, ущільнюються і студентські групи, логічно, що група в 15 та 25-30 чоловік, потребують від викладача зовсім інших зусиль та організації роботи. Викладачі мають займатися водночас науковою, методичною, організаційною, виховною роботою. Мають розробляти навчально-методичні комплекси дисциплін, що читають, готувати навчальні посібники, практикуми, контрольні-тестуючі комплекси, навчальні аудіо та відеоматеріали тощо. В своїй педагогічній практиці викладачі використовують мультимедійні засоби, але іноді виникають проблеми пов'язані з формуванням у студентів відчуття розважальності навчального процесу, перегляд слайдів, відеоматеріалів робить навчальний процес цікавим, з одного боку стимулює запам'ятовування, активізує пізнавальну діяльність, з

іншого боку за цими презентаціями, слайдами має бути вагома змістовна складова. Самі студенти мають розуміти, що навчання - це складна пізнавальна діяльність, необхідно не просто отримати (почути) інформацію, необхідно її сприйняти, осмислити, запам'ятовувати, поглиблювати свої знання за рахунок самостійної роботи з науковою, навчальною літературою, консультувань з викладачем тощо.

Зрозуміло, що дистанційна форма навчання потребує від викладача не тільки фахових знань, педагогічної майстерності, але й знань інформаційно-комунікаційних технологій, програмного забезпечення, вміння адаптувати навчальні матеріали для передачі по Інтернету тощо. Дистанційна форма передбачає гнучкість та можливість обирати час для навчання. Тоді мова йде про роботу викладача в домашніх умовах, а відповідно він має бути забезпечений технічно: мати комп'ютер, доступ до Інтернету, відповідне програмне забезпечення.

Пам'ятаймо, що працюючи зі студентами дистанційно, викладач все одно працює з певною кількістю студентів. І час, який йде на пояснення одних і тих же питань під час аудиторних занять для всієї групи та час, що буде використаний для написання повідомлення (введення тексту через клавіатуру) і з'ясування чи вірно студенти зрозуміли (спрацьовує індивідуальний підхід в роботі зі студентами) буде різний. Дистанційна освіта передбачає зручність, гнучкість, навчання дисциплінам в індивідуальному темпі, постійний контакт з викладачем, який студенти сприймають буквально. Тому можуть ставити свої питання (надсилати електронною поштою) тоді, коли їм зручно, розраховуючи, що негайно отримають відповідь, сподіваючись, що викладач працює дистанційно цілодобово.

За таких умов постає питання нормування праці викладача та відповідно оплата праці.

Суперечливою є теза, щодо індивідуального темпу навчання, можливості самостійно розраховувати час та тривалість занять (адже є навчальний план, освітні стандарти). Дійсно дистанційна форма передбачає відмову від установчої сесії з приїздом до вищого навчального закладу, студента не контролюють коли він вчиться, але це не означає відміну графіку навчального процесу, термінів виконання тих чи інших робіт, складання екзаменів тощо. Зрозуміло, що в нашому суспільстві виникає проблема самостійності, самосвідомості та самодисципліни студента. Особистий досвід роботи зі студентами дистанційно доводить, що більшість згадують про необхідність навчатися напередодні контролюючих заходів та виконують завдання для самостійної роботи в останній термін.

Сумніву можна піддати наступні переваги дистанційної освіти: соціальне рівноправ'я та доступність навчання для будь-якого індивіда незалеж-

но від географічного та часового положення, бо варто говорити чи у всіх є такі можливості (доступ до Інтернету, відповідне програмне забезпечення тощо).

Важливою є проблема організації контролю знань та розробка методів контролю, бо при дистанційній формі навчання відсутній безпосередній, візуальний контакт викладача з тим, хто навчається. Контроль знань відбувається у формі тестування, і виникають проблеми з аутентифікацією студентів-користувачів. Викладач не знає чи саме той студент відповідає, чи можливо студент в цей час користується допомогою літератури, Інтернет-ресурсів, сторонніх осіб.

Важко забезпечити студентів належною кількістю тестових завдань. Не забуваймо, що студенти спілкуються в соціальних мережах, можна запам'ятати питання, зробити скріншот, а потім передати інформацію своїм друзям. Тому виникає враження, що викладач не встигає формувати нові завдання, а вони вже «гуляють» по Інтернету. Для деяких дисциплін взагалі важко створити тестові завдання. Наврядчи ти довіриш своє життя і здоров'я медику, що вчився дистанційно, не маючи належної практики, та перевіряв свої знання обираючи одну відповідь з декількох запропонованих.

Виникають й інші проблеми. Відсутнє реальне людське спілкування, викладач не може відчути чи вдалося йому зацікавити студента, чи все є зрозумілим тощо. Під час безпосередньої взаємодії відбувається вербальна та невербальна комунікація, емоційна забарвленість заняття відіграє важливу роль, впливаючи на сприйняття навчального матеріалу та стимулювання студентів до роботи.

Недоліком дистанційної освіти можна вважати і відсутність практичних занять, необхідних для закріплення знань.

В більшості випадків спілкування з викладачем та виконання завдань відбувається письмово, відсутня можливість висловлювати свої думки усно, а аудиторні заняття дають можливості розвивати культуру спілкування, ораторські здібності, комунікативні навички.

Дистанційна форма навчання не дозволяє вести мову про виховну роботу, а патріотичне, політичне, правове, естетичне, фізичне виховання є складовими навчального процесу.

Треба наголосити і на необхідності переосмислення багаторічного педагогічного досвіду з вироблення прийомів запам'ятовування, роботи зі студентами тощо. Педагогічний хист, майстерність, покликання бути викладачем стають другорядними, адже головне не те хто спілкується зі студентами, а чи наявні всі необхідні матеріали для роботи студентів.

Постає питання і забезпечення авторських прав викладачів, розробни-

ків освітнього продукту.

Виникають значні труднощі з виконанням завдань студентами, бо переважна більшість вдається до тиражування текстів, що знайдені в Інтернеті.

Можна зробити висновок, що впровадження дистанційної форми навчання викликає дуже багато запитань, на які треба шукати відповіді. З тим щоб за допомогою дистанційної освіти не створити покоління людей, про яких відомий класик писав «мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь». Дистанційна освіта має значні переваги, може стати складовою масового безперервного самонавчання, розкриває широкі можливості для різних категорій населення у здобутті знань, професії, але її активне впровадження має бути виваженими кроком, що буде позитивно позначатися на якості освіти та підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Дистанционное образование: плюсы и минусы // www.distance-learning.ru
2. Голованова Ю.В. Методика дистанционного образования: причины и методы решения проблемы [Текст] / Ю.В. Голованова // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011). Т II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С.114-116 // <http://www.moluch.ru/conf>
3. Иванова М.А. Некоторые проблемы организации дистанционного обучения в вузе // www.ubl.ru/konf
4. Информационные технологии в обучении // www.physics.herzen.spb.ru
5. Набиев И.М. Перспективы дистанционного образования [Текст] / И.М. Набиев // Молодой ученый. – 2014. - № 2. – С.799-801 // www.moluch.ru
6. Никуличева Н.В. Проблемы организации дистанционного обучения // <http://obr.direktor.ru/upload>
7. Полат Е.С. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации // www.vio.uchim.info
8. Сагиндыкова А.С. Актуальность дистанционного образования [Текст] / А.С. Сагиндыкова, М.А. Тугамбекова // Молодой ученый. – 2015. - № 20. – С.495-498 // www.moluch.ru
9. Семкин Б.В. Дистанционное образование: проблемы и перспективы // www.edu.sezna.ru/media/f/semkin
10. Холостов А.Л. Проблемы организации и внедрения дистанционного обучения в вузе // www.agps-2006.narod.ru
11. Четч А. Проблемы дистанционного обучения в Украине <http://oldconf.neasmo.org.ua>

Д. С. Черняк, *Киевский национальный университет технологий и дизайна, Киев, Украина.*

Дистанционное образование: возможности, проблемы и перспективы внедрения.

D. S. Cherniak, *Ukrainian Studies in Kyiv National University of technologies and design, Kyiv, Ukraine.*

Distance education: opportunities, problems and perspectives of implementation.

E-mail: tcherniak@mail.ru

ШАНДРУК С.І.,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри лінгводидактики та
іноземних мов,
Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
м. Кіровоград, Україна

РЕ-ДИЗАЙН СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

У статті досліджується роль федерального уряду в процесі стимулювання проведення реформ та введення високих стандартів, які необхідні освітній галузі США; аналізуються ключові проблеми, які потрібно ефективно вирішувати в ході ре-дизайну середньої школи; вивчаються ініціативи уряду щодо підвищення статусу вчителів.

Ключові слова: стимулювання проведення реформ, ініціативи уряду, ре-дизайн середньої школи.

В статье исследуется роль федерального правительства в процессе стимулирования проведения реформ и введения высоких стандартов, которые нужны образовательной отрасли США; анализируются ключевые проблемы, которые нужно эффективно решать в ходе ре-дизайна средней школы; изучаются инициативы правительства относительно повышения статуса учителей.

Ключевые слова: стимулирование проведения реформ, инициативы правительства, ре-дизайн средней школы.

In the article the role of federal government in the process of stimulation of reforms and introduction of high standards, which are needed for US education is studied; key problems which need to be effectively decided during re-design of secondary school are viewed; initiatives of government in the increase of status of teachers are analysed. There are several key issues that need to be effectively addressed in the course of high school re-design: the problem of the transition of students from middle school to senior; the problem of literacy; the problem of learning English (English Language Learners

(ELLS)); the problem of expulsion from school; the problem of violence; problem of abuse of alcohol, drugs and smoking tobacco; the problem of transition from high school to postsecondary setting.

Key words: stimulation of reforms, initiative of government, re-design of secondary school.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Динамічні процеси суспільно-економічного життя в цілому та зміни в системі загальної середньої освіти зокрема, виявили суперечливі тенденції в ставленні до професійної підготовки вчителів. З одного боку, необхідною стає більш глибока професіоналізація діяльності вчителів середньої школи, з іншого – спостерігається міжгалузева інтеграція знань, підвищується значимість інтегрованих умінь для здійснення професійної педагогічної діяльності. Ці загальні тенденції зумовлюють нові вимоги до працівника освіти, оскільки саме на нього значною мірою покладено завдання підготовки випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів до інтеграції у світовий ринок, формування цілісної картини світу, освоєння способів пізнавальної та комунікативної діяльності, вміння одержувати з різних джерел інформацію, аналізувати та застосовувати її.

Сучасний педагогічний процес вимагає принципової зміни ролі педагога, його взаємовідносин з учнями, перетворення його в організатора пізнавальної діяльності учнів, а учнів – у активних суб'єктів пізнання і перетворення. Реалізація завдань підготовки педагога залежить від стану педагогічної освіти, що потребує об'єктивного аналізу нагромадженого світового й вітчизняного досвіду базової та післядипломної педагогічної освіти – найважливішого джерела визначення стратегії сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Метою статті є компаративний аналіз сучасних реформ системи педагогічної освіти США.

Наукові дослідження розглядуваного питання. Упродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Десятов, В. Жуковський, В. Кемінь, Т. Кошманова, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Лещинський, А. Максименко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, В. Червонецький, Б. Шуневич та ін.), зокрема з проблеми реформування освіти США (Т. Кошманова, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.).

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до підготовки та професійної діяльності вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, П. Блюменфельд), роль учителя в процесі реформування освіти (Д.

Фліндерс, М. Велш, М. Гардмен), програма підготовки педагога (П. Едмундсон, Дж. Гудлед, Дж. Клезез, І. Серлз, П. Зелонка, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, С. Трахтенберг, А. Том, Г. Тілема, І. Еммер, Дж. Ендрюс), знання, вміння та навички педагога (Дж. Лейнхарт, Л. Ля Рос, Д. Леггет, С. Гол, Р. Маркс), професійний розвиток педагога (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек).

Аналіз проблеми та напряму дослідження. У 2010 році президент Б. Обама оголосив свій план реформування американської освіти. Цей план бере до уваги той факт, що федеральному уряду надається провідна роль у стимулюванні проведення реформ та введення високих стандартів, які потрібні освітній галузі США. Президент особливо наголосив на тому, що «міцний імпульс змін прийде зі штатів, шкільних округів та місцевих шкіл» [5]. Зокрема він неоднозначно дав зрозуміти нації, що збирається використовувати федеральні органи з метою вдосконалення загальноосвітніх шкіл «К-12» американської державної системи освіти. Президент висловив своє занепокоєння стосовно того, що показники успішності учнів середніх шкіл все ще відстають від показників успішності учнів деяких індустріальних націй. Б. Обама приділив увагу проблемі меншин, й наголосив на тому, що «чорних» та «латиносів» найчастіше відраховують зі шкіл і що саме ці учні мають найнижчі показники успішності [5].

В рамках реформування американської освіти, який ще відомий під назвою «План Обама», адміністрацією президента Б. Обама були здійсненні наступні кроки:

Президент Б. Обама надав освіті статус національного пріоритету з розумінням того, що Америка повинна випередити в освіті весь світ, щоб бути конкурентоздатною в глобальній економіці.

Адміністрація президента Б. Обама працює над підняттям стандартів загальноосвітньої середньої школи (К-12), інвестуванням в учителів, модернізацією низько ефективних шкіл, щоб діти могли підготуватися до вступу в коледж, або найнятися на роботу.

Президент Б. Обама подвоїв інвестиції для надання стипендій та фінансової допомоги, щоб учні з сімей робітників та сімей середнього класу змогли вступити до коледжу й здобути вищу освіту, яка їм необхідна для майбутньої кар'єри.

Адміністрація Б. Обама бореться за фінансування освіти з метою збереження сотні тисяч робочих місць педагогів по всій країні [7].

Асоціація Вчителів Каліфорнії (California Teachers Association) у 2005 році зробила дослідження з метою з'ясування національних та регіональних тенденцій реформування середньої школи. В ході дослідження було виявлено, що великі зусилля спрямовувалися на реформування середньої школи, але до сьогодні все ще немає достатньої кількості емпіричних свідчень про ефек-

тивність тієї чи іншої моделі або підходу. Цей факт є зрозумілим тому, що середні школи є великими складними організаціями.

Існує ряд ключових проблем, які потрібно ефективно вирішувати в ході ре-дизайну середньої школи: проблема переходу учнів з середніх класів у старші; проблема грамотності; проблема вивчення англійської мови (English Language Learners) (ELLs); проблема відрахування учнів; проблема насилля; проблема вживання алкоголю, наркотиків й паління тютюну; проблема переходу з середньої школи в постсекондарне/післяшкільне середовище (postsecondary setting).

Дослідження діяльності середніх шкіл з'ясувало, що реформа середньої школи може зустріти на своєму шляху потенціальні перешкоди, які потрібно буде обов'язково здолати:

Середня школа – це давно визнаний багатьма спільнотами культурний довідково-інформаційний ресурс, який не бажає змінюватися.

Серед педагогів, які відкривали шлях шкільному ре-дизайну та вдосконаленню, поширюється апатія до реформи.

Для створення нових програм, підвищення кваліфікації вчителів та допомоги учням необхідне адекватне фінансування та час для проведення реформ [6].

Гасло Адміністрації Президента «Навчання для нашого майбутнього» (Educating for our future) має під собою не тільки політичну основу, а й солідну матеріальну базу. Б. Обама зробив освіту в коледжах більш доступною, подвоївши фінансування кредитних грантів на освіту (Pell Grants), тим самим підвищивши кількість реципієнтів з 6 мільйонів у 2008 році до 9 мільйонів у 2011 році. Припинення виплат по кредиту за вищу освіту, згідно теперішнього законодавства, може відбутися через 20 років замість 25, за умови відповідального ставлення до виплат по кредиту. Фактично держава «дарує» несплачену частину кредиту, отриманого на освіту. Вчителям, медсестрам та представникам збройних сил держава «дарує» решту від суми кредиту вже через 10 років за умови своєчасних виплат [7].

Адміністрація президента Б. Обама робить капіталовкладення в індустрію освіти з метою збереження сотень тисяч педагогів по всій країні. Акт Оновлення (The Recovery Act) зберіг та створив близько 300000 робочих місць в освітянській галузі, а в період 2010 року президент Обама запобіг звільненню 161000 вчителів та працівників шкіл. Закон Про Робочі Місця Америки (The American Jobs Act) протистоїть запланованим скороченням вчителів, забезпечуючи підтримку близько 400000 робочих місць в освіті – достатньої кількості для штатів, щоб уникнути небезпечного скорочення та знову запропонувати роботу вчителям, які втратили свої робочі місця за останні три роки [7].

Федеральна програма «Перегони на вершину» (Race to the Top) має на меті партнерство зі штатами та їх винагороду за проведення жорстких реформ – підняття стандартів освіти, допомога вчителям у підвищенні кваліфікації, модернізація неефективних шкіл. З 2010 року адміністрація нагородила грантами «Перегони на вершину» (Race to the Top) 11 штатів та Округ Колумбія, тим самим надаючи допомогу 13,6 мільйонам учнів та 980000 учителів у 25000 шкіл. [7].

У 2009 році уряд виділив 3,5 мільярди доларів для допомоги проблемним школам і президент Б.Обама запропонував збільшити фінансування освіти у 2010 році ще на 900 мільйонів доларів для штатів та шкільних округів, які погоджуються на рішуче реформування або закриття своїх найгірших шкіл. Результатом цього стало масове закриття шкіл в країні. Наприклад, влада Канзас Сіті вирішила закрити 26 державних шкіл наприкінці 2010-2011 навчального року, хоча проблема, яка привела до цього рішення, скоріше має фінансовий характер, а не успішності. Проте цей факт служить своєрідним індикатором широкомасштабних проблем, які постають перед державними школами США та реформуванням освітньої галузі в період економічного спаду.

Б.Обама закликав Конгрес реавторизувати Закон Початкової та Середньої Освіти (Elementary and Secondary Education Act) (ESEA), який у 2002 році став відомий під назвою «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act) (NCLB). Єдиною зміною до цього закону став законодавчий проект Б.Обами, в якому говориться, що школи, які мають високі показники, будуть нагороджуватися, а школи з низькими показниками будуть мати неприємні наслідки [5].

Метою закону NCLB є те, щоб до кінця 2014 року кожна дитина могла читати відповідно встановленим нормативам для кожного рівня. Секретар Освіти Арне Данкан розкритикував закон NCLB назвавши його «утопічним» та таким, який не в змозі належним чином винагородити школи за досягнення. Ініціативою А.Данкана на посту Секретаря Освіти стало змагання «Перегони до вершини» (Race to the Top) з фінансуванням у 4 мільярди доларів. Це змагання закликає штати конкурувати за долари федеральної освіти шляхом прийняття пропозицій, які включають такі реформи: розширення чартерних шкіл (charter schools), які є альтернативою державним школам, входять до системи державної освіти, законодавчо й фінансово незалежні, основною формою звітності яких є рівень досягнення учнів; включення результатів учнівських стандартизованих тестів (standardized tests) до критеріїв оцінювання діяльності вчителя.

У березні 2011 А.Данкан повідомив, що 82 відсотка національних державних шкіл не зможе відповідати стандартам закону «Не залишити без уваги

жодної дитини» (NCLB) вже наступного року. Зокрема він сказав: «Чотири з п'яти шкіл Америки не зможуть досягти мети закону (NCLB) до наступного року. Саме тому ми маємо виправити закон зараз. Нікому не вдасться бути бездіяльним і підтримувати статус кво» [1].

Ще перебуваючи на посаді сенатора, Барак Обама розробив детальний план реформи державних шкіл США й винагороди вчителів (Obama's Education Plan to Reform Schools & Reward Teachers) [3]. План Обама набув широкої популярності в масштабах усієї нації. Кожен штат запропонував зустрічні ініціативи підвищення статусу вчителів, їх винагороди й підтримки. Так, зарплата вчителя є індикатором популярності професії та мотиваційним чинником підготовки вчителів, підвищення їх кваліфікації тощо. Наприклад, влада штату Нью-Йорк запровадила одну з найвищих зарплат вчителя середньої школи в США, яка в середньому складає 70 400 доларів США на рік та складає 133% зарплати середнього працівника Нью-Йорка; проводить диференційовану фінансову підтримку вчителям, які викладають в школах з високим контингентом невстигаючих учнів з малозабезпечених сімей (high needs schools), тобто в школах для бідних, та тим педагогам, в предметній галузі яких спостерігається нестача викладачів; фінансує програму індукції вчителів-початківців; диференціює зарплату вчителів Нью-Йорка в залежності від району де вони викладають; надає щорічну оплачувану відпустку вчителям в середньому 15 тижнів тощо [2].

Вейверний/зворотній план освіти Б.Обама (Obama's Education Waiver Plan) було проголошено 23 вересня 2011 року, метою якого є полегшення умов виконання вимог закону «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act) (NCLB) та федеральних освітніх стандартів, схвалених адміністрацією президента Дж.Буша у 2002 році. Згідно цього плану надаватимуться гранти тим штатам, які будуть відмовлятися від деяких правил NCLB, які, за скаргами офіційних представників, неможливо виконати. Це перш за все стосується того ключового пункту закону, в якому чітко вимагається від учнів до 2014 року оволодіти знаннями з математики та навиками читання вище середнього рівня, цим самим фактично покінчивши з багатьма реформами, які характеризували освіту США минулого десятиліття.

У своїй промові в Білому Домі Б.Обама заявив: «Це не означає, що штати зможуть понизити свої стандарти чи уникнути звітності. Фактично, ми розробили це для того, щоб у разі якщо штати хочуть більшої свободи дій, їм потрібно буде ухвалити вищі стандарти, більш чесні стандарти, які будуть доказом готовності до їх серйозного виконання» [4]. Ці нові стандарти є визначальними для конкурсної грантової програми «Перегони до вершини» Адміністрації Б.Обама, а для того, щоб штати кваліфікували вейверами, вони повинні:

1. Прийняти єдиний загальний курікулум (Common Core curriculum).
2. Штати повинні розробити плани модернізації неефективних шкіл.
3. Штати повинні запровадити сувору систему оцінювання вчителів та директорів шкіл, критерієм якої будуть показники успішності учнів за весь час навчання, а не оцінки за стандартизовані тести [4].

Долучившись до цієї програми, штатам більше не буде потрібно виконувати програмні цілі з читання й математики на 2014 рік. Вони також зможуть позбавитись системи оцінювання шкіл NCLB, згідно якої школи могли створювати власні програми звітності, щоб не підпасти під категорію недієздатних. Штатам, які матимуть вейвер, буде дозволено отримати частину грошей з 1 мільярда федеральних освітніх доларів, зарезервованих для потреб NCLB. Таким чином, потужний рух адміністрації Барака Обами в бажанні замінити найжорсткіші стандарти закону NCLB проявив одну річ – ера закону «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act) (NCLB) закінчується.

Висновки. Отже, перед Америкою стоять більш важливі виклики, окрім підготовки дітей до конкурентної боротьби в умовах глобальної економіки. Бачення реформаторів освіти XXI століття починається з вимог більшого реформування та звітності, пов'язаної з ресурсами для проведення реформи; залученням батьків до відповідальності за успіхи своїх дітей; рекрутинг, збереження та винагородження армії нових вчителів для наповнення нових успішних шкіл, що готують американських дітей до успішного навчання в коледжі чи до продуктивної праці на робочому місці.

Перспективи подальших досліджень. Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи педагогічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в США; модернізація системи професійної підготовки вчителів у США.

Список використаних джерел:

1. Arne Duncan. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Arne_Duncan.
2. Become a Teacher in New York – Teacher Certification Map. – Режим доступу: <http://certificationmap.com/states/new-york-teacher-certification/>.
3. Obama's Education Plan to Reform Schools. – Режим доступу: <http://usliberals.about.com/od/education/a/ObamaEdPlan.htm>.
4. Obama's Education Waiver Plan: No Child Left Behind's Final Chapter? – Режим доступу: <http://swampland.time.com/2011/09/23/obamas-education-waiver-plan-no-child-left-behinds-final-chapter/#ixzz1jzfGjJro>.
5. Obama's plan for education reform: short on specifics, so far. – Режим доступу: <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2010/0313/Obama-s>

plan-for-education-reform-short-on-specifics-so-far.

6. Research Talking Points on High School Reform. – Режим доступу: <http://www.nea.org/home/13609.htm>.
7. The President's Record on Education. – Режим доступу: <http://www.barackobama.com/record/education/>.

С. И. Шандрук, Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Кировоград, Украина.

Ре-дизайн системы педагогического образования США.

S. I. Shandruk, Kirovograd State Pedagogical University Volodymyr Vynnychenko Kirovograd, Ukraine.

Re-design of the US system of pedagogical education.

E-mail: shandruk.svitlana@hotmail.com

ЯКУБОВСЬКА С.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет водного
господарства та
природокористування, м. Рівне,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти навчання магістрів на базі повної вищої освіти зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», представлено основні напрями удосконалення педагогічної освіти дорослих на основі сучасних теорій — формування інноваційної людини з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності; «освіта через все життя»; осмислення педагогічного досвіду на основі принципів андрагогіки та філософії дидактики

В статье проанализированы теоретико-методологические аспекты обучения магистров на базе полного высшего образования по специальности «Педагогика высшей школы», представлены основные направления совершенствования педагогического образования взрослых на основе современных теорий, а именно: формирование инновационной человека с инновационным типом мышления, инновационным типом культуры, готовностью к инновационному типу деятельности; «образование через всю жизнь»; осмысление педагогического опыта на основе принципов андрагогики и философии дидактики, восприятия магистрами непрерывного образования как постоянной потребности в приобретении новых знаний, овладение методологической и рефлексивной культурой, формировании личностных качеств, которые помогают в процессе обучения или самообучения самостоятельно строить вектор своего интеллектуального развития в течение всей жизни

Features teacher of adult education: theoretical and methodological aspect. In the article the theoretical and methodological aspects of training masters on the basis of complete higher education specialty "Pedagogics of High School", presented the main directions of improvement of teaching adult education based on modern theories, namely the formation of innovative human with an innovative type of thinking, innovative type of culture, a willingness to innovative type of activity; "education through life"; understanding the educational experience based on the principles and philosophy andragogics didactics, perception masters of lifelong learning as a constant need for acquiring new knowledge, mastering methodological and reflexive culture formation of personal qualities that help in learning or self-learning vector construct his intellectual development throughout life

Насьогодні постійний саморозвиток та професійне самовдосконалення є важливими аспектами науково-педагогічної діяльності сучасного викладача ВНЗ. Як зазначає В.Кремень, проблема інноваційної освіти повинна вирішуватися в напрямі удосконалення її змісту у відповідності з основними парадигмами її розвитку. Інформаційні технології, глобалізація створюють виняткові перспективи для становлення особистості нового типу. Освіта у цьому контексті стає необхідною умовою і засобом, що включає мету і результат [3].

Особливо гостро це відчувають викладачі технічних вищих навчальних закладів, які не мають педагогічної освіти. Одним з шляхів вирішення цієї проблеми є навчання в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», що сприяє досягненню успіху в професійній діяльності шляхом аналізу різноаспектної інформації, комплексного використання накопиченого досвіду, знань та своїх компетенцій. Навчання за цією спеціальністю має ряд особливостей: здійснюється на основі повної вищої освіти; магістранти переважно мають педагогічний досвід роботи. Отже, навчання для цієї категорії студентів має спиратися на відповідні теретико-методологічні засади, які відповідають вимогам сьогодення.

Тому **метою** нашої статті є на основі аналізу сучасних теоретико-методологічних підходів виокремити основні напрями удосконалення педагогічної освіти дорослих.

На думку В.Кременя, зміна ідей, знань, технологій відбувається значно швидше, ніж зміна людських поколінь. Це означає, що в умовах традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо: отриманих у навчальному закладі знань не буде достатньо упродовж усього життя. Неминуче з'являться нові знання, без освоєння яких будь-який фахівець і взагалі людина не зможуть

відповідати потребам і запитам часу, тим самим втрачати конкурентноздатність. Потрібно виходити з особливостей «суспільства знань», від розвитку якого залежить життєздатність сучасного типу соціуму, зміни в якому набувають характеру цивілізаційного процесу. Зокрема, це передбачає безперервне навчання, яке завжди супроводжується перенавчанням, у свою чергу, обумовлюючи ефект прискорення розвитку виробництва [3].

Освіта в її широкому культурно-антропологічному розумінні як отримання, засвоєння і використання знань виступає однею з конституціональних умов пізнавально орієнтованих соціальних систем. Вона має також свій зміст і організаційну специфіку на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях в інформаційному світі. У цій системі освіти як сутнісного прояву «суспільства знань» змінюються вимоги до професійної кваліфікації. Вузкоспеціалізована компетентність вже не задовольняє соціально-економічні запити, оскільки ускладнюються умови самореалізації людини в освітній та професійній сферах. Соціальна й орієнтаційна компетентності також набувають статусу професійних кваліфікацій. У цьому контексті автор зауважує, що інноваційна людина якісно відрізняється від звичних про неї уявлень. Так, якщо метою і головним продуктом освітнього проекту модерну (просвітництва) є не освоєння людиною історично набутого культурного досвіду, а створення самодостатньої особистості, яка існує в модусі самотворення, то в сучасному світі ситуація інша. Зауважимо, що «сучасний світ» означає новий стан, який в цілому охоплюється терміном «глобалізація». Людина XXI століття — це людина, яка постійно вчиться, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину повинна формувати школа, але створити умови для безперервної освіти мають суспільство і держава. Для цього потрібно створити сучасну й ефективну систему навчання дорослих. У сучасних умовах активізується така важлива функція навчального процесу, як уміння людини використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності — професійній, суспільно-політичній, культурній та ін. Для цього необхідно позбутися формального підходу в навчальному процесі, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань у якості методології, фундаменту, основи діяльності людини в різних сферах життя, знань як органічної, сутнісної складової особистості, яка визначає поведінку останньої та її характер дій. Цього можна досягти при ґрунтовній перебудові самого викладання знань. Освітні і педагогічні інновації як пошук нового «всередині», як «включення» в дію невикористаного раніше потенціалу мають своїм джерелом духовну складову суб'єкта навчання. Включення цієї складової в практику педагогічної діяльності, визнання її не на словах, а на ділі в конкретних діях конкретного викладача в корені змінюють, реформують педагогічну взаємодію. У результаті навчально-педагогічний процес має інші цілі, інший зміст, інші методи, і отже, інший результат, у цілому — інші технології і моделі.

Засвоїть їх викладач — зрозуміють і засвоять учні, студенти, слухачі, поширять на все суспільство. Якщо саме так буде позиціонувати себе система освіти, то, безумовно, вона цілком заслуговує називатися і бути інноваційною. Реалізація українською освітою завдань і проблем, разом зі здійсненням інших важливих перетворень, дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації на інноваційний рівень розвитку[3]. Таким чином, навчання за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» має сприяти формуванню у викладача вищої школи рис інноваційної людини з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, яка постійно вчиться, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя.

У цьому зв'язку, як стверджує Л.Горбунова [2], по-новому гостро постають питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною, а також чому і як потрібно вчити індивіда, щоб він набув здатності бути не тріскою в потоці подій, а відповідальним суб'єктом «плинної сучасності»? Дослідниця зазначає, що в середині минулого століття були зроблені спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребує своїх власних методів і стратегій навчання. Три основних внеска — андрагогіка, самостійне навчання та трансформативне навчання — утворюють наріжні камені сьогоднішньої теорії навчання дорослих. Андрагогіка, можливо, є найбільш відомою теорією навчання дорослих як всередині, так і за межами цієї галузі освіти. Запропонована Ноулзом в 1968 році в якості «нового маркера і нової технології», за допомогою яких можна відокремити навчання дорослих від шкільного навчання, андрагогіка стала об'єднуючим фактором для всіх, хто вибрав для себе цей предмет дослідження. Ці нові «мистецтво і наука допомоги навчанню дорослих» були засновані на п'яти припущеннях щодо дорослого індивіда, який навчається. Дорослий учень це той, хто:

- а) має незалежне уявлення про себе і може скеровувати своє навчання;
- б) має накопичений запас життєвого досвіду, який є багатим ресурсом для навчання;
- в) його потреби в навчанні тісно пов'язані зі зміною соціальних ролей;
- г) зосереджений на певній проблемі і зацікавлений в негайному застосуванні знання;
- д) мотивований для навчання внутрішніми, а не зовнішніми факторами.

І хоча андрагогіка насправді не є теорією, тим не менш, вона охоплює і відображає специфіку і загальні риси навчання дорослих учнів і дає цінні рекомендації для практики. Як зауважив Пратт, «андрагогіка була прийнята на озброєння легіоном педагогів для дорослих у всьому світі ...[2].

Одним з припущень, що лежать в основі андрагогіки, є те, що дорослий

володіє незалежною самооцінкою, і що з віком він стає все більш самоврядним. Ноулз написав книгу «Самокероване навчання» [Knowles, 1975], в якій пояснив феномен такого навчання і запропонував використовувати навчальні контракти як спосіб його імплементації. Третім основним зусиллям з розробки теорії в галузі навчання дорослих є трансформативне навчання. Андрагогіка і в значній мірі самокероване навчання в основному приділяли увагу особистісним атрибутам і можливостям дорослих учнів. Трансформативне навчання переважно приділяє увагу когнітивному процесу. Трансформативне навчання розглядає теорію навчання дорослих як теорію зміни індивідів, залежну від їх життєвого досвіду і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку. Аналізуючи роботи Мезіроу, дослідниця виділяє виділяє такі рівні процесу навчання: навчання в рамках смислових схем, навчання новим смисловим схемам і навчання через смислову трансформацію – трансформацію смислової схеми і смислової перспективи. До першого, найпростішого, рівня належить навчання, яке здійснюється в рамках смислової схеми, наприклад, таке як розвиток здатності вирішувати конкретні проблеми. Даний рівень передбачає, що учні працюють з тим, що вони вже знають, розширюючи, доповнюючи і переглядаючи існуючу у них систему знання. Це навчання відноситься до інструментальної області. До другого рівня відноситься навчання новим смисловим схемам (за рахунок їх розширення), які є сумісними з існуючими схемами в рамках наявних смислових перспектив. Наприклад, схема того, як абітурієнт, який став студентом, може навчатися в університеті. Таке навчання може відноситися до будь-якої з областей навчання, як до інструментальної, так і до комунікативної. Третій рівень характеризує навчання, що приводить до трансформації смислової схеми. Цей процес вимагає «обізнаності про конкретні припущення, ... на яких ґрунтується викривлена або неповна схема, і її перетворення через смислову реорганізацію. Інакше кажучи, коли учень стикається з проблемою, яка не може бути вирішена за допомогою існуючих смислових схем, рішення має прийти через перевизначення проблеми. Таке навчання здійснюється через рефлексію над контентом або процесами, які визначають дію («дія» тут позначає вирішення проблеми, спосіб здійснення комунікації, а також тип дії у світі). Його також можна віднести як до інструментальної, так і до комунікативної області. Четвертий, або вищий рівень, представляє навчання, яке веде до трансформації смислової перспективи. Воно впливає з рефлексії над основоположними переконаннями і припущеннями. Цей рівень навчання, перш за все, буде належати до комунікативної області. Ясно, що перші два рівні навчання можна назвати «звичайним» навчанням, і тільки наступні два є трансформативними. У своїй роботі «Трансформативні зміни навчання дорослих» Мезіроу детально і послідовно порівняв запропоновану ним покрокову модель трансформативного навчання з іншими теоріями навчання дорослих, знайшовши при цьому безліч відповід-

ностей між ними [2]. Отже, андрагогіка, самостійне навчання та трансформативне навчання є основними теоріями навчання дорослих, які відображають специфіку і загальні риси навчання дорослих і дають можливість викладачам використовувати цінні рекомендації для практичного застосування.

Дослідник В.Шелудько [4], аналізуючи різні джерела щодо проблеми неперервності освіти, зазначає, що, по-перше, активний розвиток неперервної освіти викликано науково-технічним прогресом, економічними, політичними, соціальними змінами. По-друге, існує три погляди на сутність неперервності освіти: 1) традиційний – в неперервній освіті вбачають професійну освіту дорослих, яка покликана заповнювати прогалини в знаннях після закінчення навчання або модернізації виробництва. Розглядається як додаткова освіта – «освіта на все життя»; 2) педагогічно організовані формальні структури – явище освіти розглядають як процес навчання протягом життя «вчитися все життя» (курси, заочне, вечірнє навчання, гуртки); 3) навчання як потреба особистості – прагнення до постійного пізнання себе і навколишнього світу є найбільша цінність «освіта через все життя». Ціллю неперервної освіти в останньому випадку є – всебічний розвиток людини (включаючи саморозвиток), його біологічний, соціальний, духовний потенціал і, як наслідок, розвиток культури.

Вчений зазначає, що у межах андрагогіки існує велика кількість принципів навчання дорослих, основні з яких запропонував американський теоретик і практик освіти дорослих М. Ноулз: 1. Принцип самостійності – усвідомлення навчальної діяльності, самоврядування; 2. Принцип досвіду – використання життєвого досвіду, як джерела знань; 3. Принцип орієнтації на навчання – вирішення проблем в ході навчання, а не навчання для вивчення предмету; 4. Принцип мотивації навчання – негайне застосування отриманих знань; 5. Принцип готовності до навчання – визначення завдань по розвитку особистості й оволодіння соціальними ролями. Основними формами навчання стають дискусії, вирішення конкретних завдань, різні види ігрової діяльності тощо. У андрагогічній моделі весь процес навчання будується на спільній діяльності учнів і вчителів на всіх його основних етапах [4]. Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає і забезпечує активну діяльність учня в організації процесу навчання, його високу мотивацію а, отже, високу ефективність процесу навчання. Андрагогіка на відміну від педагогіки, дозволяє не лише вивчати предмет, але й вчить дорослого учня здобувати знання, спонукає бути активною дійовою особою і працювати спільно з викладачем, більшою мірою визначати темп і розвиток своїх знань, що є важливим в системі неперервної освіти – навчити вчитися. Не дивлячись на вказані переваги андрагогіки, не можна недооцінювати педагогіку, тому що вона є основною і незамінною в системі середньої освіти, і лише на базі педагогіки можна застосувати принципи андрагогіки. Ці дві науки є важливими в формуванні особистості, але кожна з них на

певному етапі її розвитку відповідно в більшій чи меншій мірі [4]. Отже, для того, щоб магістри сприймали неперервну освіту як постійну потребу набувати нові знання, оволодівати методологічною та рефлексивною культурою, формувати такі особистісні якості, які допомагають у процесі навчання або самонавчання самостійно будувати вектор свого інтелектуального розвитку упродовж усього життя, викладачам в процесі навчання на базі педагогіки доцільно застосовувати принципи андрагогіки.

Дослідниця Світлана Ганаба [1] вважає, що одним із дослідницьких напрямів філософії освіти є філософія дидактики. Як дослідницький напрям вона здійснює теоретично-світоглядний аналіз навчальної діяльності відповідно до антропологічних орієнтирів та соціальних запитів епохи. Наголошується, що необхідність становлення філософії дидактики зумовлена потребою в осмисленні здобутків педагогічного досвіду, теоретично-методологічного обґрунтування педагогічного феномена, пошуку нових методів та форм організації навчання. Цей напрям дослідження спрямовується не лише на потреби освіти в умовах сьогодення, а й на осмислення навчального процесу з позицій майбутнього. Ця обставина дозволить вивести дидактику на якісно новий рівень розвитку. Роль освіти у суспільному житті як ніколи раніше набуває пріоритетного значення. Серед засадничих проблем, навколо яких у подальшому вибудовуватиметься філософія дидактики як самостійний напрям дослідження, насамперед, передусім слід виокремити такі, що пов'язані із її структурною побудовою та змістовим наповненням, окресленням перспективних напрямів розвитку, визначенням її статусу серед інших наукових дисциплін, пошуком методологічних орієнтирів у розв'язанні тієї низки питань, які виникають під час дослідження тощо. Необхідність становлення філософії дидактики як окремого дослідницького напрямку зумовлена також потребою в осмисленні здобутків педагогічного досвіду, теоретично-методологічного обґрунтування педагогічних феноменів, пошуку нових методів та форм організації навчання тощо. Навчальна діяльність не лише «вбиратиме» та використовуватиме нововведення, що продукуються суспільними практиками, а й зможе постати інноваційним середовищем, здатним продукувати та переосмислювати суспільні новації, виявлятиме можливість працювати на перспективи подальшого розвитку [1].

Саме окреслення та осмислення нових пріоритетів розвитку освітнього ресурсу сприятиме подоланню кризових явищ та виведенню на нові шляхи розвитку освітянської сфери, позбавить процеси модернізації хаотичності та непередуманості. Загалом, важливим є уміння використовувати знання для вирішення певної ситуації, ніж просто ними володіти. Тому, завдання і місія навчальної діяльності полягає не стільки в озброєнні інформаційним ресурсом, скільки у здатності продукувати певні алгоритми пошуку необхідних знань, умінні створювати їх цілісні динамічні конфігурації з певних блоків інформації.

Ерудит у навчальних практиках поступається місцем досліднику, творцю. Важливим є уміння будувати власні освітні траєкторії розвитку. Навчальна діяльність постає як процес самопізнання, самовибудовування тих, хто навчається, та соціального середовища, у якому вони знаходяться. За таких умов навчання зосереджується на культурній трансформації особистості, а не лише на її соціальній адаптації. У ньому втілюється ідея саморозвитку та самовибудовування людського Я, що дозволяє суб'єктам навчання, зберігаючи свою унікальну самотність, набувати нових ідентифікацій. Таким чином, навчальний процес має зазнати суттєвого переформатування у напрямку від «людини, яку навчають» до «людини, яка навчається». Нове смислове звучання отримають цілі, зміст, організація, засоби та способи навчальної діяльності. Вони підпорядковуватимуться стратегії розкриття під час навчальної діяльності особистісного потенціалу людини, можливості отримувати нею знання впродовж усього життя. А ця обставина вимагатиме осмислення принципів, можливостей, меж самоосвіти. Необхідними є також ґрунтовні дослідження у сфері дидактики навчання дорослих, розробки методів та форм їх перекваліфікації з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери [1]. Таким чином, осмислення педагогічного досвіду навчання магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на основі філософії дидактики сприятиме тому, що навчальна діяльність зможе постати інноваційним середовищем, процесом самопізнання, самовибудовування тих, хто навчається.

Висновки. Для того, щоб навчальна діяльність магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» постала інноваційним середовищем, вона має сприяти формуванню у викладача вищої школи рис інноваційної людини з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, яка постійно вчиться, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя; спиратися на основні теорії навчання дорослих, зокрема, андрагогіку, її принципи, на неперервну освіту – «освіту через все життя», осмислювати педагогічний досвід навчання магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» як процес самопізнання, самовибудовування тих, хто навчається, на основі філософії дидактики.

Список використаних джерел:

1. Ганаба Світлана. Проблемне поле філософії дидактики / Світлана Ганаба [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_11.pdf
2. Горбунова Людмила. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Людмила Горбунова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_9.pdf

3. Кремень Василь / Інноваційна людина як мета сучасної освіти / Василь Кремень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_1/2013%20\(1\).pdf](http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_1/2013%20(1).pdf)
4. Шелудько В.С. Система неперервної освіти як чинник сучасного розвитку суспільства /В.С.Шелудько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2009/09_03shvssno.pdf

References:

1. Hanaba Svetlana. Problem field of philosophy didactics / Svetlana Hanaba [electronic resource]. - Access: http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_11.pdf
 2. Lyudmila Gorbunova. The theory of transformative learning, adult education in a «fluid modernity» / Lyudmila Gorbunova [electronic resource]. - Access: http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_2/2013-2_9.pdf
 3. Vasyl Kremen / Innovation person as the goal of modern education / Vasyl Kremen [electronic resource]. - Access: [http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_1/2013%20\(1\).pdf](http://www.philosopheducation.com/images/Files/PDF/2013_issue_1/2013%20(1).pdf)
- Sheludko VS The system of lifelong learning as a factor in the development of modern society /V.S.Sheludko [electronic resource]. - Access: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2009/09_03shvssno.pdf

С. С. Якубовська, *Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина.*

Особенности педагогического образования взрослых: теоретико-методологический аспект.

S. S. Jakubowski, *National University of Water and Environment Management, Rivne, Ukraine.*

Features teacher of adult education: theoretical and methodological aspect.

E-mail: Yakubovskasvitlana@ukr.net

**ZDZIŚŁAWA JANISZEWSKA-
NIEŚCIORUK,**

Uniwersytet Zielonogórski, Polska

ŚŁAWOMIRA SADOWSKA,

Uniwersytet Gdański, Polska

ТРЕНИНГ ПРОТИВ ОБРАЗОВАНИЯ? РАЗНОГЛАСИЯ, СВЯЗАННЫЕ С РАСПРОСТРАНЕНИЕМ ПРО-БОЛОНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧИТЕЛЕЙ В ПОЛЬШЕ¹

Введенные про-Болонские изменения в сфере образования учителей и педагогов мы считаем крайне спорными. Эти спорные вопросы, в нашей оценке, связаны прежде всего с негативными последствиями модификации модели и программы учительско-педагогического обучения, определенного обязательными к реализации эффектами образования. Не менее важным мы считаем вопрос ограниченного вида компетенции, которую приобретает выпускник, а которой нынешний объём и характер может сыграть роль скрытого тормоза для развития науки и исследований в педагогике и ее субдисциплинах. В контексте указанных недостатков мы предпринимаем попытку наметить новые, эластичные предложения и решения для проболонского образования педагогов и учителей в Польше.

Ключевые слова: проболонское образование учителей и педагогов, слабости и разногласия, возможности исправительных действий и решений

Введені про-Болонські зміни у сфері освіти вчителів і педагогів ми вважаємо вкрай спірними. Ці спірні питання, в нашій оцінці, пов'язані насамперед з негативними наслідками модифікації моделі і програми учительсько-педагогічного навчання, визначеного обов'язковими до реалізації ефектами освіти. Не менш важливим ми вважаємо питання обмеженого виду компетенції, яку набуває випускник, а якої нинішній обсяг і характер може зіграти роль прихованого гальма для розвитку науки і досліджень в педагогіці і її субдисципліна. У контексті зазначених недоліків ми робимо спробу накреслити нові, еластичні пропозиції і рішення для проболонського освіти педагогів і вчителів у Польщі.

Ключові слова: проболонское освіта вчителів і педагогів, слабкості і

¹ Перевод с польского - Paulina Siegień

розбіжності, можливості виправних дій і рішень

Bologna introduced pro-change in the education of teachers and educators, we believe it is controversial. These disputes, in our estimation, are linked primarily to the negative effects of the modification of the program model and the teachers' pedagogical training, specific binding to the realization of the effect of education. Equally important, we believe the question of the form of limited competence acquired by a graduate, and that the current volume and nature can act as a hidden brake on the development of science and research in pedagogy and its sub-disciplines. In the context of these shortcomings, we are making an attempt to draw a new, flexible, and offers solutions for probolonskogo education teachers and teachers in Poland.

Key words: *probolonskoe education of teachers and educators weakness and divisions, possible corrective actions and decisions*

Введение

В статье будут обсуждаться вопросы, которые, по-нашему мнению, очень актуальные и существенные для современного образования педагогов и учителей в Польше. Они прежде всего связанные с Болонским процессом и последствиями его внедрения в польскую систему образования². Мы исходим из того, что те болонские изменения, которые были введены до сих пор, и которые регулируют прежде всего образование на высшем уровне, в разной степени, фильтруют или проникают также и низшие этапы образования, изменяя их в равной степени существенно и часто не в положительную сторону. Ожидаемые

- 2 Актуальные рекомендации - приоритеты внедрения Болонского процесса за 2015-2018 годы - содержит сообщение из конференции в Ереване (Армения, 14-15.05.2015 г.). Все страны-сигнатарии Болонского процесса (сейчас 48 стран, учитывая присоединение Беларуси), в том числе также Польша будут стремиться к повышению качества и полезности образования, роста трудоустройства среди выпускников, расширения доступа к высшему образованию в контексте демографических вызовов, иммиграции, военных конфликтов и связанного внедрения до сих пор разработанных системных реформ в высшем образовании. В контексте этих благородных целей наша отечественная делегация, в связи с обращением Союза польских учителей к министру науки, преподнесла, между прочим, вопросы условий трудоустройства молодых научных сотрудников и бюрократической нагрузки (<http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konferencja-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-w-erywaniu.html> data dost pu: 10.08.2015 г.). Союз призвал к обеспечению стабильных условий работы академических учителей, регуляции статуса аспирантов и разработке стратегии развития системы высшего образования (sic!). Председатель Союза учителей подчеркнул, что „способ управления в вузах все больше напоминает методы управления в частных предпринимательствах. Вышестоящей целью становится рентабельности предприятия, которая опирается прежде всего на сокращение затрат, связанных с работой, временными договорами, что ударяет прежде всего по молодым научным сотрудникам”. Эта модель приводит также к потери академических свобод, растущей бюрократизации и ухудшению качества образования и науки (<http://www.oswiata.abc.compl/czytaj/-artykul/znprapeluje-o-lepsze-warunki-zatrudniania-nauczycieli-akademickich> доступ: 10.08.2015 г.)

в конференционных положениях стран-сигнатариев Болонского процесса флексибилизация и рост мобильности высшего образования, вместе с одновременной регуляцией признания квалификации выпускников каждого уровня (бакалавриата, магистратуры и все более популярной и распространенной аспирантуры) свелось в наших реалиях к расщеплению раньше единого пяти-летнего университетского образования по педагогическим и учительским направлениям, что в итоге привело к атомизации компетенций их адептов. Таким образом качество этого образования обесценилось потому, что полное теоретическое и практическое образование в этой области было замещено профессиональным - трёхлетним бакалавриатом или годичным курсовым, в более оптимистическом варианте - курсом дополнения квалификации. Оказывается, что такая конфигурация нередко является достаточной, а для вузов и работодателей даже конкурентоспособной в отношении более продолжительной, полной учебы. Эти новые возможные варианты менее требуют в области программы, кадров и менее обременяют бюджет. Так что, указывая на те, но тоже другие, не менее спорные из-за своих результатов проболонские изменения в области образования педагогов и учителей, мы стараемся обосновать тезис, что они проявились в частности в связи с модификацией модели, но тоже программы, определяющей ожидаемое от каждого (sic!) выпускника эффекты образования. Мы обратим внимание также на вопроса ограничения полученных выпускником компетенции, которых актуальный объём и характер может быть своеобразной блокадой для развития науки и исследования в сфере отдельных субдисциплин педагогики. В контексте указанных недостатков мы попробуем инициировать дискурс о новых решениях в области образования педагогов и учителей и о эластично введении их в ныне функционирующую систему, которая более напоминает тренинги чем образование.

Разногласия вызванные „проболонской” модификацией модели и программы педагогического и учительского обучения

Вход Польши в Болонский процесс должно было привести к большей эластичности и дифференциации возможностей высшего образования, т.е. их окончательно европеизировать, сделать более открытыми и поэтому похожими на „лучшее” в этом плане образовательное предложение западных стран. Компатыбельность наших новых организационных решений с теми, которые уже давно распространены на западе Европы стала для министерской власти приоритетной целью, которая дает шанс на признание дипломов польских выпускников за границей, мобильность в сфере выбора пути образования и желаемых студентом компетенций, в том числе научных, которые он получает в эффекте сотрудничества с исследователями-специалистами определенных дисциплин/субдисциплин в ходе учебы в нескольких вузах в стране или за границей. Запуск программы Эрасмус должен был еще более субъективиро-

вать студентов, также что касается вопросов выбора и строения своей профессиональной карьеры после образования, что должно повысить их конкурентоспособность на рынке труда и шанс устроиться на хорошую работу. В польских условиях эта открытость воспринимается прежде всего как адаптация к требованиям и ожиданиям работодателей (рынок работодателя) в связи с перmissивностью и, в итоге, излишней зависимости от их позиции.

Выше указанные стремление и вызванные ним действия можно было бы признать правильными, а даже необходимыми и ожидаемыми, если бы не определённые, к сожалению, чётко заметные слабости, которые мы наблюдаем в ходе реализации и внедрения Болонской системы, особенно в отношении к дифференцированным по специальностям направлениям, по которым готовятся учителя и педагоги, в том числе и специальные педагоги. Эти слабости делают, в нашей оценке, спорными модификации модели учительско-педагогической учебы, но также связанные с ними программы или стандарты образования и ожидаемые после их реализации эффекты (в области знаний, умений и социальной компетенции). Поэтому мы считаем важной и нужной рефлексию и анализ этих нововведений.

Анализ стоит начать с вопроса о модели учительско-педагогической университетской учебы и тут сразу напомнить, что первые попытки их смены или изменения имели место в Польше уже в период 90-х лет прошлого века, еще до того, как Польша присоединилась к Евросоюзу. Первоначальный вариант единой, четырех- или пятилетней учебы³ был замещён двухступенным в формате 3+2 (в нашей оценке это был вариант дополняющих образование, двухлетняя учеба по второй степени в программном плане была дополнением трехлетней учебы по первой степени), а затем эволюировал в вариант 3 и 2 (этот вариант мы считаем дифференцирующим, учеба по первой и второй сте-

3 В этом месте стоит напомнить, что четырёхлетняя, единая учеба проходила в высших педагогических школах, а также единое, но пятилетнее образование проводилось в университетах; обе возможности образования имели статус магистратуры, реализованной то ли в очном, то ли в заочном режиме, которые сейчас называем стационарным и нестационарным. Факт окончания одной или второй форму учительской или педагогической учебы отмечался в зачетной книжке и на дипломе окончания вуза/университета. Выделение этого факта было вызвано прежде всего программными разницей между этими формами обучения, объёмом или количеством реализованных занятий и педагогической практики. Конечно, эти разницы есть и сегодня, но принятое „проболонское“ положение о, так называемой, „самостоятельной работе студента, как дополняющей предложение стационарного обучения, по крайней мере теоретически, устраняет эти разницы. В нашей оценке это очередной вопрос, нуждающийся в углублённом анализе, а также исследованию, которое, как полагаем, помогло бы принять решение о действительно качественных формах образования учителей и педагогов. В этой форм нестационарное обучение это пережиток прошлого времени, когда, в связи с нехваткой кадров, вузы стремились к быстрому пополнению или программному дополнению и временно ограниченному, или иначе говоря, упрощенному варианту (см. Karwasz 2011; см. также Klus-Stańska 2015).

пени стала отличаться в плане специальностей, а даже общего направления). В настоящий момент последний упомянутый вариант стал повсеместным из тех, которые появились на волне проболонских перемен, при чем мы наблюдаем четкую тенденцию к пополнению (или своеобразному сделанию образования более разнообразным) третим вариантом, которым является аспирантура (ср. Janiszewska-Nie cioruk 2012). В итоге, пропагандированной является модель 3 и 2 + 4, которая начинается с дифференциации в плане специальностей и направлений, бы потом вернуться к общепедагогическим или общеобщественным вопросам. Завершением этой дороги является приобретение первой научной степени.

Выше сказанное, вместе с сигнализированной уже раньше излишней фрагментацией хода учебы, создает еще одну не решенную проблему: проблему академического и профессионального (практического) образования учителей и педагогов (в том числе специальных), его правильного уравнивания (т.е. дозировки) или преобладания одной формы над другими на данной этапе. В данный момент обще принятым стал тот факт, что учеба по первой степени, значит бакалавриат, это профессиональная учеба, т.е. такая, которая полностью, как в теоретическом, так и в практическом плане, готовит к работе в образовательных учреждениях. В нашей оценке бакалавриат является таким видом учебы лишь в своих положениях, в практике образование проходит в обще академическом, а не практическом „духе”. Конечно, и в этом профиле обучения учитывается соответствующее количество практики и необходимая модуль психолого-педагогических предметов, но число это необходимое минимум, ниже которого уже этих занятий нельзя спланировать. Причиной этих действий является стремление властей университета, чтобы избежать ненужных затрат, которые точно были бы высокими в случае выбора практического образования, которое требует, между прочим, постоянного сотрудничества с учреждениями, которые в доболонский период назывались школами упражнения, а сегодня они определяются как внешний интересарий⁴. Таким образом, допустимая в нынешнее время возможность, чтобы вузы реализовали один или второй профиль учебы, которая указывается в болонских соглашениях, не „используется”, чаще всего по чисто меркантильным причинам. Ограничение затрат на образование властями вузов и факультетов, впрочем часто обоснованно или необходимое, в случае образования специалистов с особым общественным рангом или значением, не может проходить, а по крайней мере, не может сводиться к необходимому минимуму затрат.

4 В нашей оценке применение терминов из области экономики показывает как мышление в экономических категориях проникает социальные науки, в том числе педагогики. „Управление” данной структурой или образовательным направлением доминирует над концентрацией на аспекте расширения знания и педагогического, методического и терапевтического опыта в данном образовательном учреждении при поддержке опытного наставник.

Общественное значение профессии учителя и педагога очевидное и не требует подтверждения или обоснования, поэтому решение проблем их образования в категориях „философии доходов и издержки” приводит к заметному снижению его качества.

Мы хотим обратить внимание на факт, что пропагандированная в настоящий момент модель учительско-педагогической учебы в варианте 3 и 2 (все чаще с дополнением аспирантурой, значит в формате 3 и 2 + 4) может и нередко модифицируется сокращёнными в плане формы и программы видами учебы, эффектом окончания которых является присвоение тех же компетенции и профессиональных разрешений. Итак, например, сравнились квалификации выпускников трехлетнего бакалавриата по направлению педагогика специальна с квалификацией выпускников двух-семестровых подготовительных курсов, которые предлагаются внеакадемическими институтами (ср. Krause 2009). Представленное выше решение рождает следующий вопрос: Являются эффекты образования в этих двух случаях одинаковыми? Конечно, это риторический вопрос, поскольку они должны быть одинаковыми, если дают те же самы квалификации и разрешения. Похоже выглядит ситуация с образованием на уровне магистратуры, которое тоже можно заместить курсовой подготовкой, достаточно чтобы курс охватывал 350 академических часов, из чего 120 часов должно быть отведено на педагогическую практику.⁵ Программное содержание обеих этих форм является тогда очень разнообразным, но эффекты и положения одинаковы. Таким образом, критикованные из-за своей мало эластичной формы, обязывающие еще в первые годы XXI века, программы обучения по педагогике и специальной педагогике были замещены не более эластичными предложениями, которые прописаны в обязательных с 2012 г. стандартах образования учителей. При чем курсовые формы педагогической подготовки все чаще ведутся институтами или физическими лицами, которые работают в рамках разных тренинговых программ, финансируемых из фондов Евросоюза. Здесь не имеем в виду курсов дополнения квалификации, которые запускаются благодаря этим средствам, но курсы, которые дают, например, квалификацию тренера по трудоустройству или тренера профессиональной активизации людей с ограниченными возможностями. В этом месте стоит напомнить, что изменения, связанные с моделью образования учителей и педагогов, а также с их программами или стандартами

5 См.: Распоряжение Министра науки и высшего образования от 17 января 2012 г. по поводу стандартов образования готовящего к выполнению профессии учителя; приложение к распоряжению Министра науки и высшего образования от 17 января 2012 г. (Dziennik Ustaw 2012, no. 25, poz. 131); см. также Распоряжение Министра национального образования от 12 марта 2009 г. по поводу подробных квалификаций, требуемых от учителей и по определению школ и случаев, когда можно трудоустроить учителей без высшего образования или курса по образованию учителей (Dziennik Ustaw 2009, no. 50, poz. 400).

и ожидаемыми после окончания квалификациями, усилились особенно после введения тогдашним Министерством национального образования и спорта в 2002 распоряжения⁶, которое в своих положениях редуцировало объём компетентностной подготовки к работе с учениками с инвалидностью в общедоступной школьной системе, что вызвало резкую критику специальных педагогов (как теоретиков, так и практиков) (ср. Дукік 2003; Krause 2009). Это может производить впечатление, что это ограничение компетенции, при одновременном отрицании, сохраняется. Таким образом научно-исследовательские и методические достижения специальной педагогики, субдисциплины педагогики повергается обесцениванию. На волне образовательной инклюзии учеников с ограниченными возможностями или со специальными образовательными требованиями, это именно учитель – после курсовой в области этой проблематики подготовки, признается более компетентным специалистом, чем специальный педагог – выпускник I и II степени академической учебы по этому направлению.

Стоит также, в контексте упомянутых эффектов образования, которые определяются „на входе” в случае запуска педагогического/учительского направления с разными в его рамках специальностями, обратить внимание на факт, что принятие, как необходимый, ожидаемый и достигнутый каждым студентом „набор” требований, является, по крайней мере, сомнительным. Во первых, такой набор снижает уровень образования (усредняя его), потому, что эти эффекты могут быть очень разными в зависимости от предрасположений и возможностей студентов (они могут быть, например, выше чем положено). Во-вторых, низко поставленная планка требования не привлекает, или, иначе говоря, не удовлетворяет креативных студентов (после выпускников). И еще одно, некоторые положенные эффекты образования остаются именно такими, т.е. положенными к реализации, потому, что нет возможности проверить, были ли они достигнуты. Это касается, например, социальной компетенции. Другим вопросом является также то, что излишние положения на счет достигнутых эффектов образования ассоциируется скорее всего не с образованием или академической учебой, а именно с тренингами и курсами для учителей и педагогов. Эти последние можно связывать с определенной, ограничивающей процедурой проведения действий в вузе, т.е. четко определенными, антиципированными эффектами, которые можно соответственно (так, чтобы были материальные доказательства этого) наблюдать и проверять. Программы по этим направлениям приобретают форму коллекции отдельных предметов и их эффектов, сохраняя некоторую факультативность выбора (большинство заня-

6 Распоряжение Министра национального образования и спорта от 10 сентября 2002 г. по поводу подробных квалификаций, требуемых от учителей и по определению школ и случаев, когда можно трудоустроить учителей без высшего образования или курса по образованию учителей (Dziennik Ustaw 2002, no. 155, поз. 1288).

тий обязательные), с относительным статусом реализованного на этих занятиях материала. Студент обязан усвоить, „сколлекционировать” определённое содержание и эффекты образования, разработанные и проверяемые создающими их преподавателями (ср. Bernstein 1990). Если дополнительно учесть весомость предметов/курсов, которая выражается в приписанном им количестве баллов ECTS с возможностью их аккумуляции, тогда основой их выбора (хотя эта возможность касается небольшого числа предметов) студентами, необязательно будут их интересы, но необходимые и возможные к получению баллы (в семестровом, годовом или общем расчёте). Образец путешествия по науке современного студента близок не столь сути древних путешествий, а современной путевке, которую мы скорее всего назовём туризмом (ср. Sadowska 2014b). Необходимость приписания баллов и схематизм введённых в рамках положений Болонского процесса Рамок квалификации и эффектов образования для учительский и педагогических направлений не развивают у учащихся и выпускников ни страсти, ни интереса, ни критической рефлексии; ни креативного подхода и восприимчивости к нуждам и разным возможностям воспитанников.

Ученики ожидают учителей не после тренингов, но образованных, творцов „ученического/студенческого изучающего сообщества”; учителей, которые будут провоцировать полемику, выражение своих суждений и формулировку проблем (ср. Bugajak 2015; ср. также Czerepaniak-Walczak 2013), а не таких, которые будут воспроизводить или повторять, чаще всего в виде тестов, нередко ограниченные программой содержание. В тренинговой форме образование становится лишь „обслуживающим инструментом” (ср. Grzeba kowska 2012), а не, как в данный момент ожидается, этой формой общественной практики, которая направленная на формирование жизнеспособности её участников (Rubacha 2008, с. 9), синергичной и черпающей из их опыта (Covey 2012, 2014; ср. также Robinson 2010).

Разногласия вызванные объёмом и характером компетенции учителей и педагогов образованных в проболонском формате

Проболонские соглашения, как мы уже указали выше, дают полную учительскую/педагогическую компетенцию после каждого этапа образования, т.е. также после первой степени – бакалавриата. Сейчас он воспринимается как достаточный, а одновременно он является менее затратным, как для работодателей, так и для студентов. Первоначально, значит в первые годы структурных изменений в системе высшего образования, которые свели к фрагментации единой, как правило, пятилетней учебы и разделению ее на двухуровневую (указанный нами вариант 3+2), все-таки в большой степени сохранилась ее программная целостность. В итоге компетенция после бакалавриата в глазах многих работодателей являлись не достаточными и поэтому ожидалось допол-

нение на второй степени. Это можно понимать как ментальное „закрепление” работодателей в традиционном, многолетнем и чаще всего университетском образовании учителей/педагогов лишь на магистерском уровне. Итак механические разделение единой учебы не привело сразу к дифференциации программ, напротив, сохранилось между ними четкая взаимосвязь (а также повторяемость), и в связи с этим приобретение определённой квалификации сводилось к требованию реализовать полную модель 3+2. В следующем, правда, в плане программ и компетенци более определённом варианте учебы 3 и 2 (вплоть до ныне распространённой 3 и 2 +4), указанные различия между его этапами стали нередко излишней, многоспециальностной (не)подготовкой на каждом из этих этапов (ср. Janiszewska-Nieścioruk 2006, 2008, 2012).

Поэтому мы задаем вопрос: Нельзя ли в этой „философии” современного образования видеть угрозы не только для педагогической практики, но также для развития педагогики как науки? Наш вопрос укрепляется тем, что достаточными для работы в разных образовательных учреждениях признается квалификация выпускников не только бакалавриата, но также лишь годовых курсовых форм. Находится ли в них место для использования научных достижений педагогики? Можно ли выдвинуть гипотезу, что компетенция, которую приобретают выпускники ныне реализованных форм учительско-педагогической учебы, может быть недостаточной для развития теории и научных исследований в области отдельных субдисциплин педагогики? Стараясь ответить на этот вопрос мы обсудим несколько проблем.

Введенные изменения особенным образом касаются подготовки учителей раннего образования. С одной стороны последствием низких стандартов и тривиальной модели образования педагогов и учителей является пренебрежение, с которым власти (правительство, органы самоуправления, образовательные агентства) относятся к образованию в детских садах и первых классах начальной школы. Они не оценивают этого, очень существенного, этапа развития, раннего диагноза, коррекции дефицитов или нивелирования последствий, вытекающих из ограничений локальной среды. С другой стороны, пропагандируемая Министерством образования «философия» образования этой группы учителей игнорирует научный взгляд, становясь одновременно своеобразной угрозой для развития наук о воспитании. Из анализа министерских проектов, изменяющих подробные квалификации, требуемые от учителей раннего образования⁷ можно вторично прочесть послание, что период детства не является

7 Проект распоряжения Министерства национального образования Польши, меняющий указ по подробным квалификациям, требуемым от учителей и по определению школ и случаев, когда можно трудоустроить учителей без высшего образования или курса по образованию учителей от 30 марта 2015 г. : http://www.oskko.edu.pl/oskko/kwalifikacje_nauczycieli/rozp.pdf, доступ: .09.2015 г. и следующий проект Министерства от 5 августа 2015 г. :<http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12275501/12302547/12302548/dokument178369.pdf>, доступ: 06.09.2015

важным для органов власти. Тем временем, как правильно подчёркивает профессор Дорота Ключ-Станьска в своем мнении (опубликованном 12 июня 2015 г.) о предварительном проекте новых регуляций (проект распоряжения от 30 марта 2015 г.), период детства имеет существенное значение в жизни каждого человека, потому, что „является не просто ценностью самой по себе, заслуживающей на радостное, полное энтузиазма переживание, но полагает основу для целого дальнейшего развития человека, раскрытия его умственного потенциала, умения создавать хорошие общественные отношения. Значит детство включает в себе не только индивидуальную, но и социальную ценность. Без хорошего детства достижение хорошего взрослого возраста является очень трудным” (Klus-Stańska 2015, с. 2). Поэтому, как добавляет автор, этому периоду развития и одновременно этапу образования посвящаются целые субдисциплины педагогики, такие как педагогика детства, педагогика раннего образования, но также психологии, например психология развития, или социологии, как социология детства. Ответственный подход к роли и значению детства приводит к тому, что опекунские и воспитательные учреждения для детей до 10 лет являются предметом заботы правительств многих стран, которые от учителей раннего образования ожидают высоких, а в контексте распространения инклюзии в общедоступное пространство школы детей со специальными нуждами, также очень дифференцированных, или, как их определяет Дорота Ключ-Станьска, многомерных квалификаций (Klus-Stańska 2015, с. 2). Эти квалификации должны систематически и адекватно к нуждам воспитанников пополняться (кумуляция компетенций, основой которых является полное академическое образование, а не тренинг) потому, что наблюдается своеобразное «перемещение» преобладающей до этого времени родительской опеки к учительской. Именно с учителями, а если это необходимо, также с терапевтами (или другими специалистами) все большая группа детей проводит больше времени чем с родителями/опекунами. Итак от них ожидается, кроме методической и теоретической (прежде всего педагогической, психологической и медицинской) подготовки, также высокой компетенции в сфере коммуникации с детьми, но тоже диагноза, основной педагогической терапии с целью раскрытия и противодействия ранним расстройствам и дисгармонии развития (ср. Klus-Stańska 2015, с. 3). Как способствующие развитию и ожидаемы надо признать три роли (возможно их соединять), в которых выступают современные учителя/воспитатели: опекун детей/учеников, учитель ведущий и координирующий данные занятия и учитель поддерживающий индивидуальное развитие учеников при помощи ассистента (ср. Kwaśnica 2015).

Трудности в одобрении современной модели образования в отношении к компетенции выпускников и развитию науки мы обсудим еще в другом контексте. Современный учитель должен обеспечивать нужные условия для

развития детей, у которых нет затруднений (в том числе и тем одаренным), для тех у которых выступают дефициты или болезни, но также для детей, происходящих из патологической среды, незаинтересованной их образованием, терапией или реабилитацией – как отмечает Дорота Ключ-Станьска (2015, с 3), обсуждая проблему подготовки учителей раннего образования. Преподнесенные вопросы очень значительны, если учитывать расширяющуюся модель инклюзивного образования. Добавим, что наши ожидания в отношении учителя проинклюзивного образования особенным образом связаны с необходимостью рефлексировать возможности (слабые и мощные стороны) или ресурсы детей со специальными нуждами (техническими, социальными и образовательными). Замечаем, что поведение учителя проинклюзивного образования должно опираться на солидные фундаменты научного исследования. Поэтому ожидается расширение спектра исследований и анализ образования, тем более, что в данный момент мы говорим уже о пожизненном образовании. С этим связана необходимость сделать исследования главной основой профессионального образования.

Осмотр литературы показывает, что предметам „общего” характера попадает особая функция в области лучшего понимания достижений науки и восприятия знания, как особенного, позитивного фактора изменения повседневной действительности, в которой живут люди, в том числе люди с ограниченными возможностями (ср. Sadowska 2009; Krause 2010). Задание предметов „общего” характера воспринимает не только как пространство для анализа научной тенденции, проведения отбора значительных и незначительных, повторяющихся и не повторяющихся, существенных и маловажных, перво- и второстепенных фактов. Задание этих предметов определяем также как стремление к синтетическому восприятию значительных фактов, выяснении картины специального воспитания, в котором требуются люди, раскрытии его функции в общем плане общественной жизни, а особенно в пересмотре позиции учащихся (ср. Sadowska 2014a). В настоящей модели университетской учебы (независимо от этапа) предметы „общего” характера уступают место практике показывания конкретных образцов поведения, провозглашения системы практических рекомендаций, что близкое инженерской амбиции, которая была характерна раннему этапу развития педагогики. Нет ли места в „проболонском” образовании учителей/педагогов для современных изобретений? Ведь если посмотреть на главное течение современной специальной педагогики (ср. Sadowska 2012), мы отчетливо видим, что голосов специальный педагогов нельзя свести к реконструкции алгоритмов педагогической практики и мелкой в этом плане инновации, которая не разрушает их сути, нельзя также свести к псевдонаучному анахронизму и постыдной болтовне, как это определила в одной из своих статей Элжбета Закжевска-

Мантерыс (2010).

Вузы должны защищать учение зрелого погружения в практику, зная, что это требует сложного знания и знания, которое не закрытое, которое „пульсирует” (Rutkowiak, 1995, с. 13-50). Если мы останемся с учительским/педагогическим образованием на уровне основных требований, обеспечивающих на каждом его этапе достижение предполагаемых эффектов, которые награждаются зачётом следующих предметов, это будет поощрять студентов и выпускников реализовать только минимум (стандарт). Эта ситуация не создает условий для выхода за рамки основной программы, предприятия разных форм научной активности, вовлечения в социальную жизнь (ср. Czerepaniak-Walczak, 2013). Такое квазиобразование не развивает студентов и точно не создает условий для дальнейшего развития отечественной педагогики.

Указывая лишь на некоторые негативные последствия „проболонского” образования для дальнейшего развития наук о воспитании, мы обратим внимание еще на один вопрос. Без расширения и продления цикла образования не будет высокого класса специалистов для преподавания определённых групп предметов в вузе, а также к реализации, развивающих педагогику и ее субдисциплины, научных заданий: рецензентов научных и методических трудов, научно-исследовательских проектов, дипломных работ (докторских, профессорских), редакторов научных журналов. Надо отметить, что уже сегодня некоторые поля в области специальной педагогики представлены лишь одним титулярным профессором.

В контексте представленных изменений, которые не безразличные для научного развития педагогики, можно задать вопрос: почему механизмы приспособления в проектировании и внедрении болонских рекомендаций начали преобладать над рефлексивных к ним отношением? Почему отвергнуто нашу традицию, достижения и выработанное долгими годами качество образования?

Предложение новых, эластичных решений в проболонском образовании педагогов и учителей

В этом месте надо подчеркнуть, что принятые к реализации положения Болонского процесса позволяют странам-сигнатариям, в том числе и Польше, пользоваться некоторой автономией в создании собственных решений в сфере высшего образования. Но вместо пользоваться этой возможностью, одновременно извлекая пользу от наших достижений и опыта, мы запустили прежде всего приспособляющие действия. Они сводятся, как следствие Государственных рамок квалификации, к элементарным эффектам образования, к усиленным административным управлением образованием в высшей школе через слишком строгие процедуры и директивы. Не рефлексив-

ное, субмиссивное внедрение проболонских положений – это нередко выражение сервилистической позиции в отношении государственной и вузовской администрации, но также работодателей (Czerepaniak-Walczak 2013, s. 44). Такие практики выявляют „магическое доверие процедурам и отсутствие доверия людям, их аутентичному интересу и готовности изменить себя и окружение” (Czerepaniak-Walczak 2013, s. 45).

В нашей оценке, внедрённые таким образом изменения в высшее образование, в частности в образование учителей и педагогов не обещают желать лучшего, потому, что вместо реально сосредоточиться на студенте, его predispositions и возможностях личного развития, мы стремимся к достижению спрограммированного и ожидаемого работодателями „конечного продукта” в варианте, который Веслав Андрукович (2014) называет „покоренным субъектом”, т.е. выпускника, который легко подчиняется и выполняет возложенные на него школьной администрацией задания. Стоит тогда задуматься о том, как избежать этих, но также и других, раньше указанных, слабостей в настоящем образовании адептов учительских и педагогических направлений, чтобы приоритетом университетской учебы была для них «возможность получить доступ к тому, что нельзя выразить метрически в строгих рамках, а что складывается на феномен динамического профессионализма (Andrukowicz 2014, s. 65). Динамический профессионал, как замечает Автор, сосредоточен на собственном и его воспитанников развитии, на индивидуализации работы с ними и их социализации, адаптации и творчестве, созданию возможности критической рефлексии о себе и своем месте в мире. Поэтому знания, навыки и компетенция педагогов и учителей не могут быть лишь ожидаемым набором информации и способов действия или педагогического поведения, но они должны быть связаны с их переживаниями, замечаниями, мечтами, т.е. теми ценностями, которые нельзя взять из учебника и проверить на тестах (ср. Andrukowicz 2014). Тогда речь идет об усилии учреждения самого себя (ссылаясь на ценности), которое связанное со смыслом образовательного опыта, и шире, с жизненным опытом и ведет к „динамическому профессионализму”. Такой проект образования учителей прозвучал уже в работах Марии Гжегожевской. Поиски учителем ответа на вопрос: Какими ценностями я живу? (ср. M. Grzegorzewska 1996), были стержнем этого проекта. Сегодняшнее вовлечение педагогики и широко понятых гуманитарных наук в решение проблем социальной и культурной сферы приводит к тому, что вопрос ценностей составляет ценную точку опоры для широкого мышления об университете, как сфере включенной в создание пространства „полного” соприсутствия, активной в процессе строения такого общества, в котором реализуются важные общественные ценности (por. Sadowska 2014b).

Учитывая необходимость формирования „динамического профессиона-

лизм”, аутентичного интереса и готовности изменить себя и свое окружение, мы выступает за выработку дополнительных критерий, которые будут проверять кандидатов на учебу по учительским и педагогическим направлениям. Ныне обязывающие критерии мы считаем недостаточными, потому, что трудно признать аттестат зрелости и выписанные на нем оценки по отдельным предметам удовлетворяющим источником информации касательно предрасположений кандидата к столь требовательной профессии. Прекаризованные университеты к минимуму ограничили требования от кандидатов. Эти требования надо менять/повысить, чтобы не привести к полному разорению образовательной системы. Демонтаж критериев должен начинаться с роста ожиданий касательно оценок по предметам (аттестат зрелости), отнесённых к программе выбранного направления и специальности, куда сможет поступить будущий студент после выполнения дополнительных условий, например, после позитивного зачета педагогической практики и определённых предметов (из общепедагогического и психологического блока) в течение первых трёх курсов учебы.

Мы высказываемся за продлением времени учебы и введением пятилетнего, единого, университетского цикла. После трех лет учебы следующие четыре семестры были бы посвящены прежде всего образованию по специальности и насыщены методическими предметами, практикой (нужен постоянный доступ к образовательным, воспитательным и реабилитационным учреждениям), а также исследованием в рамках магистерского семинара. Единый путь учебы мы воспринимаем довольно эластично. Для меняющих решение или предпочтения касательно учебы в университете, мы оставляем возможность окончания после чести семестров, например на основе дипломной работы, как на основе исследований, так и по общепедагогическим вопросам. Такое образование не было бы все-таки полной педагогической подготовкой, но в некоторых областях это могла бы быть основа (определённый блок предметов) для дальнейшего изучения близких дисциплин (в рамках гуманитарных и социальных наук). К минимуму эти изменения мог бы ограничить программный тьютинг, а точнее – поддержка и советы со стороны опытного научного сотрудника, изучающего данную дисциплину, который мог бы стать тьютором небольшой, состоящей из пару человек, группы студентов. Такого вида консалтинг начинался бы в поступления, потому, что в предложенном повышению требований по определённой группе предметов (по решению данного вуза/отделения по набору), предлагаем также собеседование со специальной комиссией (с участием психолога), которая проверит предрасположения кандидата к профессии. Учитываем итоги исследований, что одним из главных факторов влияющих на процесс вовлечения студента в процесс учебы является осознанный выбор направления (ср. Mikut 2014).

Поддержка комиссии, которая будет продолжаться в ходе учебы тьютором, смогла бы ограничить случайность выбора данного направления и инструментальных подход к университетскому обучению, а также симулирование учебы⁸.

Педагогическое и учительское обучение может быть двухпрофильным: академическо-практическим с указанием на очной режим. Актуальные заочные формы – I и II степень обречены многими организационными ошибками, низким качеством образования и подготовки кадров. В такой ситуации продолжение функционирования заочных форм, хотя бы из-за насыщения образовательного рынка высококвалифицированными педагогическими кадрами, не находит оправдания.

В ограниченной степени мы согласны на реализацию определённых предметов по педагогическим и учительским направлениям путем e-learning. Необходимость непосредственных отношений с воспитанниками, их воспитательное значение исключает доминирование этой формы. Ее объём или измерение должно подвергаться мониторингу соответствующими отделениями вуза.

В контексте предлагаемых нами изменений мы не видим обоснования для продолжения „практики” получения педагогических и учительских (в полном объёме) квалификации по курсовым формам, которые проводят внеакадемические учреждения. Мы считаем, что всякие дополнительные формы повышения квалификации учителей и педагогов должны вестись вузами (публичными и избранными частными) в сотрудничестве с выбранными образовательными учреждениями. Это значит, что критически относимся к новому предложению распоряжения по поводу подробных квалификаций требуемых от учителей (проект распоряжения Министерства национального образования от 30 марта 2015 г. и 5 августа 2015 г.) идеей которого является возможность получения учительских квалификаций во внеакадемических учреждениях. Мы полностью присоединяемся мнению профессор Дороты Ключ-Станьской (опубликованному 12 марта 2015 г.), в которой она критически относится к этой идее.

Вопросы, которые обсуждаем, прозвучали уже с разной силой также в новейшей экспертизе (от 27 мая 2015 г.) второго, упомянутого раньше, про-

8 По итогам исследования Малгожаты Микут (2014, с. 105-121) явление симулирования учебы можно свести к посвящению минимального количества времени (например, до пол часа) на "изучение" таких "научных" ресурсов, как: копированные заметки коллег (78,57% ответов среди студентов-заочников и 65,09% среди студентов учащихся в очном режиме), готовые тематические разработки, доступные в Интернете и Википедия (45,28% ответов среди студентов-заочников и 28,57% среди студентов учащихся в очном режиме). В проведённом в 2014 году исследовании приняли участие 162 студента Щецинского университета (студенты-очники - 106 человек и заочники - 56) последнего курса магистратуры по педагогике.

екта распоряжения Министерства национального образования, авторами которой являются выдающиеся польские профессора: Дорота Ключ-Станьска, Марек Конопчински, Богуслав Сливерски и, что будучи членами сообщества специальных педагогов мы хотели подчеркнуть», профессор Амадеуш Краузе, который, уже с многих лет, в своих публикациях и выступлениях указывает на необходимость системных изменений в образовании специальных педагогов и учителей/педагогов.

Заключительные размышления

В заглавии нашей статьи мы хотели обратить внимание на факт, что в данный момент, так называемое, проболонское образование педагогов и учителей чаще всего оказывается тренингом. Нельзя ведь признать образованием разных практик, которые его лишь симулируют, потому, что они сводятся к очень спорным в своих последствиях изменениям на педагогических и учительских направлениях. Тем более, что эти изменения охватили каждый аспект этой учебы, а в частности их организацию (модель и профиль учебы, а также эффекты образования), программы или объем компетенции выпускников. Поэтому мы по очереди представили наше отношение к этим изменениям, подчеркивая слабости их внедрения, которые необходимо устранить, но также возможность дальнейшей активности и исправительных решений, которые можно эластично включать и запускать в ходе учебы высоко профессиональных педагогических и учительских кадров.

Созданный нами очерк предложений может восприниматься как слишком общий или недостаточно разработанный. Мы отдаем себе отчет в этом и хотим подчеркнуть, что нашей целью было показание некоторых возможных решений, которые могут поспособствовать дальнейшей, углубленной дискуссии по этим темам. Уже сейчас мы готовы вновь принять участие в этой дискуссии. Оживление дискуссии по этим вопросам не может не повлиять на повышение качество образования и повышение квалификации адептов по педагогическим и учительским направлениям, а также на развитие педагогики как научной дисциплины.

Список использованных источников:

1. Andrukowicz (2014) Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 1, s. 43-69.
2. Bugajak A., *Metoda Lipmana a polskie realia szkolne*, <http://www.racionalista.pl/kk.php/s,5744> data dostępu: 10.08.2015
3. Covey S.R. (2012) 3. Rozwiązanie, *Rebis*, Poznań.
4. Covey S.R. (2014) *Mądrość i pasja*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
5. Czerepaniak-Walczak M. (2013) *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej*

- ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej [w:] Fabryki dyplomów czy universitas?, pod red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
6. Dykciak W. (2003) Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, pod red. Z. Janiszewskiej-Nieścioruk, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1.
 7. Grzebałkowska M. (2012) Wychowaj sobie geniusza, Wysokie Obcasy, nr 13, s. 10-14.
 8. Grzegorzewska M. (1996) Listy do młodego nauczyciela, cykl I-III, Warszawa, WSPS.
 9. Konferencja Ministrów Europejskiego obszaru Szkolnictwa Wyższego w Erywaniu, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konferencja-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-w-erywaniu.html> data dostępu: 10.08.2015 r.
 10. ZNP apeluje o lepsze warunki zatrudniania nauczycieli akademickich, <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/zn-peluje-o-lepsze-warunki-zatrudniania-nauczycieli-akademickich> data dostępu: 10.08.2015 r.
 11. Janiszewska-Nieścioruk Z., Maciarz A. (2006) Współczesne problemy pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
 12. Janiszewska-Nieścioruk Z. (2008) Refleksje związane z proeuropejskim modelem i standardami kształcenia pedagogów specjalnych [w:] Pedagogika specjalna w służbie osób niepełnosprawnych, pod red. B. Ostapiuk, Szczecin, Uniwersytet Szczeciński
 13. Janiszewska-Nieścioruk Z. (2012) Trudności związane z implementacją pobolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2012, nr 1, s.42-53.
 14. Karwasz G. (2011) Studia nauczycielskie jako dodatkowy etap, Forum Akademickie, nr 7-8, s. 56-57.
 15. Klus-Stańska D. (2015) Opinia o projekcie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (projekt rozporządzenia z dn. 30 marca 2015 r.) http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka_i_badania/PAN/OPINIA_-_projekt_rozporz%C4%85dzenia_prof._D._Klus-Sta%C5%84ska.pdf data dostępu: 10.08.2015 r.
 16. Krause A. (2009) Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych, Niepełnosprawność, nr 1, s. 9-24.

17. Krause A. (2010) Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
18. Kwaśnica R. (2015) Holistyczna szkoła całodniowa. Wprowadzenie do rozmowy o systemowej zmianie edukacyjnej [w:] Reforma kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga zmian, pod red. E. Bendyka, J. Czapieńskiego i in., Warszawa, Krajowa Izba Gospodarcza
19. http://www.answerthefuture.pl/img/KIG_RAPORT.pdf, data dostępu: 15.08.2015 r.
20. Mikut M. (2014) Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 105-121.
21. Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli z dnia 30 marca 2015 r. http://www.oskko.edu.pl/oskko/kwalifikacje_nauczycieli/rozp.pdf, data dostępu: 15.08.2015 r.
22. Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli z dnia 5 sierpnia 2015 r. <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12275501/12302547/12302548/dokument178369.pdf>, data dostępu: 20.08.2015 r.
23. Robinson K. (2010) Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności, Kraków, Wydawnictwo Element
24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dziennik Ustaw 2002, nr 155, poz. 1288) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?iId=WDU20021551288> data dostępu: 10.08.2015 r.
25. Rozporządzeniu ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dziennik Ustaw 2009, nr 50, poz. 400) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400> data dostępu: 10.08.2015 r.
26. Rubacha K. (2008) Metodologia badań nad edukacją, Warszawa, WAIp
27. Rutkowiak J. (1995) (red.) Odmiany myślenia o edukacji, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
28. Sadowska S. (2012) W kręgu spieć, rozterek i potencjału uprawiania pedagogiki specjalnej, Szkoła Specjalna, nr 4, s. 260-268.
29. Sadowska S. (2009) Podstawy budowania wiedzy w pedagogice specjalnej –

- zarys analityczno-syntetyczny, [w:] W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej, pod red. T. Żółkowskiej, L. Konopskiej, Szczecin, Wyd. US.
30. Sadowska S. (2014) Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” nr 3.
31. Sadowska S. (2014) Образование специальных педагогов запутанное в научные диагнозы и декретированные изменения [w:] Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, Kijów 2014.
32. Zakrzewska-Manterys E. (2010) Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa, Warszawa, Wyd. UW.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, *Университет Зелена-Гура, Польша, Университет Гданьска, Польша.*

Sławomira Sadowska, *Университет Зелена-Гура, Польша, Университет Гданьска, Польша.*

Тренинг против образования? Разногласия, связанные с распространением про-Болонского образования педагогов и учителей в Польше.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, *Uniwersytet Zielonogórski, Polska*

Sławomira Sadowska, *Uniwersytet Gdański, Polska*

Training against education? Disagreements related to the spread of pro-Bologna education teachers and teachers in Poland.

**Сучасний освітній менеджмент:
економічні, організаційні та
психологічні засоби
реалізації в Україні, Європі та світі**

АНТОНЮК В.М.,

методист вищої категорії навчального
відділу

СВЕРИДА Б.В.,

доцент, начальник навчального
відділу,

Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ, Україна

ШЛЯХИ ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлені деякі підходи до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах. Розкрито принцип єдності управління та самоуправління в педагогічному процесі, їх роль у забезпеченні ефективності навчання. Звернуто увагу на роль педагогічних технологій навчання, в організації та проведенні навчального процесу. Визначено значення та вплив управлінських функцій викладача в підготовці інженерних кадрів. Показано психолого-педагогічні основи управління в системі пізнавальної діяльності викладачів і студентів, співвідношення між управлінням і самоуправлінням в педагогічному процесі. Інноватика розгляду цього питання полягає в необхідності дослідження базових принципів управлінської діяльності, що становить теоретико-методологічну основу визначення змісту та системної взаємодії управлінських впливів на різних рівнях організації навчального процесу.

Ключові слова: управлінська діяльність, педагогічні технології, інноваційний підхід.

В статье рассмотрены некоторые подходы к управленческой деятельности в высших учебных заведениях. Раскрыто принцип единства управления и самоуправления в педагогическом процессе, их роль в обеспечении эффективности обучения. Обращено внимание на роль педагогических технологий обучения, в организации и проведении учебного процесса. Определены значения и влияние управленческих функций преподавателя в подготовке инженерных кадров. Показано

психолого-педагогические основы управления в системе познавательной деятельности преподавателей и студентов, соотношение между управлением и самоуправлением в педагогическом процессе. Инноватика рассмотрения этого вопроса заключается в необходимости исследования базовых принципов управленческой деятельности, составляет теоретико-методологическую основу определения содержания и системного взаимодействия управленческих воздействий на разных уровнях организации учебного процесса.

Ключевые слова: управленческая деятельность, педагогические технологии, инновационный подход.

The article highlights some approaches to management activities in higher education. The principle of unity and self-management in the pedagogical process, their role in ensuring the effectiveness of training are revealed. Attention is paid to the role of pedagogical technologies in organization of the educational process. The value and the impact of the management functions in training the engineers are determined. Showing psychological and pedagogical elements of management system in learning of teachers and students, the relationship between management and self-government in the educational process are shown. The innovation in consideration of this issue lies in the necessity to study the basic principles of management, which are the theoretical the methodological basis for the definition and content and system interaction y management effects at different levels of the educational process.

Key words: management activity, educational technologies, innovative approach.

Вступ

Одним із нагальних питань формування і розвитку європейського регіону вищої освіти виступає визначення в ньому ролі університету, обґрунтування його освітніх, наукових і виховних завдань. У зв'язку з цим доцільно звернутись до складової становлення і розвитку Болонського процесу – Великої хартії університетів, місця в ній університетів України. Вона визначає університети методологічними центрами розвитку національних систем освіти в кожній країні. Цим документом окреслюються фундаментальні принципи, якими повинні керуватись навчальні заклади для забезпечення розвитку освіти. Підкреслюються найважливіші цінності університетських традицій, необхідність встановлення тісних зв'язків між університетами Європи.

Болонська декларація висуває конкретні заходи з метою зміцнення

Європейського простору вищої освіти та поширення Європейської системи вищої освіти у світі. Зокрема, важливу роль у цьому процесі відіграє застосування Європейської кредитної трансферної системи (ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів; зближення систем контролю якості та акредитації для вироблення порівняльних критеріїв і методологій.

Для забезпечення якості вищої освіти має посилюватися вимога приведення навчання у відповідність до сфери праці. Серед проблем сучасної вищої школи України є питання співвідношення академічної і професійної освіти. Це дуже відчувається при вирішенні проблем формування змісту освіти. З одного боку, скорочується навчальний час, необхідний для глибокого розуміння предметів соціально-економічної та природничо-наукової спрямованості (фундаменталізація освіти), з іншого – страждає практична підготовка тих, хто навчається, оскільки вони не набувають повноцінних навичок, професійної роботи (не отримують визначеного рівня кваліфікації). Тому повинен відбутися перегляд статусу кваліфікацій в українській освіті. Це означатиме перехід до нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкретного ринку праці, до вільного пошуку роботи на ринку праці.

Важливу роль в організації навчання студентів відіграло впровадження кредитно-модульної системи, як фактора для стимулювання ефективної роботи викладача і студентів, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. В такій системі розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності.

Система ECTS була розроблена як засіб поліпшення визнання освіти для навчання за кордоном. Вона сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів закладами через використання загальнозрозумілої системи оцінювання – кредити і оцінки, а також забезпечує засобами для інтерпретації навчальних систем вищої освіти. За своєю суттю ECTS не регулює змісту, структури чи еквівалентності навчальних програм. Це є питаннями якості і визначається в університеті під час створення необхідної бази для укладання двосторонніх договорів про співпрацю.

В університеті накопичений досвід одночасного навчання студентів в Польщі, одержання подвійних дипломів. Ми прийшли до висновку, що ECTS необхідно використовувати студентами і викладачами тих навчальних закладів, які прагнуть зробити навчання за кордоном невід'ємною частиною освітнього досвіду. Певне визнання навчання означає, що період його за кордоном заміняє порівнюваний період навчання в університеті, хоча зміст погоджуваної програми навчання може відрізнятись. Використання ECTS є добровіль-

ним і базується на взаємній довірі та переконанні щодо якості навчальної роботи освітніх закладів-партнерів.

Таким чином, можна прийти до висновку, що з метою входження України до Європейського простору вищої освіти потрібно впровадити в систему вищої освіти:

- систему якості освіти, яка відповідає стандартам якості ЄС, потребам ринкової економіки, внутрішнього розвитку суспільства;
- систему кредитів на зразок Європейської системи трансферу кредитів (ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів;
- законодавчо підсилені умови задля забезпечення мобільності студентів і викладачів.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним потоком нового в теорії і практиці навчання та виховання, в управлінні освітнім процесом. З'явилися нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання і виховання, освітні моделі.

Складність, багатоаспектність і взаємозалежність управлінських проблем потребують нових ідей і підходів, що розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності. І тому концептуальною засадою освіти повинні виступати ретельний добір професорсько-викладацького складу, систематичне підвищення його професійного рівня, створення в кожному навчальному закладі атмосфери творчого пошуку. Для вирішення таких завдань необхідно здійснювати соціальний моніторинг, який передбачає системний аналіз процесів соціогуманітарної сфери, вирішення її суперечностей.[1]

З розвитком демократичних процесів відбуваються зміни у співвідношенні між управлінням і самоуправлінням. Сукупність самоуправління не можна досліджувати у відриві від механізмів управління. У зв'язку з цим важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління в педагогічному процесі. [2]

В університеті особливе місце в управлінні навчальним процесом займає організація самостійної роботи студентів. Підготовлено методики, що дозволяють активізувати самостійну роботу студентів, підвищувати рівень викладання дисциплін. Здійснюються заходи, спрямовані на максимальну економію і розумне використання часу як студентами, так і викладачами. [4] Розроблено нові підходи до відбору змісту навчання з окремих дисциплін, до побудови системи самостійних завдань, до здійснення контролю за результатами навчання. При відборі навчального матеріалу викладачі структурують його таким чином, щоб студенти могли побачити можливості застосування даної дисципліни в своїй професійно-виробничій діяльності. Другорядні

питання з курсу вилучаються, найбільш цікаві з них використовуються в поза-аудиторній роботі при самостійному опрацюванні. При такому навчанні важливу роль відіграє самостійна пізнавальна діяльність студентів із застосуванням раніше засвоєних за допомогою викладача знань. На такій основі прискорюється процес самостійного здобуття нових знань і оволодіння певними видами діяльності з їх застосування.

Особливу роль в управлінні відіграє контроль ефективності навчального процесу. Традиційний підхід до реалізації цієї управлінської функції через контроль та оцінку успішності студентів не дає цілкомито характеризувати рівень особистісного зростання майбутнього спеціаліста. Через це актуальною залишається проблема критеріїв і показників, формування особистості майбутнього фахівця протягом професійного його навчання. [4]

Важливе місце в комплексі завдань з формування активної життєвої позиції в майбутнього молодого спеціаліста займає залучення студентів до керування навчальним процесом, до вирішення проблем, пов'язаних з організацією побуту та відпочинку. Одним із таких гарантів демократизації студентського життя є студентське самоврядування. На підставі опитування викладачів і студентських активістів розроблена і успішно функціонує система студентського самоврядування. Перші її кроки показали позитивні результати. Студенти пробують свої сили у складанні розкладу навчальних занять і екзаменаційних сесій, в контролі за успішністю і навчальною дисципліною, в упорядкуванні навчальних планів і програм, проведенні аналізу навчального процесу. При цьому підвищилася взаємна вимогливість, відповідальність за результати колективної діяльності, розвиваються ініціатива і самостійність студентів. Разом з тим дослідження показали, що необхідно надавати студентським колективам реальну можливість більше займатися проблемами організації навчального процесу, його поліпшенню.

В системі управління в університеті важливе значення приділяється соціологічним дослідженням, які проводяться з метою вивчення думки студентів про якість викладання навчальних дисциплін і лекторської майстерності викладачів. Одержані результати об'єктивно відображають якісні характеристики викладачів, сильні і слабкі сторони їхньої роботи. Вивчення і врахування результатів анкетування допомагає підвищувати якість викладання, що, в цілому, сприяє поліпшенню навчального процесу в університеті.

Слід відзначити, що однією з основних проблем, пов'язаних з управлінням навчальним процесом, є налагодження оптимальних взаємин студента й викладача. Це досягається шляхом постійного вдосконалення навчально-виховного процесу, що є визначальною рисою управлінської діяльності в університеті. При організації взаємодії педагога і студента акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність того, хто навчається.

ся. Розуміння процесу навчання як системи управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, дозволяє розглядати особистісну саморегуляцію як сукупність особливостей процесуальної та особистісної активності людини. [3].

Окремої уваги заслуговує проблема запровадження в навчальний процес методики дистанційного навчання на основі комп'ютерної та телекомунікаційної техніки. Це відкриває широкі перспективи для індивідуалізації навчально-виховного процесу, розкриття творчого потенціалу кожного студента, для залучення до освіти осіб, які не мають змоги з різних причин скористатися традиційними формами навчання.

На наш погляд, ефективність дистанційного навчання залежить від наступних факторів: взаємодії викладача та студента, педагогічних технологій, що застосовуються, ефективності розроблених методичних матеріалів і засобів їх одержання, ефективності зворотного зв'язку. [2]

Важко не погодитися з тим, що дистанційна форма навчання повинна здійснюватися за кейс-технологією, що означає: навчально-методичні матеріали чітко структуровані з тим, щоб їх можна було відповідним чином комплектувати у спеціальний набір. Кожен студент отримує повний комплект навчальних посібників з дисциплін. Посібники створюються таким чином, щоб звести до мінімуму звернення студента до додаткової навчальної інформації оскільки вони містять детальні інструкції з вивчення матеріалу, систематизований його виклад, контрольні завдання, питання для самоперевірки, завдання для проміжного і підсумкового контролю тощо. [2].

Найважливішим компонентом на сьогоднішній день є технічне й програмне забезпечення дистанційного режиму навчання.

Управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі — це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови ефективності з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практичної підготовки.

Керівництво цим процесом вимагає розвитку самостійності студентів шляхом використання різних прийомів та методів навчальної роботи. Цінним набуток як психології, так і дидактики є теоретичні та практичні розробки психологічних проблем управління пізнавальною діяльністю студентів, використання педагогічних технологій.

Під сучасним педагогічними (освітніми) технологіями розуміємо не будь-які, а лише ті, що створюють пріоритетні умови для інноваційного підходу. [5] Тільки завдяки сучасним технологіям навчання забезпечується якісна підготовка фахівців на рівні сучасних вимог виробництва.

Необхідно надавати перевагу педагогічній технології гуманізму та демо-

кратизації педагогічних відносин, під якою слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, що забезпечує саму можливість встановлення нормальних людських стосунків між викладачем та студентом, забезпечення атмосфери комфорту. В Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу велика увага приділяється створенню «психологічної безпеки» студента, працює психологічна служба університету, яка допомагає у розв'язанні різних видів конфліктів, налагодженню стосунків між викладачами і студентами.

Необхідно відзначити що, особистісно-орієнтовані педагогічні технології – інноваційні для вищої школи, оскільки вони виходять за рамки наявних нормативів, створюють нові перспективи для творчої діяльності викладачів та студентів. Особистісний підхід при цьому виступає як критерій (показник) інноваційності будь-якої педагогічної технології.

На основі досвіду впровадження нових технологій навчання можна зробити такі висновки щодо забезпечуваності ними ефективності організації і проведення навчального процесу:

1. Чітка розробка і постановка навчальних цілей через результат діяльності студентів. Створення для цього педагогічної таксономії цілей, основу якої мають складати різнорівневі задачі і завдання, поступове оволодіння якими буде сприяти досягненню кожним студентом заданої якості та рівня навчання.

2. Планування навчальної діяльності студентів і згідно з нею планування своєї педагогічної роботи викладачем зі створення ситуації успіху, управління процесом оволодіння знаннями, методичної підтримки, оцінювання і т. д.

3. Пріоритетність самостійної, в т. ч. творчої, продуктивної пізнавальної діяльності над репродуктивно-догматичною діяльністю. Реалізація задачного, замість процесуального, підходу до навчання [4], [5].

Все це дає можливість індивідуалізувати методику навчання, прискорювати темпи просування до заданих цілей шляхом зняття жорстких часових та методичних нормативів в навчальній діяльності, посилювати мотиваційні основи навчальної діяльності.

В такому процесі важливе концептуальне осмислення психолого-педагогічних основ управління підготовкою фахівця, що створює передумови для поліпшення технічної освіти на сучасному етапі. Таким є наше бачення розглянутої проблеми.

Список використаних джерел:

1. Концепція сучасної державної кадрової політики України: Наук. вид.-К:- Вид-цтво НАДУ, 2006.-56 с.

2. Толенчук П.М. З думкою про Україну...[текст]: вибрана публіцистика// Ред.-упоряд. В.О.Карпенко. – К.: Університет «Україна», 2008.-480 с.
3. Деркач Л.М., Резанко В.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами. – Чернівці: Митець, 1999.-80 с.
4. Векерик В.І., Козак Ф.В., Сверида Б.В. Концептуальні підходи до управління навчальним процесом. Нові технології навчання. Наук.-метод. збірник (Спеціальний випуск), К.-2003.-199 с.
5. Антонюк В.М. Роль післядипломної освіти в підготовці фахівців для нафтогазової галузі. Нові технології навчання. Наук.-метод. збірник (Спеціальний випуск, частина 2), К.-2003.-171 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Kontseptsiiia suchasnoi derzhavnoi kadrovoi polityky Ukrainy: Nauk. vyd.-K.: Vyd-tstvo NADU, 2006.-56 s.
 2. Tolenchuk P.M. Z dumkoiiu pro Ukrainu...[tekst]: vybranapubliksystyka// Red.-uporiad. V.O.Karpenko. –K.: Universytet «Ukraina», 2008.-480 s.
 3. Derkach L.M., Rezanko V.M. Psykholohiia samokontroliu v protsesi zasvoiennia znan studentamy. – Chernivtsi: Mytets, 1999.-80 s.
 4. Vekeryk V.I., Kozak F.V., Sveryda B.V. Kontseptualni pidkhody do upravlinnia navchalnym protsesom. Novi tekhnolohii navchannia. Nauk.-metod. zbirnyk (Spetsialnyi vypusk), K.-2003.-199 s.
- Antoniuk V.M. Rol pisladyplomnoi osvity v pidhotovtsi fakhivtsiv dlia naftohazovoi haluzi. Novi tekhnolohii navchannia. Nauk.-metod. zbirnyk (Spetsialnyi vypusk, chastyina 2), K.-2003.-171 s.

В. М. Антонюк, *Ивано-Франковский национальный технический университет нефти и газа, Ивано-Франковск, Украина.* E-mail: vira-antonyk@ukr.net

Б. В. Сверида, *Ивано-Франковский национальный технический университет нефти и газа, Ивано-Франковск, Украина.* E-mail: vira-antonyk@ukr.net

Пути поиска оптимальных инноваций в управленческой деятельности.

V. M. Antonyuk, *Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.* E-mail: vira-antonyk@ukr.net

B. V. Sveryda, *Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.* E-mail: vira-antonyk@ukr.net

Ways to search for the optimal innovation in management activity

БИЛОВА Ю.А.,

аспірант,

кафедра професійної освіти,

Бердянський державний педагогічний
університет, м. Бердянськ, Україна

АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проведено аналіз організації процесу формування підприємницької компетентності молоді в системі безперервної освіти. Розглянуто підходи до організації процесу формування підприємницької компетентності молоді. Обґрунтовано доцільність використання шведської системи навчання через підприємництво в загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: компетентність, підприємницька компетентність, ключова компетентність, проектна технологія.

Проведен анализ организации процесса формирования предпринимательской компетентности молодежи в системе непрерывного образования. Рассмотрены подходы к организации процесса формирования предпринимательской компетентности молодежи. Обоснована целесообразность использования шведской системы обучения через предпринимательство в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: компетентность, предпринимательская компетентность, ключевая компетентность, проектная технология.

The analysis of the process of formation of entrepreneurial competence of youth in the system for lifelong learning. key competences for lifelong learning. The approaches to organization of process of formation of entrepreneurial competence of young people. The expediency use of the Swedish system of education through entrepreneurship in secondary school

Key words: competence, entrepreneurial competence, key competence, project technology.

Актуальність проблеми. Підприємництво поступово стає природною складовою української економіки, що свідчить про її просування до ринкової моделі виробничих відносин. [1, 9].

В сучасній практиці господарювання підприємництво являє собою не стільки професію, скільки певний вид діяльності, що передбачає у її суб'єкта особливих моделей поведінки й певних особистісно-психологічних якостей та виступає як форма самореалізації особистості.

Досить довгий час в науковій думці домінувало положення, що здатність людини до підприємництва це вроджена, генетично обумовлена властивість й у зв'язку з цим, можливість її формування обмежена.

Сучасні дослідження провідних країн світу в області підприємницької освіти й формування підприємницьких компетенцій переконливо доводять, що здатність людини до підприємництва не обмежується наявністю специфічного особистісного профілю, а обов'язково доповнюється освітою, досвідом, знаннями та уміннями підприємницької діяльності.

В умовах системної модернізації української економіки, що спрямована на становлення інноваційно-підприємницької моделі розвитку суспільства особливого значення набуває безперервна система освіти, що орієнтована на підготовку освіченої, конкурентоспроможної на ринку праці людини з підприємницьким типом мислення й навичками поведінки, спрямованої на творчий, нестандартний підхід до вирішення задач в різноманітних сферах життя. Мова йдеться про необхідність формування підприємницької компетентності молоді – як ключового фактору розвитку сучасного суспільства.

Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту і Ради Європи № 2006/962/B від 18 грудня 2006 р. у справі ключових компетентностей у процесі навчання впродовж життя [4], підприємницька компетентність є однією з ключових компетентностей, які необхідні людині для результативної та конструктивної участі в громадському і професійному житті та означає здатність особи втілювати задуми в життя. Вона охоплює такі аспекти, як креативність, потяг до інновацій і вміння ризикувати, а також здатність планувати заходи і реалізувати їх.

Ця компетентність є підтримкою для осіб не лише в їхньому щоденному приватному і суспільному житті, а й на їхньому робочому місці, допомагаючи їм усвідомити контекст роботи і здатність до використання шансів; вона є основою більш конкретних умінь і знань, необхідних тим, хто здійснює заходи суспільного чи комерційного характеру або бере в них участь [4].

Безумовно, не кожному з випускників навчального закладу середньої або вищої ланки освіти доведеться стати підприємцем у безпосередньому

значенні цього слова. Але кожен може оволодіти навичками практичності, організації та планування заходів, що сприяють досягненню поставлених цілей. Саме ці окреслені якості виявляються найбільш затребуваними у сучасному світі, надаючи особі впевності у власних силах й стають в кінцевому рахунку основою її саморозвитку та самореалізації в житті.

Таким чином, актуалізується необхідність проведення наукових досліджень, спрямованих на вивчення концептуальних підходів до організації процесу формування підприємницької компетентності молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом неухильно зростає кількість наукових праць, присвячених питанням організації підприємницької освіти й формуванню підприємницької компетентності молоді зокрема, що в цілому підкреслює значимість окресленої проблематики в сучасних умовах розвитку суспільства.

В науково-педагогічній літературі широко представлені роботи, які висвітлюють проблеми підприємницької підготовки старшокласників в умовах організації профільного навчання в школі: організація навчально-підприємницької діяльності учнів на базі учнівського підприємства (В. Максимов); підготовка старшокласників в умовах соціально-економічного профілю (М.Романова); формування підприємницьких компетенцій на основі методу проектів (Т.Матвєєва). Л.Трусова розкриває можливості формування підприємницьких компетенцій учнів в умовах соціального партнерства. Психолого-педагогічні аспекти підприємницької діяльності знаходимо в працях Н. Побірченко, І.Добренко та ін.

Х. Магомедова, М.Пічкур, Г.Матукова, О.Федоров розглядають різні аспекти формування підприємницької культури молоді в умовах вищої школи. Існують чимало наукових праць, які досліджують проблеми формування ділових якостей особистості (О.Чарушина, Д.Коняєв, Г. Щокін, Г.Чернер та ін.).

Аналіз літератури показав, що сьогодні не достатньо висвітленими в науково-педагогічних працях залишаються питання організації процесу формування підприємницької компетентності студентів у вищих навчальних закладах.

Мета статті – аналіз існуючих моделей організації процесу формування підприємницької компетентності молоді в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. На думку М.Мескона та М.Альберта, підприємницькі якості й навички особистості можуть бути сформовані шляхом застосування природного та штучного методів. Природний метод відкриває можливості формування підприємницьких компетенцій у безпосередньому процесі здійснення підприємницької діяльності. Штучний являє собою цілеспрямований процес організації особливої навчальної

діяльності.

У світовій практиці існують два провідних напрямки по організації розвитку ділових якостей особистості та підприємницьких навиків.

В рамках першого напрямку найдоцільнішою вважається формування підприємницької компетентності шляхом набуття практичного досвіду підприємницької діяльності. Яскравими виразниками цієї ідеї є прихильники прагматизму, які ототожнюють дійсність з «досвідом», трактуються як «потік свідомості». Виходячи з основного принципу даного філософського напрямку, згідно з яким «істинно все, що корисно», Д. Дьюї відстоював цінність практичної діяльності та особистого досвіду, розглядаючи проблему формування ділових якостей з позицій, що ґрунтуються на вирішенні тих завдань і питань, які виникають під час конкретної роботи.

Сучасні неопрагматисти діалектику формування підприємницьких якостей особистості убачають в кількісних накопиченнях і постійній реконструкції особистого, індивідуального досвіду, а головне - в «самореалізації» особистості.

В рамках другого напрямку процес формування підприємницьких компетенцій здійснюється в умовах спеціально організованої діяльності (навчальної, трудової, підприємницької).

Таким чином, з точки зору «штучного» підходу, організація формування підприємницької компетентності являє собою складний, багатовісний педагогічний процес, який характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а також досягнутими при цьому результатами.

Формування підприємницької компетентності молоді реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему відповідних базових й спеціальних знань та умінь підприємницької діяльності, а й визначають світоглядно-ціннісні орієнтири особистості.

До теоретичних компонентів навчання належить підприємницький світогляд й творче мислення, які створюють основу ефективних, економічно доцільних й водночас соціально відповідальних рішень.

Практичні компоненти формують здатність застосовувати набуті знання в реальному житті, розвивати особистісний потенціал й підвищувати підприємницьку компетентність впродовж життя.

У зв'язку з тим, що розвиток підприємницької компетентності молоді відбувається в процесі безперервної системи освіти й охоплює школу – ВНЗ – професійну діяльність, то вважаємо доцільним дослідити особливості організації процесу її формування в навчання від школи до ВНЗ. Зазначимо, що в контексті формування підприємницької компетентності

кожен етап безперервної освіти має власну мету, зміст і спрямованість педагогічного процесу.

На сьогоднішній день, важливим кроком у формуванні підприємницької компетентності й активної життєвої позиції учнів загальноосвітніх навчальних закладів стає впровадження у навчальний процес економічних дисциплін, які розкривають різні аспекти підприємницької діяльності.

Так, наприклад економіка стала обов'язковим (інваріантним) предметом для учнів 11-х класів (одна година на тиждень для всіх профілів, крім економічного). Три години на тиждень відводять для викладання економіки в 10-11 класах економічного профілю.

Окрім цього, вітчизняна школа пропонує десятикласникам варіативні курси: «Основи споживчих знань», «Основи інтелектуальної власності», «Фінансова математика», «Географічна економіка», «Економічне моделювання та розв'язування економічних задач».

Для організації допрофільного вивчення економіки у 8-9-х класах у рамках варіативної складової навчального плану учні опановують курс «Моя економіка». До варіативної частини профільної школи належать такі предмети за вибором: «Основи підприємницької діяльності», «Власна справа», «Основи менеджменту», «Основи сімейного господарювання» тощо [2].

Але ж постає питання чи може вивчення економічних дисциплін гарантувати можливість формування підприємницької компетентності учнів, якщо вчителі зосереджені на максимальному виконанні навчальної програми й орієнтовані на репродуктивну передачу відповідних знань? Звичайно, ні. Отже, вкотре переконаємось, що сьогодні потрібно застосування компетентнісно-орієнтованого підходу до оновлення змісту навчання не лише на рівні нормативних документів, а й на рівні реальної практики. Крім того, слід враховувати що компетентності формуються в соціальних та діяльнісних координатах навчання за рахунок використання інноваційних освітніх технологій, які активізують пізнавальний інтерес учнів.

Зарубіжний досвід свідчить, що однією з найбільш ефективних технологій формування підприємницьких компетентностей є шведська система навчання через підприємництво, яка дозволяє учням отримати серйозний досвід і практичні навички в області бізнесу та підприємництва.

Педагогічною основою навчання через підприємництво виступає проектна технологія «навчання через дію», розроблена Джоном Дьюї та Вільямом Кілпатріком.

Центральний процес моделі розрахований на 1-2 роки і має на увазі виконання в тісній співпраці з компанією-ментором серії проектів (4-8). За своєю тематикою і завданням проекти пов'язані з різними предметами,

які викладаються у школі. Від проекту до проекту відбувається стрімкий розвиток теоретичних і практичних знань, а також навичок соціального спілкування, що можуть бачити і вчителі, і контактні особи від компаній, і (що вкрай важливо) самі учні.

Основний принцип шведської моделі - стимулювати учнів до самостійної роботи, виконуючи проекти, що передбачають взаємодію з реальними фірмами, підприємствами.

Регулярні контакти з компанією-ментором протягом усього цього періоду стають стержнем всієї моделі, дозволяючи учням співвідносити теорію і практику і, завдяки цьому, зрозуміти, для чого їм потрібні теоретичні знання, які вони отримують в школі.

Регулярне спілкування з компанією вимагає від учнів уміння брати на себе відповідальність, планувати свій час і працювати в тісній співпраці з іншими людьми, що дозволяє формувати навички міжособистісних відносин, уміння приймати доцільні та обґрунтовані рішення [3].

Ми вважаємо, що впровадження в навчальних процес загальноосвітніх закладів різних елементів шведської моделі «навчання через підприємництво» значно збільшить ефективність процесу формування підприємницької компетентності.

Більшість складових підприємницької компетентності формуються і розвиваються в процесі навчання молоді у вищих навчальних закладах.

Зміст економічної освіти у вищих навчальних закладах може внести значний вклад у формування підприємницької компетентності молоді. Разом з тим слід зазначити, що процес формування підприємницької компетентності у вищих навчальних закладах в певній мірі гальмується відсутністю у сучасній системі вищої освіти традицій й осмисленого досвіду організації відповідного навчання.

Аналіз стану освітньої практики ВНЗ дозволив зробити висновки, що зміст окремих аспектів підприємництва інтегровано до навчальних програм дисциплін економічної спрямованості і представлено фрагментарно. У зв'язку з цим, обмежуються можливості формування у студентів цілісного уявлення про підприємницьку діяльність й знижується ефективність процесу формування підприємницької компетентності.

Важливим недоліком у вирішенні завдання формування підприємницької компетентності молоді у вищих навчальних закладах є відсутність науково розробленої цілісної дидактичної моделі організації процесу формування підприємницької компетентності.

На сьогоднішній день в освітньому процесі у вищих навчальних закладах переважає інформаційний й репродуктивний характер формування відповідних знань і умінь за відомою традиційною схемою «переда-

ча – засвоєння». Прихильність до консервативних освітніх технологій формування компетентностей вступає в протиріччя з сучасними вимогами якості професійної підготовки студентів вузів

Окреслена проблема конкретизована у нашому дослідженні на прикладі професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому процесі вищих навчальних закладах.

Висновки. Аналіз існуючих розробок в контексті формування підприємницької компетентності молоді показує низку невирішених проблем, серед яких: відсутність узгодженої і послідовної системи формування підприємницької компетентності в процесі безперервної навчання від школи до ВНЗ, науково-обґрунтованої методичного забезпечення процесу формування підприємницької компетентності, відсутність інтегрованого підходу до змісту проектування освітньо-професійних програм.

На вирішення цих проблем буде спрямоване подальше наукове дослідження.

Список використаних джерел:

1. Варналій З.С. Основи підприємництва: Навч. посібник 3-тє вид., випр. і доп./ З.С. Варналій – К.:Знання-Прес, 2006.-350 с.
2. Гладковський Р. В, Забуга Н. І.Збірник програм з економіки / Р.В. Гладковський, Н.І. Забуга // Економіка в школах України, 2013. – № 3 (100). – 93 с.
3. Шведська модель навчання через підприємництво [Електроний ресурс]. Режим доступу: <http://www.seed.se/russia/ld/sg4/mentorleafletrus.doc>.
4. Key Competences for lifelong learning [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slic-project.eu/europe/policy-documents/keycomp_en.pdf.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Varnaliy Z.S. Osnovy pidpryyemnytstva: Navch. posibnyk 3-tye vyd., vypr. i dop./ Z.S. Varnaliy – K.:Zhannya-Pres, 2006.-350 s.
2. Hladkovs'kyu R. V, Zabuha N. I.Zbirnyk prohram z ekonomiky / R.V. Hladkovs'kyu, N.I. Zabuha // Ekonomika v shkolakh Ukrayiny, 2013. – # 3 (100). – 93 s.
3. Shved's'ka model' navchannya cherez pidpryyemnytstvo [Elektronyy resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.seed.se/russia/ld/sg4/mentorleafletrus.doc>.
4. Key Competences for lifelong learning [Elektronyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.slic-project.eu/europe/policy-documents/keycomp_en.pdf.

Ю. А. Белова, *Бердянский государственный педагогический университет, Бердянск, Украина.*

Анализ процесса формирования предпринимательской компетентности молодежи в учебных заведениях.

Y. A. Belova, *Berdyansk state pedagogical university, Berdyansk, Ukraine.*

The analysis of the process of formation of entrepreneurial competence of young people in educational institutions.

ГОНЧАРУК М. В.,

аспірантка,

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини,

Директор ПЗНЗ «Німецько-українська

міжкультурна школа в м. Києві»,

м. Київ, Україна

КРИТЕРІАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТВОРЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті з'ясовано зміст поняття «інтегрованого освітнього середовища». Висвітлено поняття «хорошого заняття» та розглянуто його сутність. Окреслено критеріальну характеристику створення інтегрованого освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу. Наголошено, що суттєве оновлення змісту освіти потребує пошуку, створення та застосування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань учнів. Наведено приклади використання таких форм і методів у навчальному процесі ЗНЗ. Вказано, що основними критеріями «хорошого заняття» є чіткість структури заняття, висока повага до вчительського часу, різноманітність методик, та організоване середовище.

Ключові слова: інтеграція, освітнє середовище, освітній простір, клімат, навчальний заклад, критерії «хорошого заняття», характеристика, передовий педагогічний досвід.

В статье установлено содержание понятия «интегрированной образовательной среды». Освещено понятие «хорошего занятия» и рассмотрена его сущность. Определено критериальную характеристику создания интегрированной образовательной среды общеобразовательного учебного заведения. Отмечено, что существенное обновление содержания образования требует поиска, создания и применения эффективных современных форм и методов обучения для обеспечения высокого качества знаний учащихся. Приведены примеры использования таких форм и методов в

учебном процессе общеобразовательного учебного заведения. Указано, что основными критериями «хорошего занятия» является четкость структуры занятия, высокое уважение к учительскому времени, разнообразие методик, и организованная среда.

Ключевые слова: интеграция, образовательная среда, образовательное пространство, климат, учебное заведение, критерии «хорошего занятия», характеристика, передовой педагогический опыт.

The article clarified the concept of "integrated learning environment." Deals with the concept of "good lesson" and considered its essence. Outlined criteria for characterization create an integrated educational environment GEI. Emphasized that a substantial upgrade of educational content needs to search, create, and use the most effective modern forms and methods to ensure the quality of students' knowledge. Examples of the use of such forms and methods in the learning process of the school. Indicated that the main criteria of "good lesson" is the clarity of the structure of classes, high respect for teachers' time, a variety of techniques and organized environment.

Key words: integration, learning environment, educational environment, climate, educational institution, criteria "good lesson", characteristics, advanced pedagogical experience.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні народжуються нові принципи управління якістю освітнього процесу, що засновані на передовому європейському досвіді та орієнтовані на розвиток людських ресурсів. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в умовах соціальної й економічної нестабільності, стає особливо актуальним розвиток освітнього середовища у навчальному закладі. При переході до цивілізованого ринку і демократичного суспільства перспективним для розвитку освіти є створення комфортного освітнього середовища на засадах інтеграції.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір здійснюється завдяки приєднанню України у 2005 році до Болонського процесу, що, певною мірою, зумовило запровадження нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти у 2011 році та створення проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки. Таким чином, освітні реформи актуалізують проблему вивчення та узагальнення найкращих зразків зарубіжного досвіду. Все це не лише сприяє збагаченню української системи освіти, але й дозволяє враховуючи виявлені переваги й

недоліки визначити пріоритети щодо впровадження змін та шляхів реформування національної освітньої стратегії в контексті загальноєвропейської інтеграції. Враховуючи це, можна сказати, що одним з актуальних завдань сучасної освіти є суттєве оновлення змісту освіти, пошук, створення та застосування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань учнів та студентів.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що проблемі створення інтегрованого освітнього середовища присвячені деякі дослідження вітчизняних вчених: В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Є. Полат, в яких висвітлюються умови створення, наповнення та використання відповідного середовища, організацію навчального процесу, створення відкритих освітніх закладів [1, 97]. Аналіз психологічної, педагогічної, філософської та історичної літератури, вітчизняної педагогічної практики свідчить про зростаючий інтерес до проблеми, пов'язаної з формуванням, розвитком і становленням інтегрованого освітнього середовища навчального закладу. Але водночас у працях вітчизняних вчених недостатньо висвітлене питання критеріїв такого середовища.

Характеризуючи ступінь розробленості проблеми, зазначимо, що досвід реформування шкільної освіти ФРН з метою створення інтегрованого освітнього середовища зібраний у наукових працях німецьких авторів, а саме: Ю. Баумерта (J. Baumert), Г.-Г. Герлітца (G.-G. Gerlies), І. Йокера (I. Joker), В. Клавкі (W. Klawki), Е. Клімса (E. Kliems), Г. Майєра (H. Mayer) Г. Піхта (G. Picht), Г.-Г. Рольфа (G. Rolf), К.-І. Тільманна (K.-I. Tillmann), Й. Цігеншпека (J. Ziegenspeck), А. Юргенса (A. Jürgens) [4;6;5]. Зокрема, у дослідженнях Г. Майєра висвітлюються головні критерії створення сприятливого освітнього середовища в навчальному закладі.

Метою наукового дослідження є характеристика інтегрованого освітнього середовища ЗНЗ у контексті наукового підходу Г. Майєра та визначення критеріїв «хорошого заняття», які сприятимуть упровадженню європейських цінностей в освіті.

Виклад основного матеріалу. Ідея формування освітнього середовища як ключова умова підвищення якості освіти усвідомлюється як цілісне явище. Це означає, що цілі, зміст, організація навчальної діяльності тісно взаємодіють і виступають складовими навчально-виховного середовища. Нові завдання освіти в Україні, різноманіття навчальних закладів, навчальних програм, підручників, соціокультурні процеси, розгортання інформаційного простору формують структуру освітніх середовищ, впливають на способи взаємозв'язку з зовнішніми та внутрішніми факторами.

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується

прагненням розглядати не окремі, ізольовані об'єкти, явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності [9, 155]. Тож інтеграція, як об'єднання частин чи елементів у ціле, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів та студентів цілісну картину світу.

На нашу думку, важливим з точки зору формування інтегрованого середовища в загальноосвітньому навчальному закладі виступає те, що інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної освіти. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма науковцями та педагогами.

За визначенням Г. Майєра, професора шкільної педагогіки в університеті Ольденбург, освітнє середовище – це “клімат” для зростання підростаючої людини [5, 356]. Цей клімат має бути сприятливим та мотивуючим до успіху, до покращення результатів та навчальних досягнень. Також науковець наводить у своїх працях десять емпірично обґрунтованих критеріїв, що визначають якість «хорошого заняття», яке є першоосновою формування інтегрованого середовища в загальноосвітньому навчальному закладі [9, 34].

Науковець стверджує, що без чітких критеріїв, неможливо визначити, чи продуктивним було заняття, чи стало воно підґрунтям для створення інтегрованого навчального середовища. Вирішення цієї проблеми можливе за допомогою запропонованих десяти критеріїв «хорошого уроку», які є основою результативного пошуку, організації освітнього середовища в навчальному закладі.

В енциклопедичних виданнях поняття «критерій» трактують як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [8,345].

Ми схилиємося до думки, що **критерій** – це стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном. У процесі вивчення критеріїв важливим є визначення їх показників.

Професор Гільберт Майєр, розглядаючи проблему створення інтегрованого освітнього середовища навчального закладу, виділяє десять критеріїв хорошого заняття (назва Г. Майєра).

1. Чіткість структури заняття: прозорість процесу, мети та змісту, розподілу ролей, та обговорені правила [8, 124].

Для чіткої організації навчального процесу на уроці важливо правильно визначити його структуру – внутрішню будову, послідовність етапів. Розрізняють мікро- і макроструктуру уроків. Макроструктуру становить послідовність етапів уроку. Мікроструктура – внутрішня будова кожного етапу

уроку (методи, прийоми і засоби навчання).

Отже, будь-який урок складається з елементів та етапів, які відображають різні види діяльності вчителя й учнів відповідно до структури процесу засвоєння знань, умінь і навичок. Ці елементи можуть взаємодіяти в різних комбінаціях, на різних рівнях, визначаючи загальну структуру уроку, що залежить насамперед від дидактичної мети, змісту навчального матеріалу, навчальних можливостей учнів. Розмаїття елементів і структур уроку зумовлює велику кількість його типів.

Так, зокрема, в школах Німеччини педагоги значну увагу приділяють структуруванню уроку. В німецькій педагогіці немає поняття тип уроку, а натомість, вживають поняття «направленість», яка, власне, залежить від мети. Мається на увазі направленість на формування певної компетенції в учня. В українських школах структура чітко залежить від типу[4, 243].

2. Висока повага до вчительського часу: пунктуальність, хороше планування часу, відмова від “організаційних моментів”[10, 275].

Організація уроку є одним з основних аспектів створення сприятливого середовища для учня. Мета організації полягає в забезпеченні успішної реалізації змісту та навчання, часу уроку, умов для ефективної взаємодії вчителя та учнів у навчально-виховному процесі. Організація педагогічної діяльності вчителя в контексті вміння розпоряджатися часом уроку, на думку вчителів загальноосвітніх шкіл Німеччини, передбачає: постановку доцільної та раціональної мети і завдань навчання та доведення їх до учнів на початку уроку; мотивацію спільної діяльності учнів та учителя; планування, нормування, діагностування, прогнозування, стимулювання, контроль і корекцію процесу навчання та його результативності; використання раціональної та ефективної технології навчання; максимальні результати успішності учнів за якомога менший проміжок часу. Вивчення нами досвіду мережі шкіл імені Д-р. П. Ран м. Лейпциг засвідчує, що в школах Німеччини вчителям категорично забороняється запізнюватись на уроки, навіть на одну хвилину. Така пунктуальність дає можливість ефективніше використовувати час навчального процесу.

3. Науково-пошуковий клімат: взаємна повага, двостороннє дотримання правил, взаємна відповідальність, чесність та турбота [5, 39].

Пізнавальний інтерес школярів стає основою позитивного ставлення до навчання та вчителя, має пошуковий характер. Під його впливом в учнів постійно виникають запитання, відповіді на які вони повинні активно шукати. При цьому пошукова діяльність відбувається із захопленням, відчувається емоційне піднесення, задоволення, радість від удачі. Пізнавальний інтерес також позитивно впливає на мислення, уяву, пам'ять, увагу.

Сьогодні в українських загальноосвітніх школах організація науково-дослідницької діяльності учнів все більше набирає практичного значення.

4. Чіткість змісту та висока фахова компетентність: розуміння завдань, достовірність побудови тематичного плану, ясність і схожість результатів [6, 22].

В сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Компетентність учителя виявляється в здатності встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня. Правильно підібрані або подані завдання, що відповідають рівню навчальних компетенцій школяра, розвивають його мислення, сприяють формуванню навичок самоконтролю [2, 128].

Так, зокрема вчителі шкіл в Німеччині переконані, що успішність виконання того чи іншого завдання учнем залежить від чітко сформульованого завдання. А професор Г. Майєр стверджує, що чітко сформульоване завдання дає можливість учню зрозуміти, якого результату від нього чекають [5, 58]. Така практика постановки та формулювання чітких вказівок міцно вкоренилася в дидактиці Німеччини та приносить позитивні результати.

5. Осмислена комунікація: озвучення планів, культура мови, змістовні конференції, щоденники, очевидність результатів, зворотній зв'язок, вербальне та невербальне спілкування [5, 125].

Підготувати людину до активної і плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань сучасного етапу модернізації національної системи освіти. Розв'язання цього питання неможливе без формування комунікаційної культури учнів, модернізації змісту і технологій навчання, які б відповідали сучасним освітнім пріоритетам, диференціації навчально-виховного процесу для найбільш повного розвитку нахилів і здібностей особистості, задоволення її запитів і потреб, розкриття її творчого потенціалу.

Стиль спілкування вчителя залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. Вимогливість учителя, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність.

6. Різноманітність методик: навчальні методики, соціальна форма уроку, технічні навчальні засоби [8, 150].

Кожне дидактичне завдання уроку зумовлює вибір відповідних методів навчання. Структуру методу формує сукупність елементів (приймів, дій, операцій), послідовність яких залежить від змісту навчального матеріалу.

Засвоєння змісту за допомогою конкретного методу навчання здійснюється в межах певної форми організації навчання. Отже, щоб визначити шлях

від дидактичної мети до формування реального результату кожного етапу, необхідно проаналізувати взаємодію змісту навчального матеріалу, методів навчання і форм його організації. Ці елементи процесу навчання взаємозумовляють один одного і характеризують цикл взаємодії вчителя й учнів. Усі дидактичні компоненти утворюють складну динамічну систему, яка розвивається і підпорядковується дидактичному завданню окремого етапу, а в межах цілого уроку – загальній дидактичній меті. Без знання цих залежностей неможливо планувати, організовувати урок, аналізувати й оцінювати його результати. Можна стверджувати, що в українській дидактиці сформована широка система методів навчання, але бракує єдиних критеріїв їх класифікації. У практиці Німецьких вчителів сформувались групи методів за спрямованістю розвитку різних компетенцій учнів.

7. Індивідуальний підхід і розвиток компетенцій: урок спрямований в кінцевому результаті на набуття учнями компетенцій, внутрішня диференціація та інтеграція, індивідуальний аналіз навчальних досягнень, узгоджені додаткові плани для допомоги слабким учням, спрямоване формування мовної та мовленнєвої компетенцій [5,145].

Ця форма організації передбачає, що кожен учень отримує для самостійного виконання завдання, спеціально для нього підібране відповідно до його підготовки та навчальними можливостями. В якості таких завдань може бути робота з підручником, інший навчальною і науковою літературою, різноманітними джерелами (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії тощо); рішення задач, прикладів, написання викладів, творів, рефератів, доповідей, проведення всіляких спостережень.

Індивідуалізація навчальної роботи при цьому сприятиме не тільки підвищенню рівня навчальних компетенцій, а й розвитку самостійності всіх учнів, їхнього інтересу до навчання. Оскільки в умовах класно-урочного навчання школярі з різними рівнями навчальних компетенцій повинні оволодіти новим матеріалом одночасно, то для індивідуалізації навчання варто здебільшого добирати завдання, які передбачають спільну пізнавальну мету чи мають той самий зміст, але відрізняються ступенем складності і потребують різної допомоги. Адже відомо, що учні початкових класів, в тому числі й з низьким рівнем навчальних компетенцій, при відповідній допомозі спроможні виконати досить складні вправи і повірити в свої можливості, що є стимулом його подальшої навчально-пізнавальної діяльності [4, 13].

Так, в загальноосвітніх школах Німеччини часто практикуються додаткові заняття для учнів, які не встигають на належному рівні опрацювати навчальний матеріал за програмою. Сутність цих занять полягає в індивідуальній роботі вчителя з учнями, виявленні «слабких місць», прогалин в знан-

нях чи практичних уміннях дитини.

8. Навчання інтелігентності: розуміння стратегії навчання, відповідні справи, цілеспрямована допомога, дружні стосунки [5,115].

Стратегії навчання можна розглядати як комплекси дій, які використовуються учнями для полегшення здобування, запам'ятовування, відтворення і використання інформації в процесі навчання. Стратегії навчання являють собою одну з ключових детермінант процесу засвоєння не лише змісту уроку, а й досягнутих результатів освіти загалом.

Німецькі вчителі «Шкіл: партнери майбутнього» (PASCH) вкладають інше значення в поняття інтелігентності, ніж звикли вкладати українські колеги. Отже, інтелігентність означає розумність, винахідливість, уміння прийняти правильне рішення, зосередженість на співрозмовникові, що передбачає готовність змінювати свої наміри, думки відповідно до зустрічних реакцій.

На нашу думку, для розуміння іншої людини важливою є уява, яка дає змогу уявити себе на місці співрозмовника, з'ясувати, наскільки зрозумілим буде для нього сказане. Уміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима дитини є важливою рисою педагога. У її формуванні велике значення має інтуїція — здатність бачити особливості іншої людини, через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Процес міжособистісного розуміння тісно пов'язаний з емоційною сферою. Почуття, співчуття та співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку — необхідний компонент педагогічного спілкування та специфічний засіб пізнання людини людиною.

9. Прозорість очікуваних результатів: орієнтація на освітні стандарти, посилені завдання, виконання завдань в повному обсязі, цінність досягнень учнів [9, 25].

Новий Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти України виконує функцію інструменту модернізації освіти, а саме: забезпечує створення єдиного освітнього простору. Це значить, що учні повинні успішно подолати, поставлені перед ними, нові завдання та досягти позитивного результату. Бо саме результативність уроку значною мірою залежить від реалізації комплексу соціальних і психолого-педагогічних вимог, зумовлених завданнями школи, закономірностями і принципами навчання. Ці вимоги умовно можна поділити на такі групи: дидактичні (мета і завдання уроку, оптимальний зміст, методи і форми навчання, принципи навчання), психологічні (урахування особливостей психічних процесів шестирічних учнів), організаційні (раціональне використання часу, обладнання), санітарно-гігієнічні (температурний режим, запобігання розумовій перевтомі учнів, різноманітність видів діяльності), виховні (виховання творчого ставлення до

праці, культури розумової праці, свідомої дисципліни). Дотримання цих вимог дає змогу моделювати, організовувати і контролювати процес навчання на науковій основі, оперувати найціннішою інформацією, що містить конкретні факти, явища, принципи і закони.

10. Організоване середовище: чіткий порядок, функціонуючі пристрої, доцільний навчальний матеріал [5, 35].

Успіх уроку значною мірою залежить від підготовки до нього вчителя. Складається вона з попереднього і безпосереднього етапів. Попередня підготовка до уроку передбачає вивчення змісту навчальної програми, її пояснювальної записки, усвідомлення мети і завдань навчальної дисципліни загалом та мети і завдань, які вирішує кожна тема. Під час попередньої підготовки до уроку вчитель повинен ознайомитися з підручниками і посібниками, переглянути навчальні діафільми та кінофільми, прослухати звукові посібники та ін. Значну увагу слід звернути на матеріальне забезпечення практичних і лабораторних занять. За відсутності необхідного обладнання його слід придбати або виготовити.

Безпосередня підготовка до уроку, на думку науковця О. Савченко, потребує глибокого продумування кожного його структурного елемента і може відбуватися в такій послідовності:

а) формулювання мети і завдань уроку. Мета уроку стосується освітніх, розвиваючих виховних аспектів. Освітня мета полягає в тому, щоб домогтися міцного засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок з конкретного навчального матеріалу;

б) визначення обсягу і змісту навчального матеріалу. Опрацьовуючи програму, підручник і посібники, визначають провідні положення та ідеї і практичний матеріал для їх розкриття. Слід окреслити міжпредметні зв'язки, дібрати нові факти, приклади для наповнення теми новим змістом.

в) вибір форм організації навчання. Підібравши тип уроку, слід попрацювати над раціональною його структурою, визначити тривалість кожного елемента. Важливо продумати можливість поєднання на уроці фронтальної, групової, парної та індивідуальної роботи;

г) вибір методів і прийомів навчання. Йдеться про методи, які використовуватимуться на кожному етапі уроку, їх поєднання, взаємо доповнення, виходячи з потреб максимальної пізнавальної діяльності учнів. При цьому слід зважати на: провідні мотиви, інтерес учнів до предмета, ставлення їх до уроків учителя; рівень сформованості вміння навчатися, працездатність, регулярність навчальної праці, виконання домашнього завдання; активність на уроках, уважність і дисциплінованість учнів; їх уміння застосовувати знання на практиці; здібності, потенційні можливості кожного;

г) наочно-технічне оснащення уроку. Вчитель визначає, яку наочність

або технічні засоби навчання і як буде використано на уроці;

д) визначення змісту й методики виконання домашнього завдання. Обсяг домашнього завдання має бути таким, щоб не перевантажувати учнів. Учитель повинен продумати зміст інструктажу щодо його виконання;

е) складання плану-конспекту уроку. У ньому зазначають тему, мету й завдання уроку, його тип і структуру - послідовність навчальних ситуацій під час викладання навчального матеріалу та самостійної роботи учнів, перелік і місце навчальних демонстрацій, час на кожен етап уроку, необхідне для проведення уроку обладнання та навчальні посібники;

є) перевірка готовності вчителя до уроку. Визначення подумки міри володіння змістом навчального матеріалу, методами і прийомами його розкриття. Слід обов'язково передбачити труднощі, що можуть виникнути під час уроку, і способи їх подолання;

ж) перевірка готовності учнів до уроку. Здійснюється на організаційному етапі й під час перевірки виконання учнями домашнього завдання [3, 251].

Педагогічна майстерність вчителя тісно пов'язана з рівнем використання та поширення інформації, підбором правильних матеріалів для уроку. Не можна заперечити той факт, що рівень інформаційної культури вчителя безпосередньо впливає на його готовність до використання інноваційних педагогічних технологій.

Висновки. Створення інтегрованого освітнього середовища ЗНЗ – складний тривалий та багатогранний процес, першоосновою якого, на нашу думку, є результативний навчальний процес.

Одним з феноменів освітнього процесу є створення комфортного середовища в навчальному закладі на основі критеріїв хорошого заняття. Тож для досягнення високої успішності учнів, вчителю потрібно опиратися на критерії «хорошого заняття», вміло користуватися ними та враховувати їх при плануванні уроку.

Основними такими критеріями, на наш погляд, є чіткість структури заняття, висока повага до вчительського часу, різноманітність методик та організоване середовище. Таке середовище характеризується як простір, оточення школяра, сукупність можливостей для реалізації його освітніх потреб, становлення його освіченості, умови для розвитку здібностей самостійного набуття і застосування значущої інформації, розширення досвіду соціальних відносин.

Перспективи подальших розвідок у напрямку створення інтегрованого навчального середовища можливі за умови вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду європейських країн, зокрема досвіду мережі шкіл імені Д-р. П. Ран м. Лейпциг у східній Німеччині та мережі шкіл Німеччини «Школи: партнери майбутнього» (PASCH).

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Формування інформаційного простору: колективна монографія / [Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика: Монографія / Г. І. Коберник –К.: Наук. Світ, 2002. –231 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / Олександра Яківна Савченко. – Київ: Абрис, 1997. – 416 с.
3. Gruschka A. Was ist guter Unterricht? / Andreas Gruschka. // Pädagogische Korrespondenz. – 2007. – С. 10–36.
4. Meyer H. Was ist guter Unterricht? / Hilbert Meyer. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004.
5. Meyer H. Was ist ein lernförderliches Klima? / H. Meyer, H. Bülter. – Berlin: Cornelsen, 2004. – (PÄDAGOGIK). – (11).
6. Meyer H. Unterrichtsentwicklung / Hilbert Meyer. // Cornelsen. – 2015.
7. Meyer H. Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung Oldenburg / Hilbert Meyer. // Diz. – 2012.
8. Meyer H. Was ist guter Unterricht [Електронний ресурс] / Hilbert Meyer // Cornelsen Scriptor Berlin. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: 8. .
9. Zierer K. Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. / K. ZIERER, T. Wolf. – Paderborn: SAALFRANK, 2010.

М. В. Гончарук, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, ЧОУЗ «Немецко-украинская межкультурная школа в г. Киеве», Киев-Умань, Украина.

Критерияльная характеристика создания интегрированной образовательной среды общеобразовательного учебного заведения.

M. V. Goncharuk, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tyczyna, «German-Ukrainian Intercultural School in Kiev». Kiev-Uman, Ukraine.

Description of criteria to create an integrate deducational environment of the school.

E-mail: Du@deutscheschule.kiev.ua

ДЗВІНЧУК Д.І.,

доктор філософських наук,
професор, директор Інституту
гуманітарної підготовки та
державного управління
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу
(ІФНТУНГ)

ПЕТРЕНКО В.П.,

доктор економічних наук, професор,
директор Інституту післядипломної
освіти ІФНТУНГ

КІСЬ С.Я.,

кандидит економічних наук,
докторант, кафедра менеджменту і
адміністрування, ІФНТУНГ

АНДИБУР А.П.,

здобувач, кафедра менеджменту і
адміністрування, ІФНТУНГ,
м. Івано-Франківськ, Україна

ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ І НАУКОЮ В УКРАЇНІ: ДОЦІЛЬНІСТЬ, УМОВИ, ТЕХНОЛОГІЇ

Інтелектуалізацію управління системою і суб'єктами освіти й науки України в умовах становлення і розвитку знаннєвої економіки розглянуто в якості основного шляху вирішення більшості існуючих сьогодні в системі проблем. Обґрунтовано необхідність і доцільність інтелектуалізації управління системою освіти і науки, визначено основні напрямки і умови інтелектуалізації процесів управління системою освіти, освітніми процесами і процедурами. Запропоновано використати з цією метою концепцію інтелектокористування, управлінські технології інтеграції і мотивації інтелектуальної активності людей, а також таких інструментів інтелектуалізованого управління і менеджменту, як синтелектика, синергізація і синархія, ефективність яких була апробована у виробничих системах з отриманням позитивних результатів.

Ключові слова: система, освіта, наука, управління,

інтелектуалізація, технології, інструменти, коефіцієнт, трансформація, ресурси, результат.

Интеллектуализацию управления системой и субъектами образования и науки Украины в условиях формирования и развития экономики знаний рассмотрено в качестве основного пути решения большинства существующих сегодня в системе проблем. Обоснована необходимость и целесообразность интеллектуализации управления системой образования и науки, определены основные направления и условия интеллектуализации процессов управления системой образования, образовательными процессами и процедурами. Предложено использовать с этой целью концепцию интеллектопользования, управленческие технологии интеграции и мотивации интеллектуальной активности людей, а также таких инструментов интеллектуализованого управления и менеджмента, как синтеллектика, синергизация и синархия, эффективность которых была апробированной в производственных системах с получением позитивных результатов.

Ключевые слова: *система, образование, наука, управление, интеллектуализация, технологии, инструменты, коэффициент, трансформация, ресурсы, результат.*

Intellectualization management of system and subjects of education in conditions of formation and development of knowledge economy is considered as the main way of solving most currently existing problems in the system. The necessity and feasibility of intellectualization management of education and science system were substantiated, the main directions and terms of intellectualization of management processes of education system, educational processes and procedures were defined. Suggested to use for this purpose of the concept of intelligence using, management technologies of integration and motivation of intelligence activity of people, and also such instruments of intellectualized management as syntellectica, synergization and synarchism, whose effectiveness was tested in production systems to obtain positive results.

Key words: *system, education, science, management, intellectualization, technology, tools, coefficient transformation, resources, results.*

Постановка проблеми. Становлення і розвиток інформаційного суспільства та інтелектуальної економіки вимагають адекватних і радикальних за змістом та значенням змін в інтелектуалізації людської активності у всіх сферах і для всіх без виключення членів цього суспільства. Однак, до сфери освіти феноменом інтелектуалізації висуваються особливі вимоги в зв'язку з тим, що освіта виступає основним каналом постачання суспільству інтелектуального ресурсу. Адже суспільство знань (knowledge society) не може успішно формуватись, функціонувати і динамічно розвиватись без обов'язкового етапу трансформації в суспільство навчання (learning society). Очевидно, що проблема формування суспільства знань вирішується шляхом створення і наповнення його інтелектуального простору відповідними людськими ресурсами, джерелом яких і виступає система освіти. При цьому, як і будь-яка інша соціальна система, остання вимагає адекватного новим вимогам і потребам часу рівня та якості управління, в зв'язку з чим проблему інтелектуалізації процесів управління системою та суб'єктами освіти і науки можна вважати одним із тих пріоритетів, які потребують термінового вирішення.

Актуальність дослідження та аналіз останніх публікацій. На жаль, вітчизняними дослідниками практично не піднімаються питання щодо необхідності пріоритетної інтелектуалізації управління системою і суб'єктами освіти як незаперечної умови успішної інтелектуалізації суспільства [1], нації [2], праці [3], економіки [4, 5, 6], людського капіталу підприємств [7], управління і менеджменту [8, 9, 10, 11] тощо. Більшість публікацій за результатами досліджень вітчизняних експертів в сфері інтелектуалізації освіти зводяться, як правило, до обґрунтування необхідності і доцільності використання освітньої системи для формування людських ресурсів з відповідними людським та інтелектуальним потенціалами і капіталами шляхом інтелектуалізації змісту освіти через удосконалення навчального процесу і процедур викладання, інноватизації навчальних технологій і т. п. [12, 13, 14, 15, 16, 17, 18], не звертаючись до потенціалу інтелектуалізації управління системою освіти.

Коли щодо суб'єктів виробничо-економічної діяльності питання інтелектуалізації процесів та процедур управління і менеджменту уже вийшли на позиції розробки моделей, технологій і рекомендацій [8, 9, 10], то в системі освіти за окремими винятками (для прикладу, [15, 19, 20]) воно залишається недослідженим, недооціненим і, в зв'язку з цим, актуальним.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Досить влучний заклик авторів роботи [21] «... розуміти, що інтелектуальною Україною не можна керувати сьогодишнім стандартом, як і керувати взагалі» приводить до думки, що управління успішною діяльністю такої високоінтелектуальної галузі національного господарства, як освіта і наука поза рамками процесу інтелектуалізації всіх сфер

життєдіяльності суспільства є неможливим. Повністю погоджуючись ще з однією тезою цих авторів, «головна проблема інтелектуалізації країни – керуюча нами бюрократія», вважаємо за необхідне визнати цю проблему особливо специфічною для галузі вищої освіти в зв'язку з тривалим збереженням в цій системі управлінських відносин на традиційних засадах суб'єкт-об'єктних стосунків.

Новизна. Новизна підходу до вирішення проблеми інтелектуалізації управління освітньо-науковою системою, як основи розбудови в Україні знанневого, інтелектуального, когнітивного і т. п. суспільства, полягає у обґрунтуванні доцільності використання з цією метою концепції інтелектокористування і управлінських технологій її реалізації.

Методологічне або загальнонаукове значення. Загальнонаукове значення полягає у обґрунтуванні необхідності створення нових управлінських технологій, механізмів та інструментів, покликаних внести радикальні зміни в освітній процес через включення таких важелів, як розвиток індивідуальних здібностей, створення умов для творчості й самореалізації особистості, формування аналітичних, комунікативних та інших інтелектуальних умінь

Викладення основного матеріалу. Заперечувати необхідність і доцільність кардинальних змін в системі управління функціонуванням вітчизняної системи і множини суб'єктів освітньо-наукової діяльності для вирішення таких проблем, як відсутність реального самоврядування і автономності університетів, високий рівень централізації і збереження недемократичних командно-адміністративних традицій в управлінні, зарегульованість і заформалізованість навчального процесу, недосконалість зв'язків з практичним життям і бізнесом, незатребуваність інтелектуальної наукової продукції університетів і т. п., не наслідяться ніхто. Адже, за основними оціночними показниками вітчизняні університети характеризуються незаперечно низькими рейтингами серед світової університетської спільноти [22], спричиненими, як на нашу думку, впливом букету всіх перерахованих вище недоліків.

Більшість із цих негативних характеристик системи пояснюються тривалим збереженням неадекватних вимогам оновленого суспільства системи і методів бюрократичного управління освітою і наукою. Хоча, з прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту», вони можуть почати поступово змінюватись на краще, аналіз і оцінка стану взаємозв'язків і взаємовпливів між суб'єктами і об'єктами ієрархічної піраміди управління освітніми і науковими процесами у вищих навчальних закладах України, інтерпретованої і представленій нами на рис. 1, може дати прості пояснення причин неефективності традиційного управління, породжених цим проблем і відсутність успішних результатів, а також сформулювати рекомендації щодо необхідних змін в системі.

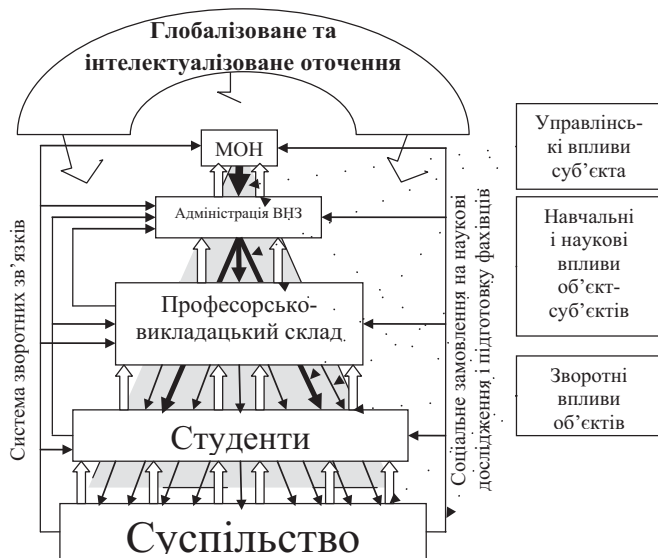


Рис. 1 Ієрархічна піраміда взаємодії суб'єктів освітньо-наукового процесу в Україні

Виходячи з того, що джерелами вад функціонування представленої на рисунку 1 структури системи є чинники екзогенної та ендогенної природи, звернемось до аналізу найбільш вагомих і впливових чинників.

Найбільш потужним чинником екзогенної природи ми вважаємо ситуативну відсутність у суспільства і держави потреб та запиту на наукові дослідження і підготовку фахівців-професіоналів на фоні глобального знаннєвого прориву університетської науки світових країн-лідерів. Це пояснюється тим, що, не дивлячись на спроби вітчизняної науки формулювати рекомендації з вирішення проблеми інтелектуалізації суспільства і всіх сфер його життєдіяльності (в т. ч. і освітньо-наукової), в реальному житті продовжують розвиватися процеси деінтелектуалізації, депрофесіоналізації, квітне інтелектофобія, розмножуються псевдоінтелектуали, імітується наукова діяльність [22, 23, 24, 25, 26], які і відіграють негативну роль у формуванні суспільством негативних оцінок та деформованих потреб і запитів щодо освіти та науки.

Слід усвідомити, що таке відношення суспільства до системи освіти і науки слід вважати його рефлексією на тривалу стагнацію процесів реформування та негативних результатів діяльності, спричинених в т. ч. і дією ендогенних чинників. Перелік цих чинників є набагато складнішим в зв'язку з тим, що

визначається кількістю рівнів ієрархічної піраміди, на вершині якої перебуває Міністерство освіти і науки (МОН) – «... абсолютна влада: влада над життєвим та творчим часом сотень тисяч науковців і викладачів, як власне й вчителів, студентів і школярів» [25], з множиною N підпорядкованих йому об'єктів, а також кількістю, якістю та дієвістю прямих і зворотних зв'язків в системі, які, судячи за результатами діяльності, або не працюють взагалі, або функціонують вкрай незадовільно, забезпечуючи систему недостовірною, деформованою або спеціально препарованою інформацією.

Саме на цьому аспекті функціонування системи управління освітою і наукою вважаємо за доцільне зупинитись, детально проаналізувати та сформулювати рекомендації щодо шляхів їх принципового удосконалення.

З цією метою спробуємо інтерпретувати процес трансформування системою освіти і науки наданих суспільством в її розпорядження фінансових, матеріальних і людських ресурсів (в т. ч. людського та інтелектуального капіталів) в результат. При цьому будемо виходити з того, що в найбільш узагальненому вигляді як система, так і будь-який її елемент на протязі певного періоду часу Δt_i характеризуються т. зв. коефіцієнтами трансформації $K(\Delta t_i)$ і TP_j :

$$K(\Delta t_i)TP_{pC} = W(\Delta t_i)REZ/W(\Delta t_i)RES, \text{ а } K(\Delta t_i)TP_j = W(\Delta t_i)REZ_j / W(\Delta t_i)RES_j, \quad (1)$$

де: $W(\Delta t_i)REZ$ – ринкова вартість генерованих системою протягом періоду Δt_i результатів, $W(\Delta t_i)RES$ – ринкова вартість використаних для цього ресурсів, $W(\Delta t_i)REZ_j$ – ринкова вартість результатів, генерованих будь-яким елементом системи протягом цього ж періоду Δt_i , $W(\Delta t_i)RES_j$ – ринкова вартість використаних в процесі генерації ресурсів.

Якщо прийняти, що вартість результату системи освіти і науки складається із вартості генерованих системою і доданих суспільству людського $[W(\Delta t_i)ДЛК]$ та інтелектуального $[W(\Delta t_i)ДІК]$ капіталів, а вартість витрачених при цьому ресурсів включає вартості діючого в системі людського $[W(\Delta t_i)ЛК]$ та інтелектуального $[W(\Delta t_i)ІК]$ капіталів, а також фінансових $[W(\Delta t_i)ФінК]$ і матеріальних $[W(\Delta t_i)ФізК]$ витрат на реалізацію процесу, то

$$K(\Delta t_i)TP_C = W(\Delta t_i)REZ/W(\Delta t_i)RES = [W(\Delta t_i)ДЛК + W(\Delta t_i)ДІК] / [W(\Delta t_i)ЛК + W(\Delta t_i)ІК + W(\Delta t_i)ФінК + W(\Delta t_i)ФізК], \quad (2)$$

а умовою належного функціонування системи стають вирази

$$K(\Delta t_i) TP_j \geq 1 \text{ та } K(\Delta t_i)TP_C = \sum K(\Delta t_i) TP_j \geq 1, \quad (3)$$

де $j = 1 \div N$, а N – кількість елементів (суб'єктів освітньо-наукової діяльності) в системі.

Слід врахувати, що і доданий людський капітал вартістю $W(\Delta t_i)$ ДЛК, і доданий інтелектуальний капітал вартістю $W(\Delta t_i)$ ДІК генеруються діючим в системі людським капіталом вартістю $W(\Delta t_i)$ ЛК, а уже існуючий в системі інтелектуальний капітал вартістю $W(\Delta t_i)$ ІК є генерованим у минулі періоди і ретранслюється в навчальному процесі з генеруванням доданого людського капіталу $W(\Delta t_i)$ ДЛК. При цьому, доданий людський капітал вартістю $W(\Delta t_i)$ ДЛК є вихідним продуктом системи, що повинен збільшувати людський капітал суспільства, не зменшуючи $W(\Delta t_i)$ ЛК системи, яка його створила, а доданий інтелектуальний капітал вартістю $W(\Delta t_i)$ ДІК освоюється системою, збільшуючи одночасно і $W(\Delta t_i)$ ЛК, і $W(\Delta t_i)$ ІК до значень $W(\Delta t_{j+1})$ ЛК і $W(\Delta t_{j+1})$ ІК для використання в майбутніх періодах.

Таким чином, постійне зростання складових $W(\Delta t_i)$ ЛК і $W(\Delta t_i)$ ІК в знаменнику виразу (2) стимулює і мотивує діючий людський капітал системи вартістю $W(\Delta t_i)$ ЛК до постійної генерації доданого людського капіталу з вартістю $W(\Delta t_i)$ ДЛК і доданого інтелектуального капіталу вартістю $W(\Delta t_i)$ ДІК з метою збереження співвідношень (3). В протилежному випадку в системі буде спостерігатись процес деградації, якому відповідатимуть значення коефіцієнтів

$$K(\Delta t_i) \text{Tpj} \leq 1 \text{ та } K(\Delta t_i) \text{TpC} = \sum K(\Delta t_i) \text{Tpj} \leq 1. \quad (4)$$

Отже, головною умовою збереження співвідношень (3) виступає сприйняття всіма сферами життєдіяльності суспільства доданих системою людського $W(\Delta t_i)$ ДЛК та інтелектуального $W(\Delta t_i)$ ДІК капіталів, як потрібних для реального і ефективного використання в своїй діяльності інтелектуальних продуктів.

Проте, дослідження ринку праці «... вказують на зростання розриву між накопиченим людським капіталом і рівнем його реального використання, що виявляється у відсутності стійкого прямого зв'язку між рівнем освіти і рівнем доходів, праці не за фахом та виконанні функцій, що не відповідають рівню освіти і кваліфікації працівника» [15]. При цьому, «Вкрай негативно на ринок праці впливає те, що наші навчальні заклади, як вищі так і середні випускають багато фахівців, але не тих спеціальностей, які потребує вітчизняний ринок праці» [28]. В зв'язку з цим, «... ми не просто маємо неефективну вищу освіту, ми маємо контрпродуктивну вищу освіту, бо готуємо своїх високоосвічених громадян для життя в інших країнах...» [23, с. 205]. Тобто, не дивлячись на існування в системі необхідної мережі прямих впливів і зворотних зв'язків, вони не забезпечують необхідних результатів її належного функціо-

нування.

Таким чином, залежності (1), (2) і (3) є дійсними тільки за умови належної організації і функціонування в системі освіти і науки мережі прямих впливів та зворотних зв'язків, в яких КТрС є функцією множини всіх коефіцієнтів трансформації КТрj, у формуванні яких, в свою чергу, приймають участь коефіцієнти трансформації всієї множини N суб'єктів КТрjСУ і об'єктів КТрjОУ управління. Не вдаючись в детальний аналіз взаємодії множини типових управлінських пар «суб'єкт-об'єкти» в ієрархії системи, вкажемо тільки на той факт, що досягнення останніми позитивних результатів в умовах інтелектуалізації є можливим виключно за умови реорганізації в системі «суб'єкт-об'єктних» стосунків на «суб'єкт-суб'єктні», коли у виробленні, прийнятті і реалізації важливих рішень приймають участь як суб'єкт, так і об'єкти управління, представлені людським та інтелектуальним капіталами їх носіїв, що в роботах [29, 30, 31] окреслено як «управління процесами інтелектокористування в соціально-економічних системах».

Слід підкреслити, що концепція інтелектокористування, інтелектоінтегруючі, інтелектомотивуючі управлінські технології та інструменти їх реалізації з використанням основ синтетики, синергетики і синархії були апробовані авторами в процесах і процедурах розвитку персоналу в рамках окремих виробничих, освітніх, територіальних і галузевих соціально-економічних систем з отриманням позитивних результатів [8, 10, 32, 33, 34, 35, 36], що дозволяє рекомендувати їх для більш масштабної апробації при інтелектуалізації управління і менеджменту освітою та наукою України.

Головні висновки. Таким чином, першочергові зміни в інтелектуалізації управління і менеджменту вітчизняної системи освіти і науки полягають в переосмисленні логіки «суб'єкт-об'єктної» взаємодії МОН і адміністраторів ВНЗ, адміністраторів і викладачів, адміністраторів і студентів, викладачів і студентів в напрямку її реінжинірингу на основі «суб'єкт-суб'єктних» відносин людських чинників з врахуванням палітри таких їх характеристик, як інтелект, інтелектуальні ресурси, людський та інтелектуальний потенціали, продукти і капітали.

В результаті інтелектуалізації управління і менеджменту з класичних механізмів ретрансляції знань, накопичених минулими поколіннями, будуть виключені будь-які елементи розпорядництва-підпорядкування, вказівки-виконання, вимоги-здійснення як непродуктивні і малоефективні методи взаємодії складових тріади адміністратор-викладач-студент з заміною останніх на спільну інтелектуальну активність всіх трьох складових в процесах збору, накопичення, обробки значних обсягів знань та генерації на їх основі нових інтелектуальних продуктів – нових теоретичних, наукових та прикладних знань і продуктів їх реалізації.

В протилежному випадку тривала відсутність запиту суспільства на результати діяльності освіти і науки обумовить гальмування навіть простої ретрансляції останньої існуючих знань з поступовою деградацією системи, не говорячи уже про радикальне її осучаснення на засадах креативності, інновативності і неперервності розвитку людських ресурсів з метою підготовки професіоналів третьої і четвертої «хвиль професіоналізації» – «парапрофесіоналів» і «транспрофесіоналів» [37].

Перспективи використання результатів дослідження. Вбачаючи, що тільки з інтелектуалізацією процесів управління системою освіти і науки з множиною всіх її суб'єктів в останній можуть початися необхідні зміни, результати даного дослідження повинні стати підґрунтям для встановлення мети, цілей, завдань та розробки стратегії і тактики інтелектуалізації системи управління і менеджменту освіти та науки в Україні за участю широкого представництва всіх зацікавлених учасників. При цьому слід підкреслити, що процес інтелектуалізації системи управління вимагає не стільки фінансових і техніко-технологічних ресурсів, скільки усвідомлення необхідності радикальних змін в сфері професіоналізації університетського менеджменту українським суспільством, управлінським корпусом системи, її професорсько-викладацьким і науковим складом, а також споживачами освітніх і наукових послуг.

Список використаних джерел:

1. Долішній М., Злупко С. Стратегія інтелектуалізації суспільства / М. Долішній, С. Злупко // Вісник НАН України. – 2001. – №4. [Електронний ресурс] LibRar.Org.ua – Режим доступу: http://www.librar.org.ua/sections_load.php?s=general_scientific_knowledge&id=53&start=2
2. «Доктрина Кравчука». Начерк програми інтелектуалізації і формування модерної української нації / Врублевський В., Мороз О., Саєнко Ю. — К.: Інформаційно-видавничий центр «Інтелект», 2001. — 84 с.
3. Тельнов А. С. Інтелектуалізація праці у концепції постіндустріального суспільства / А. С. Тельнов, В. В. Гончарук // Вісник Хмельницького національного університету. - №1. – 2009. – 239-245.
4. Князев С. Н. Интеллектуализация – стержневая основа развития экономики и управления. / С. Н. Князев, А. Г. Шрубенко // Проблемы управления. – 2007. - №3(24). – С. 16-25.
5. Ажажа, М. А. Інтелектуалізація економіки: інноваційний і людський потенціал в умовах глобалізації / М. А. Ажажа // Проблеми економіки та управління, №628. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту «Львів. Політехніка», 2008. – С. 11-17.
6. Другов О. О. Інвестиційне забезпечення інтелектуалізації економіки України (теорія та механізми реалізації) : автореф. дис ... д-ра екон. наук

- : 08.00.03 / О. О. Другов. – Львів : Б.В., 2011 . – 39 с.
7. Сем'ян О. В. Інтелектуалізація людського капіталу підприємства / О. В. Сем'ян // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2011. – № 4(16). – С. 141-145.
 8. Швидкий Е. А. Конкурентоспроможність суб'єктів господарювання НАК «Нафтогаз України» як функція інтелектуалізації системи менеджменту / Е. А. Швидкий // Науковий вісник Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Серія «Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості». – 2011. – №1(3). – С.
 9. Ситник Й. С. Вплив інтелектуалізації на процес менеджменту інноваційних підприємств / Й. С. Ситник // [Електронний ресурс] Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. – Режим доступу : http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/15919/1/57_372-378_Vis_725_Ekonomika.pdf
 10. Управління діяльністю підприємств нафтогазового комплексу на засадах інтелектуалізації та інтелектокористування : монографія / В. П. Петренко, С. Я. Кісь, Е. А. Швидкий // за заг. ред. проф. В. П. Петренка. – Львів: ЛА «Піраміда», 2013. – 276 с.
 11. Гриценко В. І. Інтелектуалізація управління сталим розвитком соціально-економічної системи в умовах глобалізації та процесів, що динамічно відбуваються / В. І. Гриценко, Л. І. Бажан // Зб. наук. праць «Економіко-математичне моделювання соціально-економічних систем». – 2014. – Вип. 19. – С. 5-37.
 12. Левківський К. М. Парадигма інтелектуалізації інноваційної освіти / К. М. Левківський // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч.4 (продовження) Інноваційні технології в навчально-виховному процесі вузу. : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 17-18 квітня 1996 р. - К.: 1996. - С. 134-136.
 13. Козлакова Г. О. Інформаційні технології: інтелектуалізація навчання у вищій школі / Г. О. Козлакова // Вища освіта України. – 2002. – №1. – С. 48-52.
 14. Базилевич В. Д. Інтелектуалізація та індивідуалізація – основа формування нової парадигми класичної університетської освіти в галузі економіки і управління в контексті Болонського процесу / В. Д. Базилевич // Вища школа. – 2005. – №5. – С. 28 – 96.
 15. Шевченко Л. С. Інтелектуалізація освіти: сучасні виклики для України / Л. С. Шевченко // Матеріали дев'ятої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасна наука ХХІ століття» 17-19 червня 2013 року : зб. тез доп. – К., 2013. – Ч. 1. – С. 59–66.
 16. Чекушина Ю. В. Вища освіта України в аспекті інтелектуалізації праці (перше десятиліття ХХІ ст.) / Ю. В. Чекушина, Ю. М. Чекушина // Гуманітарний журнал. – 2013. - №3. – С. 3-10.
 17. Помінова І. І. Соціальна відповідальність освіти в умовах інтелектуаліза-

- ції економіки / І. І. Помінова // [Електронний ресурс] Scientific World. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/economy-413/economic-theory-and-history-413/20616-413-0348>
18. Апшай Н. І. Інтелектуалізація навчального процесу у ВНЗ в умовах розвитку інформатизації / Н. І. Апшай // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №9. – С. 3-5.
 19. Дзвінчук Д. І. Інтелектуалізація – шлях до демократизації і децентралізації управління університетською освітою в Україні / Д. І. Дзвінчук, В. П. Петренко, С. Я. Кісь // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : [зб. наукових праць] / ред. рада В. П. Андрущенко (голова). – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 29(42). – С. 35-38.
 20. Петренко В. П. Щодо проблеми професіоналізації університетського менеджменту [Текст] / В. П. Петренко., Є. А. Ревтюк, І. М. Данилюк-Черних // Вчені записки Університету «Крок». Вип. 27 у 2-х томах. – К.: - 2011. – Т. 2. – С. 163 – 167.
 21. Корсун Л. Інтелектуалізація - це що? / Л. Корсун, Н. Корсун // [Електронний ресурс] Освіта.ua – Режим доступу : http://osvita.ua/school/school_today/291/
 22. Курбатов С. Університетські рейтинги як фактор легітимації елітного статусу освіти в сучасних умовах / С. Курбатов // [Електронний ресурс] Fulbright Ukraine. – Режим доступу : <http://www.fulbright.org.ua/page.php?pid=83&lang=1>
 23. Дацюк С. Інтелектуальна політика : Збірка робіт з філософської публіцистики / Сергій Дацюк. – Львів: Корпорація стратегічного консалтингу «Гардарика», 2010. – 467 с.
 24. Петренко В. П. До ідентифікації основних проблем інтелектуалізації та інтелектуально-інноваційного розвитку українського суспільства / В. П. Петренко // «Ключевые инструменты организации человеческого общения: экономика и право». Збірник матеріалів XII-ої Міжнародної науково-практичної конференції. – Одеса: InPress, 2011. – С. 74 – 77.
 25. Леснікова Л. Публічний виступ: «Причини та проблеми плінності кадрів в системі державної служби» / Л. Леснікова // [Електронний ресурс] Спільнота кращих державних службовців України. – Режим доступу : <http://kds.org.ua/blog/lesnikova-l-publichniij-vistup-prichini-ta-problemi-plinnosti-kadriv-v-sistemi-derzhavnoi-sluzhb>
 26. Мінаков М. Реформа вищої освіти в лещатах карго-культу автономії і гегемонії бюрократів / М. Мінков // [Електронний ресурс] Критика. – Режим доступу : <http://krytyka.com/ua/community/blogs/reforma-vyshchoyi-osvity-v-leshchatakh-kargo-kultu-autonomiiji-i-hegemoniiji>
 27. Кулик В. Про неморальну непрофесійність і способи її подолання / В.

- Кулик // [Електронний ресурс] Критика. – Режим доступу : <http://krytyka.com.ua/community/blogs/pro-nemoralnu-neprofesijnist-i-sposoby-yiyi-podolannya>
28. Сергій Кондрюк: «Феномен українського ринку праці полягає в тому, що у нас працююча людина попадає у зону бідності» / С. Кондрюк // [Електронний ресурс] Офіційний веб-портал Федерації професійних спілок України. – Режим доступу : <http://www.fpsu.org.ua>
 29. Петренко В. П. Управління процесами інтелектокористування в соціально-економічних системах : наукова монографія / В. П. Петренко. – Івано-Франківськ: «Нова Зоря», 2006. – 352 с.; іл.
 30. Петренко В. П. Концепція інтелектокористування як основа новітньої парадигми практичного менеджменту / В. П. Петренко // [Електронний ресурс] International Conference Project / II-я міжнародная научно-практ. конф. «Современные тенденции развития научной мысли». 31.01.-07.02.2011.- Лондон-Одесса. – Всеукраїнський академічний союз. 2011. – Режим доступу : <http://www.icp-ua.com/ru/conference2>
 31. Дзвінчук Д. І. Мета, цілі і критерії інтелектуалізації підготовки корпусу державних службовців і працівників органів місцевого самоврядування / Д. І. Дзвінчук, В. П. Петренко // Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів влади. Матеріали VI-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю, 22 листопада 2011 р. – Полтава: ПолтНТУ, 2011. – 292 с. (с. 167 – 169).
 32. Данилюк-Черних І. М. Управління використанням інтелектуального потенціалу людських ресурсів підприємств на засадах синтелектики і синергізму / І. М. Данилюк-Черних, В. П. Петренко // Регіональна економіка. - №1. – 2011. – С. 148 – 155.
 33. Петренко В. Стан, цілі і завдання з розвитку людського капіталу підприємств нафтогазової промисловості: світ і Україна / В. Петренко, І. Данилюк-Черних // Вісник Східноукраїнського університету ім. В. Даля. – №11(182), Ч. 1. – 2012. – С. 372-378.
 34. Крижанівський Є. І. Організація безперервної освіти персоналу нафтогазової галузі України – головна умова збереження і нарощування її конкурентоздатності / Є. І. Крижанівський, А. П. Андибур, І. М. Данилюк-Черних, В. П. Петренко // Нафтогазова галузь України. - №4. – 2014. – С. 3 – 8.
 35. Кісь С. Я. Інноваційно-інвестиційний розвиток нафтогазової галузі України як наслідок інтелектуалізації процесів управління і менеджменту / С. Я. Кісь, Н. В. Люта, В. П. Петренко // «Економічні та соціальні інновації як фактор розвитку економіки» : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф. (29-30 травня 2014, м. Луцьк) / відп. ред.. Л. Г. Ліпич. – Луцьк: Вежа-Друк, 2014. – С. 97-98.
 36. Варцаба В. І. Про умови раціонального управління використанням спіль-

- них нафтогазових ресурсів України: проблема гармонізації цілей та інтересів ключових груп впливу / В. І. Варцаба, С. Я. Кісь, В. П. Петренко, Е. А. Ревтюк // Науковий вісник Івано-Франківського НТУ нафти і газу. Серія «Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості». – 2015. - №2(12). – С. 15-23.
37. Дациук С. Изменения через образование / [Електронний ресурс] Українська правда. Блоги. 30 жовтня, 2009 року. – Режим доступу : <http://blogs.pravda.com.ua/authors/datsuk/4aeb16441a820/>

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Dolishnii M., Zlupko S. (2001) Stratehiia intelektualizatsii suspilstva. Visnyk NAN Ukrainy, 4. Retrieved from: http://www.librar.org.ua/sections_load.php?s=general_scientific_knowledge&id=53&start=2 (in Ukr.)
2. Vrublevskiy V., Moroz O., Saienko Yu. (2001) “Doktryna Kravchuka.” Nacherk prohramy intelektualizatsii I formuvannia modernoi ukrainskoi natsii. Kyiv: Informatsiino-vydavnychiy tsentr “Intel’ekt” (in Ukr.)
3. Telnov A.S., Honcharuk V.V. (2009) Intelektualizatsiia pratsi u kontseptsii postindustrialnogo suspilstva. Visnyk Khmelnytskogo natsionalnogo universytetu, 1, 239-245 (in Ukr.)
4. Kniazhev S.N., Shrubenko A.H. (2007) Intellektualizatsiia – sterzhenevaia osnova razvitiia ekonomiky I upravleniia. Problemy upravleniia, 3(24), 16-25. (in Russ.)
5. Azhazha M.A. (2008) Intelektualizatsiia ekonomiky: innovatsiinyi I liudskiy potentsial v umovakh hlobalizatsii. Problemy ekonomiky ta uoravlinnia: Lviv, Vydavnytstvo Natsionalnogo universytetu “Lvivska Politekhnikha”, 628, 11-17 (in Ukr.)
6. Druhov O.O. (2011) Investytsiine zabezpechennia intelektualizatsii ekonomiky Ukrainy (teoriia ta mekhanizmy realizatsii). Avtoreferat dysertatsii doktora ekonomichnykh nauk: Lviv. (in Ukr.)
7. Semian O.V. (2011) Intelektualizatsiia liudskoho kapitalu pidpriemstva. Visnyk Berdianskoho universytetu menedzhmentu I biznesu, 4(16), 141-145 (in Ukr.)
8. Shvydkyi E.A. (2011) Konkurentospromozhnist subiektiv hospodariuvannia NAK “Naftohas Ukrainy” iak funktsiia intelektualizatsii systemy menedzhmentu. Naukovyi visnyk Ivano-Frankivskoho natsionalnogo tekhnichnogo universytetu nafty I hasu. Seriia “Ekonomika I upravlinnia v naftovii I hasovii promyslovosti”, 1(3) (in Ukr.)
9. Sytnyk Y. Vplyv intelektualizatsii na protses menedzhmentu innovatsiinykh pidpriemstv. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. – Retrieved from: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/15919/1/57_372-378_Vis_725_Ekonomika.pdf

10. Petrenko V.P., Kis C. Ya., Shvydkiy E.A. (2013) Upravlinnia diialnistiu pidpriemstv naftogazovogo kompleksu na zasadakh intelektualizatsii ta intelektokorystuvannya: monohrafiia. Lviv: LA"Pyramida"
11. Hrytsenko V.I., Bazhan L.I. (2014) Intelektualizatsiia upravlinnia stalym rozvytkom sotsialno-ekonomichnoi systemy v umovakh hlobalizatsii ta protsesiv, shcho dynamichno vidbuvaiutsia. Zb. nauk. prats "Ekonomiko-matematychne modeliuвання sotsialno-ekonomichnyh system", 19, 5-37 (in Ukr.)
12. Levkivskiy K.M. (1996) Paradyhma intelektualizatsii innovatsiinii osvity. Vyshcha osvita v Ukraini : realii, tendentsii, perspektyvy rozvytku. Ch. 4 (prodovzhennia)/ Innovatsiini tekhnologii v navchalno-vyhovnomu protsesi vuzu. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 17-18 kvitnia: Kyiv, 134-136 (in Ukr.)
13. Kozlakova H.O. (2002) Informatsiini tekhnologii: intelektualizatsia navchannia u vyshchii shkoli. Vyshcha osvita Ukrainy, 1, 48-52 (in Ukr.)
14. Bazylevych V.D. (2005) Intelektualizatsiia ta indyvidualizatsiia – osnova formuvannia novoi paradyhmy klasychnoi universytetskoï osvity v haluzi ekonomiky I upravlinnia v konteksti Bolonskoho protsesu. Vyshcha shkola, 5, 28-96 (in Ukr.)
15. Shevchenko L.S. (2013) Intelektualizatsiia osvity: suchasni vyklyky dlia Ukrainy. Materialy deviatoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii "Suchasna nauka XXI stolittia" 17-19.06.2013: zb. tez dop.: Kyiv, 1, 59-66 (in Ukr.)
16. Chekushyna Yu. V., Chekushyna Yu. M. (2013) Vyshcha osvita Ukrainy v aspekty intelektualizatsii pratsi (pershe desiatylittia XXI st.). Humanitarnyi zhurnal, 3, 3-10 (in Ukr.)
17. Pominova I.I. Sotsialna vidpovidalnist osvity v umovakh intelektualizatsii ekonomiky. Scientific World. . Retrieved from <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/economy-413/economic-theory-and-history-413/20616-413-0348> (in Ukr.)
18. Apshai N. I. (2010) Intelektualizatsiia navchalnoho protsesu u VNZ v umovakh rozvytku informatsii. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia, 9, 3-5 (in Ukr.)
19. Dzvinchuk D.I., Petrenko V.P., Kis S. Ya. (2012) Intelektualizatsiia – shliakh do demokratyzatsii I detsentralizatsii upravlinnia universytetskoïu osvitoiu v Ukraini. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P.Drahomanova. Serii 7. Relihiieznavstvo. Kulturolohiia. Filosofiia: Kyiv, v-vo NPU im. M.P.Drahomanova, 29(42), 35-38 (in Ukr.)
20. Petrenko V.P., Revtyk Ye. A., Danyliuk – Chernykh I.M. (2011) Shchodo problemy profesionalizatsii universytetskoho menedzhmentu. Vcheni zapysky Universytetu "Krok": Kyiv, t. 2, 163-167 (in Ukr.)
21. Korsun L., Korsun N. Intelektualizatsiia – tse shcho?. Osvita.ua Retrieved

- from : http://osvita.ua/school/school_today/291/ (in Ukr.)
22. Kurbatov S. Universytetski reityngy iak factor lehitymatsii elitnoho statusu osvity v suchasnykh umovah. Fulbright Ukraine. – Retrieved from: <http://www.fulbright.org.ua/page.php?pid=83&lang=1> (in. Ukr.)
23. Datsiuk S. (2010) Intelktualna polityka. Zbirka robiz z filosofskoi publitsystyky: Lviv, Korporansiiia stratehichnoho konsaltnyhu “Hardarya” (in. Ukr)
24. Petrenko V.P. (2011) Do identyfikatsii osnovnykh problem intelektualizatsii ta intelektualno-innovatsiinoho rozvytku ukrainskoho suspilstva. Zbirnyk materialiv XII Mignarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Odessa In Press, 74-77 (in Ukr.)
25. Lesnikova L. Publichnyi vystup “Prychyny ta problemy plynnosti kadriv v systemi derzhavnoi sluzhby”. Spilnota krashchykh derzhavnykh sluzhbovtziv Ukrainy. Retrieved from <http://kds.org.ua/blog/lesnikova-l-publichniy-vistup-prichini-ta-problemi-plynnosti-kadriv-v-sistemi-derzhavnoi-sluzhby> (in Ukr.)
26. Minakov M. Reforma vyshchoi osvity v leshchatakh karho-kultu avtononii I hehemonii biurokrativ. Krytyka. Retrieved from <http://krytyka.com/ua/community/blogs/reforma-vyshchoyi-osvity-v-leshchatakh-kargo-kultu-avtonomiyi-i-hegemoniyyi> (in Ukr.)
27. Kulyk V. Pro nemoralnu neprofesiinist I sposoby ii podolannia. Krytyka. Retrieved from <http://krytyka.com/ua/community/blogs/pro-nemoralnu-neprofesiynist-i-sposoby-yiyi-podolannya> (in Ukr.)
28. Kondratiuk S. Fenomen ukrainskoho rynku pratsi poliahaie v tomu, shcho u nas pratsiuiucha liudyna popadaie u zonu bidnosti. Ofitsiinyi veb-portal profesiinykh spilok Ukrainy. Retrieved from <http://www.fpsu.org.ua> (in Ukr.)
29. Petrenko V.P. (2006) Upravlinnia protsesamy intelektokorystuvannia v sotsialno-ekonomichnykh systemakh. Naukova monohrafiia: Ivan0-Frankivsk “Nova Zoria” (in Ukr.)
30. Petrenko V.P. Kontseptsiiia intelektokorystuvannia iak osnova novitnoi paradyhmy praktychnoho menedzhmentu. International Conference Project Retrieved from: <http://www.icp-ua.com/ru/conference2> (in Ukr.)
31. Dzvinchuk D.I., Petrenko V.P. (2011) Meta, tsili I kryterii intelektualizatsii pidhotovky korpusu derzhavnykh sluzhbovtziv I pratsivnykiv orhaniv mistsevoho samovriaduvannia. Materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii za mizhnarodnoiu uchastiu, 167-169 (in Ukr.)
32. Danyliuk-Chernykh I.M., Petrenko V.P. (2011) Upravlinnia vykorystanniam intelektualnoho potentsialu liudskykh resursiv pidprienstv na zasadakh sintelektky I synerhizmu. Rehionalna ekonomika, 1, 148-155 (in Ukr.)
33. Petrenko V., Danyliuk-Chernykh I (2012) Stan, tsili I zavdannia z rozvytku liudskoho kapitalu pidprienstv naftohasovoi promyslovosti: svit I Ukraina. Visnyk Shidnoukrainskoho universytetu im. Dalia, 11(182), 372-378 (in Ukr.)
34. Kryzhanivskiy Ye. I., Andybur A.P., Danyliuk-Chernykh I.M. Petrenko V.P. (2014) Orhanizatsiia bezperervnoi osvity personalu naftohazovoi halusi

- Ukrainy – holovna umova zberezhennia i naroshchuvannia ii konkurentozdatnosti. Naftohazova halus Ukrainy, 4, 3-8 (in Ukr.)
35. Liuta N.B., Petrenko V.P. (2014) Innovatsiinj-investytsiinyi rozvytok naftohazovoi haluzi Ukrainy iak naslidok intelektualizatsii protsesiv upravlinnia i menedzhmentu. Materialy XIX Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii: Lutsk, 97-98 (in Ukr.)
36. Vartsaba V.I., Kis S.Ya., Petrenko V.P., Revtyuk Ye. A. (2015) Pro umovy ratsionalnoho upravlinnia vykorystanniam spilnykh naftohasovykh resursiv Ukrainy: problema harmonizatsii tsilei ta interesiv kluchovykh hrup vplyvu. Naukovyi visnyk IFNTUNG, 2(12), 15-23 (in Ukr.)
37. Datsiuk S. (2009) Izmeneniia cherez obrazovaniie. Retrieved from : <http://blogs.pravda.com.ua/authors/datsuk/4aeb16441a820/>

Д. И. Дзвинчук, E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

В. П. Петренко, Ивано-Франковский национальный технический университет нефти и газа, Ивано-Франковск, Украина. E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

С. Я. Кись, E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

А. П. Андыбур, E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

Інтелектуалізація управління освітою та наукою в Україні: цілеспрямованість, умови, технології.

D. I. Dzvinchuk, E-mail:

V. P. Petrenko, Ivano-Frankivsk National Technical University of oil and gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine. E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

S. J. Kis, E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

A. P. Andybur. E-mail: petrenko.v.p@rambler.ru

Intellectualization management of education and science in ukraine: feasibility, terms, technologies

ДУРНЄВА Т.В.,

аспірантка,
Бердянський державний педагогічний
університет,
м. Бердянськ, Україна

ЦІННІСНО–СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто проблему ціннісно-смыслових орієнтацій діяльності керівника навчального закладу. Проаналізовано важливі теоретичні та методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл. Розглянуто дві лінії тлумачення терміну «смысл». Визначено та розкрито умови (зовнішні та внутрішні) формування ціннісно-смыслових орієнтацій керівника освітньої установи. Розкрито сутність поняття «ціннісно-смыслові орієнтації» діяльності керівника навчального закладу. Проаналізовано ціннісну орієнтацію управлінців, що мають талант і можливий потенціал до управління, але не можуть швидко переорієнтуватися відповідно до нових цінностей ринкового суспільства.

Ключові слова: цінність, смысл, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслова орієнтація, мотив.

В статье рассмотрена проблема ценностно-смысловых ориентаций деятельности руководителя учебного заведения. Проанализированы важные теоретические и методологические позиции, основанные на изучении ценностей учеными разных философских школ. Рассмотрены две линии толкования термина «смысл». Определены и раскрыты условия (внешние и внутренние) формирования ценностно-смысловых ориентаций руководителя образовательного учреждения. Раскрыта сущность понятия «ценностно-смысловые ориентации» деятельности руководителя учебного заведения. Проанализировано ценностную ориентацию управленцев, имеющих талант и возможный потенциал к управлению, которые не могут быстро переориентироваться согласно новым ценностям рыночного общества.

Ключевые слова: ценность, смысл, ценностные ориентации, ценностно-смысловая ориентация, мотив.

The article shows the problem of value-semantic orientations of activity of the head of the educational institution. There is an analyze the important theoretical and methodological explanation of values, based on a study of scientists of different philosophical schools. We consider two lines of interpretation of the term "sense". Determined and disclosed conditions (external and internal) of formation of value-semantic orientations of the head of the educational institution. There is the essence of the concept of "value-semantic orientations" of the head of the institution. The value orientation of managers who has the talent and potential capacity to management, but can quickly shift under the new market values of society, are analyzed.

Key words: value, sense, values, orientation, value-semantic orientation, motive.

Постановка проблеми. Ціннісні орієнтації слугують своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок. Сьогодні постає нагальна необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, ціннісного світогляду керівника навчального закладу (НЗ), який житиме і працюватиме у ХХІ столітті в Україні – незалежній європейській державі. Очевидно, що в контексті інноваційної освіти проблема формування ціннісно-смыслових орієнтацій керівника НЗ потребує переосмислення.

Мета статті: розглянути різні теоретичні, філософські та психолого-педагогічні підходи до понять «цінність», «смысл», «ціннісна орієнтація», «цінісно-смысловая орієнтація» в управлінні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування поняття «цінність» пройшло складний історичний шлях. В античній і середньовічній філософії ціннісні характеристики включалися в саме життя, розглядалися як притаманні йому, нерозривні з реальністю. Дослідження цінностей як таких стало можливим тоді, коли поняття реальності розщепилося на реальність у власному розумінні й цінність як об'єкт людських уподобань, пристрастей та прагнень.

Філософське вчення про природу цінностей, їх структуру та місце в життєдіяльності людини називається аксіологією (від гр. аксіс – цінність і логос – вчення). Головним завданням аксіології виступає визначення самого поняття «цінність».

За підрахунками А. Ручки на сьогоднішній день у літературі є більше ста визначень поняття «цінність», які відображають багатозначність ціннісних

явищ, можливість їх розгляду та аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського ставлення до світу [3].

У вітчизняній педагогіці замість поняття «цінності» у вжитку були ідеї, ідеали, принципи, норми, погляди, вимоги тощо.

Сучасна філософія і методологія науки розглядає поняття цінностей як одне із найскладніших. Теоретико-методологічне обґрунтування цінностей знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних філософів і соціологів (В. Лутай, В. Кремінь, І. Зязюн, В. Воловик, А. Ятченко, Н. Речер, Б. Гершунський, Ю. Школенко, О. Дробницький, І. Майзель, М. Розов, М. Каган, В. Марков, Ю. Солонін, О. Научитель, К. Байєр).

В Україні, як і в багатьох країнах світу, зростає молода наука – філософія освіти (В. Лутай, М. Култаєва, В. Андрущенко, М. Михальченко, В. Корженко, С. Клепо, Л. Гобунова), предметом якої у тому числі є ціннісний потенціал освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці виділяються три основні теоретико-методологічні підходи до розгляду поняття «цінність»:

- як до соціальної проблеми (І. Курас, М. Михальченко, Л. Сохань, О. Донченко, І. Мартинюк, Т. Бутківська, А. Ручка, І. Тараненко, Н. Ткачова);
- як до психологічної проблеми (І. Бех, Г. Балл, Т. Яценко, С. Максименко, М. Боришевський, В. Лисенко, А. Бойко, Т. Гринчук, В. Губенко, В. Тюріна, І. Ващенко);
- як до педагогічної проблеми (Н. Ничкало, І. Лебідь, О. Сухомлинська, І. Жерносек, Н. Шуст, П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, Б. Кобзарь, В. Василенко, Р. Захарченко, В. Іздебська, Р. Скульський, І. Іванюк, С. Єрмакова, В. Семиченко, І. Спирін, В. Скутіна) [2].

Цінність – це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, які мають чітко визначений культурний зміст, що визначає позитивну або негативну оцінку світу в широкому значенні. Отже, цінність є не чим іншим, як психолого-педагогічним утворенням, у якому в стислому вигляді присутнє безпосередньо або (найчастіше) опосередковано ставлення людини до середовища і самої себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, рефлексія з приводу оцінки та її реалізації [7].

О. Сухомлинська відзначає, що ціннісний підхід виступає як найбільш пріоритетна виховна проблема. Її значущість посилюється тим, що цінності висунулись на передній план і як соціальна проблема, що набула сьогодні гострого, інколи навіть трагічного звучання. Ми є не лише свідками, а й учас-

никами кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації, деморалізації молоді.

Цінності є необхідною складовою гуманітарного знання, його смисловою особливістю. Поняття «цінність» тісно пов'язане з поняттям «смысл». Існує багато підходів до тлумачення терміну «смысл», але чітко вимальовується дві лінії. Перша лінія об'єднує смысл зі змістом людської думки. Для представників даного підходу елементарною одиницею смыслу виступає вірно сформульована думка. Більш складні смыслові утворення (фрази, тексти, теорії тощо) будуються на основі цієї одиниці, утворюючи складний смысл. Такий підхід до смыслу умовно можна назвати семантичним. Для прибічників другого підходу смысли є людськими цінностями, які складають основу як соціальної діяльності людей, так і функціонування суспільства в цілому. Даний підхід до смыслу умовно називається ціннісним. Даній думки дотримуються культурологи, політологи. У науці відокремлюють ще й третій підхід – діяльнісний. Представники діяльнісного підходу до смыслу націлені на створення загальної теорії діяльності і говорять про структури, схеми діяльності, не протиставляючи одну діяльність іншій [5].

Смысл завжди пов'язаний з думкою. Усвідомлення – шлях до отримання смыслу. Через осмислення явищ і процесів зовнішнього світу і подій власного життя формується смысл цих явищ, процесів, подій. Будь-яка думка є предикацією предмета. Смысл має місце скрізь, що я стверджую або заперечую. Між смыслом і цінністю є спільне, але і є суттєва різниця. Спільне проявляється в тому, що обидва поняття виражають деяке відношення людини до навколишньої дійсності. Через смысли і цінності людина залучає світ і сферу своєї свідомості, переводить у план своєї життєдіяльності, активності. Але у цих людських феноменів різні функціональні установки.

Смысл (як думка про зовнішній і внутрішній світ людини) набуває самостійності, може розвиватися в бік генералізації, тобто узагальнюватися до найвищих меж, дивуючи нас своїми науковими абстракціями, але й може змінюватися в протилежному напрямі, тобто конкретизуватися.

Наука чітко розмежовує два окремих, але взаємопов'язаних поняття – «цінності» та «ціннісні орієнтації». Зміст поняття «цінність» більшість науковців пов'язує із характеристиками, властивими формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність [6].

Психологічною основою ціннісно-смыслових орієнтацій особистості є різноманітна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світоглядів, що приймають участь у створенні направленості особистості, що виражають соціально-детерміновані відношення особистості до дійсності. На думку більшості авторів-вчених, ціннісно-смыслові орієнтації визначаючи центральну позицію особистості, впливають на направленість та зміст соці-

альної активності, загальний підхід до оточуючого світу і до самого себе, надають зміст та напрямок діяльності людини, визначають його поведінку та вчинки. Людина прагне отримати смислу та відчуває фрустрацію або екзистенціальний вакуум, якщо це прагнення лишається нереалізованим. Сучасний педагогічний інтерес до ціннісно-сміслових орієнтацій у життєдіяльності особистості до її особистісних смислів як до детермінантів її саморозвитку і одержання «живого» особистісного знання не випадковий [1].

Проблема ціннісно-сміслових орієнтацій педагогічної культури керівника НЗ на етапі модернізації управлінської діяльності набуває сьогодні особливої актуальності. Через ціннісно-сміслові орієнтації розкривається сутність, зміст та форми управлінської діяльності, що дозволяє зрозуміти, якими шляхами має здійснюватися адаптація сучасного керівника НЗ до ринкових відносин у суспільстві; як керівник, що виступає суб'єктом формування ціннісних орієнтацій всього колективу і спрямовує його роботу в певне русло, вміє вирішувати конфлікти у власній мотиваційній сфері, інтегрувати нові цінності і ціннісні системи [5].

Аксіологічний аспект управлінської діяльності виступає внутрішнім чинником глибокої педагогічної орієнтації керівника будь-якого навчального закладу. Ціннісні орієнтації керівника НЗ є найважливішим елементом його внутрішньої культури, що закріплюється життєвим досвідом, всією сукупністю його емоційних переживань і відмежовує значуще, суттєве для даної людини від несуттєвого, незначущого. Сукупність сформованих ціннісних орієнтацій утворюють свого роду вісь свідомості, яка забезпечує сталість особистості керівника, спадковість певного типу поведінки і діяльності в управлінні і керівництві. Ці процеси простежуються у спрямованості потреб, запитів і інтересів.

Аксіологічну парадигму в управлінні освітою досліджують В. Крижко, Н. Ткачова, В. Огнев'юк.

Керівникам навчальних закладів, які багато років обіймають посаду директора НЗ чи його заступника, звичайно, інколи важко адаптуватися до нових ціннісних орієнтацій в освіті та суспільстві. До суттєвих змін в орієнтирах легко переходить тільки людина конструктивна, здатна швидко перебудовуватися. Чим довше за часом керівник НЗ був адаптований до попереднього соціуму, тим складніше відмовитися від стійких розвинутих ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації керівника освітньої установи виступають ознакою зрілості його особистості, показником ступеня його соціальності. Це – призма сприйняття не тільки зовнішнього, але й внутрішнього світу індивіда, обумовлений зв'язок для вирішення в індивідуальному плані питання про сенс життя, завдяки якому відбувається інтеграція сукупності ціннісних особливос-

тей як дещо цілісне і своєрідне, характерне саме для даної особистості [8].

Якість керівника навчального закладу визначається усвідомленням необхідної зміни в ціннісних орієнтаціях на етапах серйозних соціальних змін у суспільстві. Свідомий перегляд власних цінностей, здатність вирішити протиріччя і конфлікти у власній мотиваційній сфері свідчать про високий рівень особистісної культури керівника, вміння аналізувати певні зміни в усій сукупності ціннісних орієнтацій та нової їх інтеграції відповідно до мети та завдань освіти [4].

У сучасних умовах реформування освіти необхідно об'єктивно та діалектично підходити до управлінців, що мають талант і можливий потенціал до управління, але не можуть швидко переорієнтуватися відповідно до нових цінностей ринкового суспільства. У такому випадку їм необхідно проаналізувати власну ціннісну орієнтацію.

З своїми виявами і функціями в регуляції поведінки управління мотивуючі фактори можуть бути поділені на декілька відносно самостійних складових характеристик: матеріальні потреби, прагнення та інстинкти як джерела активності особистості керівника; мотиви як причини, що визначають вибір спрямованості поведінки; емоції, суб'єктивні переважання (прагнення, бажання) та установки як засоби регуляції поведінки людини на керівній посаді [2].

У наш час небажання вирішувати складні проблеми, які стоять перед керівниками НЗ, можна мотивувати безвихідністю моменту, відсутністю інтересу з боку держави, недостатньою матеріальною базою тощо. Але в даній ситуації частіше за все спостерігається не спонукання до діяльності, а мотивацію відмови від неї [4].

У свідомості зрілої індивідуальності цінності виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і мотивів життєдіяльності, реалізація яких виражається у здійсненні особистістю певного внеску в культуру, усвідомленні особистістю нових форм об'єктивних і суб'єктивних цінностей. Людиною з високим рівнем культури керівництва можна вважати таку особистість, в якій ціннісні орієнтації на працю домінують над іншими: орієнтаціями: на сім'ю, суспільну діяльність та інші сфери самоствердження індивіда. При цьому найчастіше зустрічається така методологічна помилка у підходах до визначення рівня культури керівника НЗ: фіксація розповсюдженості ціннісних орієнтацій без урахування сили їх мотиваційного впливу на підлеглих [1].

Сьогодні освіті потрібен новий керівник. Класик сучасного менеджменту Роберт Фалмер писав: «Якщо історія управління нам і говорить про щось, так це про те, що світ завжди буде відчувати потребу в таких керівниках, які зможуть привести суспільство звідти, де воно знаходиться, туди, де воно хоче бути». Це значною мірою стосується і керівника НЗ. Сьогодні системи освіти потрібні такі директори, завідувачі, методисти, які б змогли забезпечити роз-

виток очолюваного ними закладу освіти, незважаючи на складні умови його існування. Не просто підтримання закладу в існуючому стані, не просто збереження напрацьованого, а рух вперед, орієнтація на розвиток, творча робота в галузі інноватики.

Ціннісно-смилова сфера (аксіосфера), як об'єкт психологічного дослідження, не може бути обмежена системою цінностей і особистих смислів у вузькому їхньому розумінні. Дослідження ціннісно-смилової орієнтації діяльності керівника НЗ повинне включати й вивчення особливостей мотиваційно-вимогливих характеристик, структур самосвідомості, соціально-психологічних умов його формування. Сьогодні в арсеналі практичного психолога перебуває широкий спектр соціально-психологічних і соціологічних методів для дослідження даної сфери, оснований на різних, найчастіше полярних теоретичних концепціях. У той же час, жоден з існуючих методів не дозволяє одержати вичерпну інформацію про систему ціннісно-смилових орієнтацій досліджуваних. На відміну від багатьох інших особистісних характеристик ціннісно-смилова сфера в значній мірі визначається індивідуальними поданнями людини про соціальну бажаність, оскільки норми соціуму і є одним з найважливіших джерел її формування.

Аналіз окреслених питань та проблем засвідчує певні controverзи соціогенезу впливу професійної управлінської діяльності на формування синергитичного змісту аксіосфери керівника НЗ. Саме це ми і визначаємо наступною проблемою наших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Василенко В. А. Ценность и оценка / В. А. Василенко. – К. : Наукова думка, 1964. – 160 с.
3. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 434 с.
4. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
5. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 542 с.
6. Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти / О. Г. Рогова // Філософія. – 2010. – № 4(72). – С. 123–126.
7. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухово

References:

1. Bech ID Educating the individual: in 2 books. Bk. 1:-centered approach: theoretical and technological bases: Teach method. Edition / ID Bech. - Kyiv: Lybid, 2003. - 280 p.
2. Vasilenko VA values and comments / VA Vasilenko. - K.: Naukova Dumka, 1964. - 160 p.
3. Kryzhko VV Anthology axiological paradigm of management education / V. Kryzhko. - K: Education of Ukraine, 2005. - 434 p.
4. for Education: Origins scientific direction: monograph / Ed. VA Ognevyuk; com. col.: VA Ognevyuk, S. Sysoiev, LL Khoruzhaya and others. - K.: OP «Edelweiss», 2012. - 336 p.
5. Pedagogy / ed. MD Yarmachenka. - K: High School, 1986. - 542 p.
6. Rogov OG Axiological aspect of humanitarian paradigm of education / OG Rogov // Philosophy. - 2010. - № 4 (72). - P. 123-126.
7. Glossary Directory for social workers and social workers / by Society. Ed. A. J. Cape, I. Pinchuk, SV Tolstoukhova. - K., 2000. - 260 p.

Т. В. Дурнева, *Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, Україна.*
Ценностно-смысловые ориентации деятельности руководителя учебного заведения.

T. V. Durneva, *Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*
Value-semantic orientation of school leaders.

E-mail: shamenkova@ukr.net

КАПАЦИНА А.О.,
здобувач кафедри психології,
ВНЗ «Університет економіки та права
«КРОК»»,
м. Київ, Україна

МОДЕЛЬ КОУЧ-КОНСУЛЬТУВАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ПО РОБОТІ З КЛІЄНТАМИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті описана модель коуч-консультування менеджерів по роботі з клієнтами, що застосовується для розвитку професійних компетенцій від рівня початківця до майстра. Докладно висвітлюються етапи роботи коуч-консультанта з менеджером, їх зміст та дії коуч-консультанта.

Ключові слова: коуч-консультування, розвиток професійних компетенцій, етапи формування компетенцій, чинник, які впливають на розвиток компетенцій, задачі коуч-консультанта.

В статье описана модель коуч-консультирования менеджеров по работе с клиентами, которая применяется для развития профессиональных компетенций от уровня новичка до уровня мастера. Подробно освещаются этапы работы коуч-консультанта с менеджером, их содержание и действия коуч-консультанта.

Ключевые слова: коуч-консультирование, развитие профессиональных компетенций, этапы формирования компетенций, факторы, влияющие на развитие компетенций, задачи коуч-консультанта

This article describes the model of couch consulting for managers working with clientele. The model is used to develop professional skills from beginner to proficiency levels. The stages of collaboration between a couch consultant and a manager are described in great detail focusing on the content and steps of couch consultant. In the process of acquiring new skills we see six stages. They are: 1) introduction of a new skill; 2) resistance to a new model, return to the old one; 3) using the new skill in the process of development; 4) searching for the ways to utilize new skills in broader context; 5) self-eval-

uation while practicing new skills in the process of gaining experience; 6) mastering the new skill. In the process of establishing a new psychological operating system reorganization of psychological operational mechanisms takes place. It happens in accordance with demands of operating system and turns into mechanisms.

Key terms: *couch consulting, new skills development, stages of establishing a skill, factors causing the skill development, goals of a couch consultant.*

Актуальність теми дослідження. Останнім часом в сфері бізнесу значно виросла потреба в кваліфікованих фахівцях з високим рівнем розвитку професійних компетенцій. Вітчизняна психологічна та педагогічна наука накопила достатній досвід навчання спеціалістів у ВНЗ (лекції, семінари, практичні роботи студентів, методи кейсів, портфоліо, рольові та ділові ігри, методи ситуаційного аналізу, бізнес-симуляції тощо). Проте все ще є незадовільною підготовка менеджерів на робочих місцях. Існує нагальна потреба в коуч-консультуванні фахівців у процесі розвитку їх професійних компетенцій.

Мета даної статті полягає в описанні моделі коуч-консультування менеджерів по роботі з клієнтами з метою розвитку їх фахових компетенцій.

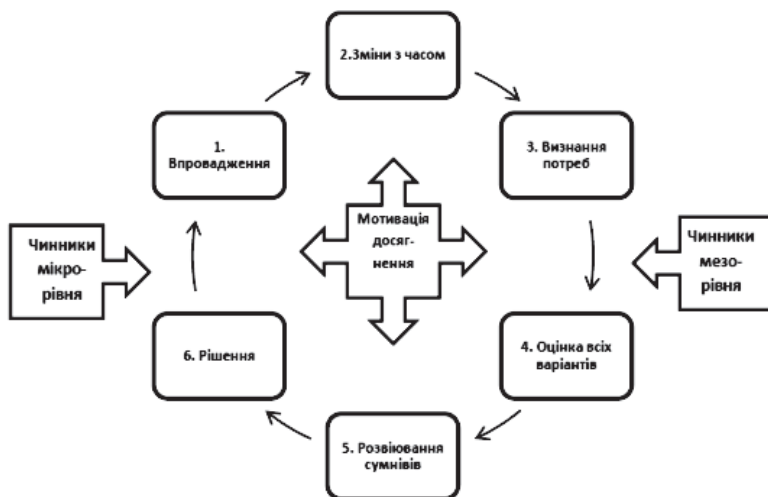
Аналіз досліджень проблеми, виклад основного матеріалу дослідження. Питанням підготовки менеджерів присвячені роботи Н. Г. Багдасар'ян, М. Н. Берулава, О. А. Єршової, З. Д. Жуковської, В. М. Жураковського, М. М. Зіновкіна, М. Г. Лапусти, В. Ф. Мануйлова, В. І. Маршова, Б. С. Мітіна, В. П. Рачкова, Н. А. Селезньової, В. П. Симонова, С. П. Тимошенко та ін.. Результати досліджень професійної діяльності менеджерів відображені в роботах М. Альберта, Н. Ш. Валєєва, В. Н. Галєєва, С. П. Диріна, В. Н. Іванова, Л. Д. Кудряшової, І. В. Львова, С. Ф. Макарова, С. Д. Мартинова, В. К. Тарасова та ін..

Але в доступній нам літературі ми не знайшли детально описаної моделі підготовки менеджерів по роботі з клієнтами за допомогою коуч-консультування в контексті розвитку фахових компетенцій.

Основним змістом процесу коуч-консультування на робочому місці є процес учіння, і завдання коуч-консультанта – зробити процес освоєння компетенцій, необхідних для вирішення професійних бізнес-завдань компанії, як можна більш зрозумілим, швидким та ефективним. Учіння – це процес і результат придбання індивідуального досвіду [10]. Поняття учіння спочатку виникло в зоопсихології в роботах американського психолога Е.Л.Торндайка і ін. Учіння відрізняється від вчення як набуття досвіду в діяльності, що спрямовується пізнавальними мотивами і цілями (або тільки мотивами). Шляхом учіння може набуватися будь-який досвід (знання, вміння та навички) у людини і нові форми поведінки. Як і будь-яке набуття досвіду, учіння в деякій мірі

неусвідомлюваний процес щодо з'ясування змісту матеріалу і його закріплення. Найважливішим фактором учіння є місце засвоюваного матеріалу у відповідній діяльності. Суб'єкт краще навчається тому матеріалу, який займає місце мети діяльності. Учіння у людини, так само як і вчення, розглядається при цьому як пізнавальний процес засвоєння соціального досвіду практичної і теоретичної діяльності.

Для успішного коуч-консультування необхідно уявляти собі принципи та умови навчання менеджерів по роботі з клієнтами на робочому місці. Наведена нижче авторська модель розвитку ключових компетенцій у менеджера по роботі з клієнтами (МРК) відображає: принципи послідовності розвитку необхідних ключових компетенцій; етапи готовності МРК до навчання і можливі спротиви процесу навчання; етапи формування ключових компетенцій від початкового рівня до рівня досвіду і далі, до ступеня майстерності (малюнок 1).



Мал. 1. Модель розвитку ключових компетенцій..

На нашу думку, на розвиток професійних компетенцій мають вплив зовнішні та внутрішні чинники (чинники мікро- та мезорівня). У нашій моделі до внутрішніх чинників мікрорівня належать зміни внутрішнього організаційного середовища компанії, відносини в колективі, особисті мотиви співробітників, міжособистісна взаємодія груп співробітників; до зовнішніх (чинники мезорівня) – зміни зовнішнього бізнес-середовища компанії, її стабільної еконо-

мічної ситуації, стан ринку продукту, загальний стан ринку праці в державі. Головним системоутворюючим елементом моделі є мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребою індивіда досягати успіху і уникати невдач [10].

Видатний психолог Б.Г. Анан'єв розробив схему, згідно з якою розвиток лежить в основі операціональної сфери суб'єкта праці. Розвиток психічних функцій проявляється як вдосконалення функціональних, операціональних і мотиваційних механізмів [1]. Функціональні механізми реалізують філогенетичну програму; ці механізми складаються задовго до операціональних механізмів. Для кожної психічної функції формуються свої операціональні механізми. Функціональні та операціональні механізми складно взаємодіють між собою. На певному рівні розвитку функціональних механізмів починають свій розвиток операціональні, і надалі спільний розвиток їх породжує прискорений розвиток і тих, і інших. У процесі практики операціональні механізми пристосовуються до діяльності, в результаті чого набувають рис оперативності [9, с.134-149]. Мотиваційні механізми мають регуляторну функцію. Розвиток мотивації стимулює перебудову операціональних механізмів, в результаті чого рівень розвитку психічних властивостей зростає [16, с. 114].

У рамках концепції системогенезу діяльності показано, що формування професійно важливих якостей, які визначають розвиток спеціальних здібностей, пов'язане з початком освоєння професії. Саме певний рівень розвитку функціональних і операціональних механізмів і характеризує ці професійно важливі якості. Але механізми ці не пристосовані до конкретної діяльності. У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операціональних механізмів психічних властивостей відповідно до вимог діяльності в оперативні механізми. Даний процес складає сутність процесу переходу психічної властивості у професійно важливу якість [17, с.97-98].

Становлення суб'єкта діяльності є наслідком проходження людиною складного шляху свого розвитку, підготовки до входження в світ професій, освоєння професійної діяльності, адаптації до неї і вдосконалення професійної майстерності. На цьому шляху постійно виникають нові вимоги до суб'єкта діяльності, до його професійної придатності, і в той же час рівень придатності, тобто ступінь відповідності особистості цим професійним вимогам, виступає детермінуючим фактором у розвитку суб'єкта діяльності [2, с. 112]. Таким чином, можна говорити про те, що рівень професійної придатності на етапах становлення професіонала буде залежати, зокрема, від ряду чинників: а) ступеня адекватності відображення суб'єктом діяльності її об'єкта, тобто того, що суб'єкт намагається пізнати і перетворити в навколишньому світі і конкретних трудових ситуаціях; б) характеру професійної мотивації особисто-

сті, її спрямованості, інтересів, установок; в) розвитку у суб'єкта індивідуально-своєрідних способів вирішення типових життєвих і виробничих завдань (формування індивідуального стилю трудової діяльності), уявлень про своє місце в житті та праці, пізнання себе і утвердження себе в суспільстві і в поданні про самого себе, системи самооцінки і самовдосконалення. У цьому полягають індивідуальні можливості суб'єкта з погляду прояву рівня придатності та управління (розвитку, корекції) цією властивістю [2, с.112].

Ми припустили, що накопичуваний досвід професійної дії – рушійна сила розвитку компетенції, який складається з: а) застосування дій; б) остраху перед дією; в) спостереження за ефектами цих дій у інших співробітників; г) обдумування доцільності таких дій для себе.

Розглянемо основні етапи формування ключових компетенцій в процесі коуч-консультування.

1. Стадія впровадження нової компетенції. Завданнями коуч-консультанта на цьому етапі є: 1) збір інформації про менеджера по роботі з клієнтами, його професійні показники і знання; 2) збір інформації про реакцію менеджера по роботі з клієнтами на процедури і обмеження, прийняті в компанії, про його стресогенні установки; 3) збір інформації про поведінку менеджера по роботі з клієнтами з колегами; 4) збір інформації про поведінку менеджера, про знання співробітником зовнішніх і внутрішніх бізнес-процесів; 5) встановлення стосунків довіри і співпраці; 6) послідовне, покрокове підвищення складності вправ, наявність чіткого алгоритму вдосконалення компетенції; 7) можливість тренування компетенції в безпечних і комфортних умовах (тренінг, сесія наставництва та інші штучно сконструйовані умови); 8) робота зі складнощами з використання співробітником нових компетенцій; 9) психологічна підтримка менеджера по роботі з клієнтами по телефону в ситуаціях ускладнення.

2. Стадія опору формуванню нової поведінки, повернення до колишньої лінії поводження. Завданнями коуч-консультанта компанії є: 1) опрацювання ситуації опору в режимі індивідуальної сесії коуч-наставництва; 2) з'ясування того, які колишні знання і вміння заважають процесу освоєння нової професійної навички, розробка стратегії переформулювання значимості цих знань, умінь у фаховій діяльності менеджера по роботі з клієнтами; 3) мотивація менеджера на подальший професійний розвиток; 4) виявлення прихованих страхів і установок, що заважають розвитку нових навичок у менеджера по роботі з клієнтами; 5) вправи і багаторазові повторення дій з ключової компетенції на навчальних заходах групи; 6) відповіді консультанта на питання обмірковування і спостереження менеджера по роботі з клієнтами; прояснення логіки дій застосування нової компетенції; наведення прикладів з успішного досвіду колег; 7) надання можливості співробітнику бачити свої помилки

(відеозапис, рольові ігри); 8) надання можливості безболісно виправляти свої помилки відразу після їх вчинення (3-7 повторів до досягнення успіху); 9) наявність двох інструкцій застосування компетенції - короткої (основні моменти) і розгорнутої.

3. Стадія використання компетенції на рівні розвитку. Для підвищення рівня професійної навички в нашому випадку коуч-консультанту слід організувати стратегічні чи мотиваційні заходи, проводити з підопічними особисті заняття, стимулювати бізнес-навчання в корпоративному центрі або самостійні заняття за рекомендованою менеджером або корпоративним центром навчання схемою. На цій стадії вкрай важливо враховувати приховані страхи менеджера по роботі з клієнтами щодо можливих невдач використання ним нових компетенцій. Завданнями коуч-консультанта на цьому етапі є: 1) позиціонування плану дій з розвитку співробітника з урахуванням його прихованих страхів; 2) постійний зворотній зв'язок про спостереження і обдумуванні, про застосування нової компетенції; 3) підкреслення вигод від застосування нової компетенції у професійній діяльності, зворотній зв'язок від більш досвідчених колег на мотивуючих заходах з ефективності нової поведінки; 4) постійний контроль досвіду дії менеджера по роботі з клієнтами по розвитку компетенції (результати професійної діяльності).

4. Стадія пошуку застосування можливих варіантів компетенції; Завданнями коуч-консультанта є: 1) підкреслення цінності проведених заходів щодо розвитку, отримання зворотного зв'язку про те, наскільки ефективно нова навичка допомагає працювати; 2) підведення підсумків та отримання згоди менеджера по роботі з клієнтами, встановлення нових цілей розвитку; щоб забезпечити ефективність розвитку компетенцій, цілі повинні бути не занадто важкими, адекватними, конкретними, вимірюваними, мотивуючими; 3) визначення вигід менеджера по роботі з клієнтами, які він отримає, коли вчинить дії по зміні професійної поведінки і досягне цілей свого розвитку.

5. Стадія самоаналізу успішного досвіду застосування компетенції, розвиток навички на рівні досвіду. Завданнями коуч-консультанта є: 1) розвиток у менеджера по роботі з клієнтами здатності самостійно оцінювати свою роботу; 2) мотивування менеджера по роботі з клієнтами на освоєння нових компетенцій; 3) на мотивуючих заходах акцентування уваги на заохочення співробітників; надання їм можливості розповісти про свій позитивний досвід застосування компетенції.

6. Стадія володіння компетенцією на рівні майстерності; Завданнями коуч-консультанта є: 1) співпраця з таким робітником, залучення його в помічники при проведенні мотивуючих заходів; 2) мотивування його до освоєння нових компетенцій; 3) мотивування його стати коуч-консультантом і передавати свій успішний досвід.

Тепер розглянемо модель розвитку компетенцій стосовно до технології проведення сесії коуч-консультування. Технологія проведення сесії консультування здійснюється у два етапи, перший з яких є діагностика, а другий – створення плану дій. Спочатку робота з фахівцем повинна бути спрямована на створення стосунків довгострокового співробітництва. Процес цей повинен бути логічним і враховувати закономірність розвитку конкретної організації. Розвиток ключових компетенцій менеджера по роботі з клієнтами буде постійно піддаватися впливу внутрішніх і зовнішніх чинників (зміни в компанії, особисті зміни менеджера по роботі з клієнтами). Тому учіння менеджера по роботі з клієнтами є безперервним процесом і проводиться весь час його роботи в компанії.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Одним із нових ефективних видів підготовки кваліфікованих фахівців на робочих місцях є коуч-консультування, що являє собою процес взаємодії між консультантом та менеджером, результатом чого є розвиток професійних компетенцій. Основним психологічним механізмом коуч-консультування є учіння як процес передачі та засвоєння індивідуального професійного досвіду (в контексті нашого дослідження).

У запропонованій нами моделі коуч-консультування менеджерів по роботі з клієнтами головним системоутворюючим елементом є мотивація досягнення. Модель містить в собі шість етапів, на кожному з яких коуч-консультант на МРК мають чітко поставлені задачі і запропоновані практичні дії.

Подальшу перспективу наукового дослідження ми вбачаємо в реалізації даної моделі в комерційних організаціях різного профілю з метою виявлення і описання специфіки формування фахових компетенцій менеджерів у таких структурах.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1997. – 380 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг / Дауни М. – Москва: Добрая книга, 2008. – 288 с.
4. Лейблинг М., Прайор Р. Коучинг – это просто /Лейблинг М., Прайор Р. – СПб: Питер, 2008. – 144 с.
5. Мангутов И.С., Петров А.А. Менеджер организации (типологический словарь-справочник) / И.С. Мангутов, А.А. Петров. – СПб: СПбГАСУ, 2010. – 280 с.
6. Мангутов, И. С. Самоуправление деловой карьерой специалиста: учеб.

- пособие. В 2 ч. / И. С. Мангутов. – СПб.: СПбПИМАШ, 2009.
7. Миллс Р. Карманный справочник по компетенциям / Р.Миллс - Москва: НІРРО, 2004. – 85 с.
 8. Огнев А. Организационное консультирование в стиле коучинг/ А.Огнев – СПб: Речь, 2004. - 192 с.
 9. Ошанин Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение / Под ред. В.Ф. Рубахина и др. – М.: Наука, 1977.
 10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 440 с.
 11. Рыбкин И.В., Падар Э.О. Системно-интегративный коучинг: концепты, технологии, программы / Рыбкин И.В., Падар Э.О. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 448 с.
 12. Спенсер-мл. Лайл М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе/Лайм М. Спенсер-мл. - Пер. с англ. – Москва: НІРРО, 2005. – 265 с.
 13. Стак Э. Коучинг на предприятии / Э. Стак – Москва: Институт консультирования и системных решений, 2006. - 205 с.
 14. Страдвик Л. Центры оценки и развития. Тренинг наблюдателей. Сборник упражнений для обучения наблюдателей, ролевых игроков и экспертов / Л. Страдвик - Перевод с англ. — Москва: НІРРО, 2003. — 270 с.
 15. Уитмор Д. Коучинг высокой эффективности / Д. Уитмор – Москва: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. — 168 с.
 16. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2005. – 560 с.
 17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 185 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Ananев B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya / B.G. Ananев. – М.: Nauka, 1997. – 380 s.
2. Bodrov V.A. Psihologiya professionalnoy prigodnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov – М.: PER SE, 2001 – 511 s.
3. Dauni M. Effektivnyiyy kouching / Dauni M. – Moskva: Dobraya kniga, 2008. – 288 s.
4. Leybling M., Prayor R. Kouching – eto prosto /Leybling M., Prayor R..
5. Mangutov I.S., Petrov A.A. Menedzher organizatsii (tipologicheskiiy slovar-spravochnik) / I.S. Mangutov, A.A. Petrov. – SPb: SPbGASU, 2010. – 280 s.

6. Mangutov, I. S. Samoupravlenie delovoy kareroy spetsialista: ucheb. posobie. V 2 ch. / I. S. Mangutov. – SPb.: SPbPIMASh, 2009.
7. Mills R. Karmannyiy spravochnik po kompetentsiyam / R.Mills - Moskva: HIPPO, 2004. – 85 s.
8. Ognev A. Organizatsionnoe konsultirovanie v stile kouching/ A.Ognev – SPb: Rech, 2004. - 192 s.
9. Oshanin D.A. Kontseptsiya operativnosti v inzhenernoy i obschey psihologii / D.A. Oshanin // Inzhenernaya psihologiya: teoriya, metodologiya, prakticheskoe primeneniye / Pod red. V.F. Rubahina i dr. – M.: Nauka, 1977.
10. Psihologicheskii slovar / Pod red. V.P. Zinchenko, B. G Mescheryakova. - 2-e izd., pererab. i dop. - M.: Pedagogika-Press, 1999. - 440 s.
11. Ryibkin I.V., Padar E.O. Sistemno-integrativniy kouching: kontseptyi, tehnologii, programmy / Ryibkin I.V., Padar E.O. – Moskva: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2009. – 448 s.
12. Spenser-ml. Layl M., Spenser Sayn M. Kompetentsii na rabote/Laym M. Spenser-ml. - Per. s angl. – Moskva: HIPPO, 2005. – 265 s.
13. Stak E. Kouching na predpriyatii / E. Stak – Moskva: Institut konsultirovaniya i sistemnih resheniy, 2006. - 205 s.
14. Stradvik L. Tsentryi otsenki i razvitiya. Trening nablyudateley. Sbornik uprazhneniy dlya obucheniya nablyudateley, rolevykh igrokov i ekspertov / L. Stradvik - Perevod s angl. — Moskva: HIPPO, 2003. — 270 s.
15. Uitmor D. Kouching vyisokoy effektivnosti / D. Uitmor – Moskva: Mezhdunarodnaya akademiya korporativnogo upravleniya i biznesa, 2005. — 168 s.
16. Fonarev A.R. Psihologicheskie osobennosti lichnostnogo stanovleniya professionala / A.R. Fonarev. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK», 2005. – 560 s.
17. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatel'nosti / V.D. Shadrikov – M.: Nauka, 1982. – 185 s.

A. О. Капацина, ВНЗ «Университет экономики та права «КРОК»», Киев.

Модель коуч-консультування менеджерів по роботі з клієнтами в контексті розвитку професійних компетенцій

A. Kapatsina, University «University ekonomiki and law «Krok» Ltd., Kiev, Ukraine.

Model coach-advising managers on working with clients in the context of the development of professional competencies

E-mail: kapatsyna@inbox.ru

КРАВЧЕНКО О.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра державної служби,
адміністрування та управління,
ДЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”
м. Старобільськ, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК НЕОБХІДНІСТЬ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті обґрунтовано необхідність моделювання стратегічного розвитку як модернізації управління вищим навчальним закладом. Висвітлено основні протиріччя, які зумовлюють доцільність стратегічного розвитку університету. Визначено передумови щодо моделювання стратегічного розвитку університету. Аргументовано, що стратегічний розвиток університету має призвести до балансу внутрішнього потенціалу навчального закладу відповідно до вимог зовнішнього середовища. У межах дослідження проблеми звертається увага на те, що управлінські дії щодо стратегічного розвитку університету дозволяють практично розв'язувати завдання, пов'язані із функціонуванням навчального закладу не тільки сьогодні, а й у перспективі.

Ключові слова: стратегічний розвиток, університет, управління вищим навчальним закладом, моделювання стратегічного розвитку.

В статье обоснована необходимость моделирования стратегического развития как модернизации управления высшим учебным заведением. Освещены основные противоречия, которые обуславливают целесообразность стратегического развития университета. Определены предпосылки, касающиеся моделирования стратегического развития университета. Аргументированно, что стратегическое

развитие должно привести к балансу внутреннего потенциала учебного заведения к требованиям внешней среды. В рамках изучения проблемы обращается внимание на то, что управленческие действия относительно стратегического развития университета позволяют практически решать задачи, связанные с функционированием учебного заведения не только сегодня, но и в перспективе.

Ключевые слова: стратегическое развитие, стратегическое управление, университет, управление высшим учебным заведением, моделирование стратегического развития.

The need of the modeling of the strategic development as a modernization of the university management is substantiated in the article. The basic contradictions are determined which are conditioned the feasibility of the university strategic development. The author defined preconditions of the modeling of the university strategic development. The author argued the university strategic development can to balance internal capacity of the university in accordance with the requirements of the environment. The study problem draws attention to the management actions of university strategic development allow practically solve problems, which related with the functioning of the university not only today and in the perspective too.

Key words: strategic development, strategic management of the university, university, university management, modeling of strategic development.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах жорстокої конкуренції сучасності вищі навчальні заклади намагаються виживати та розвиватися внаслідок розроблення ефективної стратегії розвитку та здійснення стратегічного управління. З метою адаптації до змін, які відбуваються в суспільстві університети мають враховувати зміни, які відбуваються як на рівні глобального розвитку вищої освіти, так і на рівні розвитку вітчизняного, регіонального та місцевого ринку освітніх послуг. Стратегічний розвиток університету є безперечним у сучасних умовах буття, оскільки передбачає встановлення динамічного балансу між внутрішнім потенціалом університету та середовищем, в якому він функціонує. Крім того, реалізація стратегічного розвитку університету на будь-якому конкретному вищому навчально-

му закладі унеможлиблюється за відсутності розроблених універсальних методів, які дозволили б враховувати специфіку навчального закладу, всебічний аналіз великої кількості факторів впливу (внутрішніх та зовнішніх), особливості функціонування в майбутньому, забезпечуючи точність та ефективність прийняття управлінських рішень на засадах стратегічного менеджменту.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Розв'язування управлінських завдань стратегічного характеру є досить поширеним у теорії і практиці освітнього менеджменту, що підтверджується великою кількістю наукових робіт з цього питання (Л. Грицяк, Г. Дмитренко, М. Клименюк, І. Кочарян, О. Мармаза, О. Прокопенко, Л. Пшенична, С. Савченко, Т. Сорочан). Так, аналіз публікацій останніх років в галузі управління в освіті підтверджує необхідність модернізації управління навчальним закладом на засадах стратегічного менеджменту (О. Криворучко, О. Куклін, Ю. Логвиненко, І. Медведев, І. Немцева, В. Огаренко, В. Олійник, А. Павленко, Л. Сергєєва, В. Шевченко).

Мета статті полягає у розкритті необхідності моделювання стратегічного розвитку як засобу модернізації управління вищим навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. Успішність провідних американських та європейських вищих навчальних закладів зумовлена розробленням ефективних стратегій розвитку, які сприяють підвищенню їх потенціалу шляхом розв'язання протиріч між внутрішнім і зовнішнім середовищем. Головною умовою управління стратегічним розвитком зарубіжних вищих навчальних закладів є передбачення майбутніх змін та їх якісна ідентифікація з прийняттям ефективних управлінських рішень, які сприяють успішному розвитку та функціонуванню університетів в умовах жорсткої міжнародної конкуренції.

Науковому обґрунтування аналізу й моделювання стратегічного розвитку в університеті як цілісного явища з певними ознаками, принципами та закономірностями сприяють такі протиріччя між:

- суспільним запитом на швидке реагування освітньої галузі на зовнішні та внутрішні зміни, які відбуваються внаслідок науково-технічного прогресу та нерозробленістю теоретико-методологічного обґрунтування цієї діяльності;
- усвідомленням об'єктивної потреби підвищення ефективності конкурентоспроможності вітчизняних вищих навчальних в сучасних умовах на засадах стратегічного менеджменту та недостатнім вивченням теоретичних аспектів стратегічного розвитку університету;

- орієнтацією провідних зарубіжних університетів на стратегічне управління та недостатнім усвідомленням його значення в управлінській практиці керівників вітчизняних університетів;
- об'єктивною необхідністю управління стратегічним розвитком університетів та відсутністю розроблених механізмів і науково-методичного супроводу щодо його здійснення, що призводить до нестійкості, неузгодженості й нестабільності освітньої системи в цілому.

Так, Ю. Логвиненко та В. Шевченко стверджують, що „сьогодні стає зрозумілим, що стратегічне управління є найважливішим чинником успішного розвитку навчального закладу в постійно змінюваних складних умовах сьогодення. Його призначення стає забезпечення виживання освітньої організації протягом тривалого часу в майбутньому за допомогою встановлення динамічного балансу у взаємодії з суспільством, „бачення” розвитку закладу, розробка філософії його існування, об'єднання зусиль усіх членів колективу задля визначення системних і локальних пріоритетів, оцінки дії окремих факторів і елементів зовнішнього й внутрішнього середовища під єдиним „кутом зору” [5, с.14].

Стратегічне управління сьогодні необхідне: по-перше, для того щоб привести у відповідність внутрішній стан ВНЗ як організації з тими змінами у зовнішньому середовищі ВНЗ, які останнім часом відрізняються динамічністю та слабкою прогнозованістю; по-друге, стратегічний менеджмент ВНЗ необхідний для того, щоб наблизити реально діючий стан вузівської діяльності до стандарту майбутнього, який розуміється як сукупність вимог, які надаються до вищого навчального закладу та його випускників з боку держави, суспільства, різних груп населення та окремих індивідуумів у прогнозованому майбутньому, зокрема ті вимоги, які ВНЗ вимагає від себе як організації, яка розвивається; по-третє, стратегічний менеджмент необхідний для того, щоб вивести навчальний заклад із стану неуспіху або неповного успіху в ситуацію успіху або відносного успіху [6, с.175]. Так, Л. Пшенична зауважує, що „суспільно-політичні та економічні зміни в Україні обумовили пошук стратегій розвитку навчальних закладів та сучасних технологій управління ними” [8, с.153].

Варто зазначити, що без моделювання стратегічного розвитку університету неможливо усвідомити найважливіші інтереси населення щодо здобуття освіти. Необхідність стратегічного управління обумовлюється тією обставиною, що прогнозування та передбаченість майбутнього стає вирішальним чинником розвитку вищого навчального закладу. У даному контексті ми розуміємо, що стратегічний розвиток передбачає певний набір сутнісних змін в основних процесах університету за допомогою заздалегідь визначених дій. Стратегічний розвиток університету являє собою певну про-

граму досягнення стратегічних цілей, спираючись на потенціал навчального закладу. Ми згодні з думкою І. Кочарян, яка вважає, що „основною управління сучасними ВНЗ має стати стратегічний менеджмент, як комплекс стратегічних рішень, що визначають довгостроковий розвиток ВНЗ, та конкретних дій, що забезпечують швидке реагування на зміни зовнішньої кон'юнктури” [3, с.44].

О. Криворучко вважає, що „сьогодні розвиток ВНЗ неможливий без стратегічного планування та управління. Досягнення стратегічних цілей повинно здійснюватися в напрямку конкурентоспроможного ВНЗ, тобто, спроможність перевершувати конкурентів, розвиваючи та вдосконалюючи ключові бізнес-процеси своєї діяльності, у відповідності до розробленої стратегії розвитку, при наявності ресурсів та урахування ризиків (зміна законодавства, вимоги суспільства, криза тощо) [4]. У свою чергу С. Савченко стверджує, що „головним змістом сучасного етапу управління ВНЗ полягає у переході з антикризового управління, де метою є збереження функціонування ВНЗ, до стратегічного управління”. [9, с.29].

Управлінська думка, як засвідчує огляд наукової літератури, доводить, що основною метою стратегічного управління, орієнтованого на досягнення цілей є переведення організації з одного стану в інший, у нашому випадку має здійснитися перехід університету зі стану функціонування або занепаду, у більш якісний, стан „розквіту”. Стратегічний менеджмент передбачає фіксацію всіх станів організації до досягнення кінцевих результатів. Отже, зрозуміло, що призначення стратегічного управління – швидке реагування на зміни в зовнішньому середовищі.

На думку О. Виханського, стратегічне управління передбачає погляд з майбутнього в теперішнє, при якому здійснюється фіксація не тільки бажаного стану організації в майбутньому, а й розвивається здатність реагувати на зміни в оточенні, що повинно призвести до бажаного результату [2, с. 207]. А також, автор зазначає, що в якості провідної ідеї, яка відтворює сутність переходу до стратегічного управління від оперативного, є ідея необхідності переносу центру уваги на зовнішньо організаційне оточення для того, щоб відповідним чином та своєчасно реагувати на зміни, які в ньому відбуваються, своєчасно відповідати на виклики, які виникають у зовнішньому середовищі. [2, с. 206]. Таким чином, моделювання стратегічного розвитку університету можна охарактеризувати як зв'язок теперішнього й минулого з позицій майбутнього; посилення конкурентоспроможності; прийняття ефективних управлінських рішень щодо визначення стратегічних орієнтирів та забезпечення єдиних темпів розвитку всіх підсистем.

А. Павленко наголошує, що „головне в стратегії університету, як і в бізнесі, - не виживати, а розвиватися, застосовувати конкурентні стратегії та

нарощувати свою частку на глобальному ринку освітніх послуг” [7, с.8].

Управлінські дії щодо стратегічного розвитку університету дозволяють практично розв'язувати проблеми, пов'язані із функціонуванням навчального закладу не тільки сьогодні, а й у перспективі. Стратегічний розвиток університету базується на стратегічному управлінні як концепції виживання в конкурентних умовах; формуванні уявлення майбутнього навчального закладу; формуванні певної позиції на ринку освітніх послуг. Отже стратегічний розвиток університету стає скоріше правилом ніж виключенням, тому перед керівниками в цьому випадку постають нові проблеми: проблеми виживання вищих навчальних закладів у конкурентній боротьбі; проблеми певної управлінської культури.

Проблеми управління – складна ситуація (завдання) управління, яка потребує дослідження спеціалістами і вирішення керівником для підтримання об'єкта управління в заданих критеріях. [10, с.110].

О. Белан, зазначає, що проблеми університетського менеджменту, і стратегічного управління зокрема, стали предметом всебічного обговорення на конференціях та семінарах, які проводяться Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською академічною мережею деканів (DEAN), Європейською мережею голів університетських адміністрацій (HUMANE), Європейським консорціумом інноваційних університетів (ECIU), Євразійською асоціацією університетів, Російською асоціації університетів [1].

Можна визначити такі проблеми стратегічного розвитку університету: безпосередньо пов'язані з основними цілями університету, що означає створення нової продукції (у вигляді освітніх послуг) та ліквідація старої; освоєння нових технологій та ринків збуту освітніх послуг; пов'язані з впровадження нових технологій навчання, придбання нового навчального обладнання та запрошення нових спеціалістів; пов'язані з неконтрольованими зовнішніми факторами (економічними, соціальними, політичними), що вимагає постійного моніторингу зовнішньої кон'юктури.

Варто зазначити, що орієнтація навчального закладу на стратегічний розвиток відрізняється далекоглядністю та прагненням досягати тих цілей, які сприятимуть отриманню серйозних переваг та першості на освітньому ринку. Отже, у цьому випадку мова йдеться не про одноразове досягнення термінових переваг університетом, а про систематичне здійснення управлінських дій, які гарантують неперервне інтелектуальне та економічне зростання. Проблеми зростання можуть бути вирішені у разі розроблення ефективних стратегій. Стратегічноорієнтовані університети мають можливість до мінімуму звести негативні наслідки, що відбуваються у зовнішньому середовищі, а також „невизначеність майбутнього”. За допомогою аналізу ситуа-

ції, яка впливає на розвиток університету, формуються інформаційні банки щодо вивчення змін та прийняття відповідних стратегічних рішень. Стратегічне управління надає можливість зробити навчальний заклад більш керованим за рахунок порівняння досягнутих результатів зі стратегічними цілями, більш гнучким внаслідок розроблення альтернативних стратегій та відповідної системи регулювання, контролю та аналізу.

У контексті останніх публікацій у вітчизняних періодичних виданнях та аналізу ситуації, яка складається в сучасному освітньому просторі вважаємо необхідним визначити передумови, які призводять до необхідності моделювання стратегічного розвитку університету:

- падіння попиту на освітні послуги, спричинене складною демографічною ситуацією в країні;
- конкуренція між вищими навчальними закладами всередині країни;
- конкуренція між вітчизняними та зарубіжними університетам, що призводить до відтоку успішної молоді за кордон;
- низька якість випускників, обумовлена боротьбою вищих навчальних закладів за збереження контингенту;
- динамічність розвитку суспільства, що спричиняє підвищення потреб населення щодо асортименту та якості надання освітніх послуг університетами;
- зниження попиту населення на окремі спеціальності, що потребує здійснення диверсифікації освітніх послуг від сучасних вищих навчальних закладів;
- висока вартість на окремі спеціальності, що знижують кількість студентів-контрактників;
- слабкі перспективи випускників після отримання освіти.

Отже обрання Україною стратегічних напрямків реформування освіти потребує вирішення ряду завдань від сучасних університетів, починаючи від узгодження своїх стратегічних цілей з національною стратегією розвитку освіти до відповідних перетворень на рівні усіх підсистем вищого навчального закладу. Головною рушійною силою стратегічного розвитку університету є науково-технічний прогрес та завищені потреби населення від навчальних закладів. Мінливість сьогодення потребує від керівництва навчальних закладів сприяти становленню університетів як провідних центрів науки, які створюватимуть фундамент розвитку суспільства. У зв'язку з цим стратегічний розвиток університетів передбачає зміни самої природи університету, практики прийняття управлінських рішень, організаційної структури, організації та проведення фундаментальних та прикладних досліджень.

Висновки. Моделювання стратегічного розвитку університету як засіб

модернізації управління вищим навчальним закладом можливе за таких умов: високої культури ринкових стосунків та високої внутрішньоорганізаційної культури; за наявності достовірної інформації про вимоги ринку освітніх послуг, конкурентів та внутрішній потенціал; за наявності кадрового складу, готового до стратегічного управління та має стратегічне мислення.

Отже, моделювання стратегічного розвитку університету спрямоване на: прийняття ефективних стратегічних управлінських рішень і здійснення цілеспрямованих дій щодо успішного функціонування та розвитку університету; адаптацію університету до змінних умов зовнішнього конкурентного середовища в довгостроковій перспективі шляхом використання власних переваг та зовнішніх можливостей і усунення зовнішніх загроз та власних недоліків.

У межах зазначеної проблеми у перспективі планується вивчення специфіки стратегічного розвитку вітчизняних та зарубіжних університетів.

Список використаних джерел:

1. Белан Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: автореф. дис. на соиск. учен. зв. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /Елена Петровна Белан - Ростов-на-Дону, 2007 – 47 с.
2. Виханский О.С. Менеджмент / О.С.Виханский, А.И.Наумов – М.: Экономистъ, 2006 – 670 с.
3. Кочарян І.С. Стратегія управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах/ М.М.Клименюк, І.С.Кочарян. – К.: Освіта України, 2011. – 192 с.
4. Криворучко О.В. Дивергентна методологія гармонізації рішень в управлінні програмами розвитку ВНЗ – автореф. на здоб. наук. ступ. докт. техн. наук.: спец. 05.13.22 „Управління проектами та програмами” / Криворучко Олена Володимирівна – Київ, 2015 – 46 с.
5. Логвиненко Ю.В., Шевченко В.В. Теоретико-методологічне забезпечення процесу стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом/ Ю.В.Логвиненко, В.В.Шевченко // Освіта Сумщини - №1(9) – 2011 – С.13-15
6. Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учеб. / [авт. кол. В.Р.Вебер, Е.В.Иванов, М.Н.Певзнер и др.; под общ.ред.д-ра пед. наук, проф. М.Н.Певзнера]. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – 528 с.
7. Павленко А. Університет як центр інноваційної системи та формування інтелектуального капіталу нації/ А.Павленко // Вища освіта - №12 – 2011

– С.7 – 15

8. Пшенична Л.В. Менеджмент в освіті / Л.В.Пшенична. – Суми: Мрія, 2012 – 216 с.
9. Савченко С.О. Инновационное управление высшим учебным заведением: монография/ С.О.Савченко – Донецк : Юго-Восток, 2010. – 230 с.
10. Управление высшим учебным заведением: учебник /под ред. д-ра экон. наук, проф.С.Д.Резника и д-ра физ.мат. наук В.М.Филиппова. – 2-е изд., перераб. – М.:ИНФРА, 2010. –768 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Belan E.P. Strategicheskoe upravleniye razvitiyem regionalnogo universiteta kak isledovatel'sko-orientirovannogo vuza : aftoref. dis. na soisk. uchen.zv. doct. ped. nauk : spets. 13.00.08 "Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya" / Elena Petrovna Belan – Rostov-na-Dony, 2007 – 47 s.
2. Vihanskiy O.S. Management / O.S. Vihanskiy, AI Naumov. - М .: Ekonomystъ, 2006. - 670 s.
3. Kocharyan I.S. Strategiya upravlinnya vishim navchalnim zakladom v suchasniy umovah / M.M.Klimenuk, I.S.Kocharyan – K.: Osvita Ukraina, 2011. – 192 c.
4. Krivoruchko O.V. Divergentna metodologiya garmonizatsii rishen v upravlinni programami rozvitku VNZ – aftoref. na zdob. nauk. stup. dokt. tehn. nauk.: spets. 05.13.22 "Upravlinnya proektami ta programmami"/ Krivoruchko Olena Volodimirivna – Kyev, 2015 – 46 s.
5. Logvinenko Yu.V., Shevchenko V.V. Teoretiko-metodologichne zabezpechennya protsesy strategichnogo upravlinnya zagalnoosvitnim navchalnim zakladom/ Yu.V.Logvinenko, V.V.Shevchenko // Osvita Sumschini – №1(9) – 2011 – S.13-15
6. Management I organizatsionnoye razvitiye visshey shkoli : ucheb. / [avt.kol. V.R.Veber, E.V.Ivanov,M.N.Pevzner i dr.; pod obsh.red. d-ra ped.nauk.prof. M.N.Pevznera]. – Dnepropetrovsk: Izd-vo DNU, 2012 – 528 s.
7. Pavlenko A. Universitet yak tsentr innovatsiynoi sistemi ta formuvannya intelektualnogo kapitalu natsii/ A.Pavlenko // Visha osvita - №12 – 2011 – S.7 – 15
8. Pshenichna L.V. Menegement v osviti / L.V.Pshenichna – Sumi: Mriya, 2012 – 216 s.
9. Savchenko S.O. Innovatsionnoe upravleniye visshim uchebnim zavedeniem : monografia/ S.O.Savchenko – Donetsk: Yugo-Vostok, 2010. – 230 s.
10. Upravleniye visshim uchebnim zavedeniyem / pod.red. d-ra ekon.nauk, prof. S.D.Reznika I d-ra fiz.mat. nauk V.M.Filippova. – 2-ye izd., pererab. – М.: INFRA, 2010. – 768 s.

Е. И. Кравченко, ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Старобельск, Украина.

Моделирование стратегического развития университета как необходимость модернизации управления высшим учебным заведением.

O. I. Kravchenko, *Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine.*

The modelling of the strategy development of an university as a need of the modernization of the university management .

E-mail: olena-kravchenko-10@mail.ru

КУДЛА М.В.,

аспірант, Уманський державний
педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАКОНОДАВЧОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗЕМСТВ В УПРАВЛІННІ ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ У 1864-1914 рр.

Узагальнено значний обсяг історико-педагогічних матеріалів, які відображають політику уряду в 1864–1914 рр., підготовку основних законодавчих актів реформи 1864 р. З'ясовано погляди правлячих кіл та законодавчих ініціатив на функціонування інституту земської влади, компетенції та ролі земств у здійсненні урядової політики у сфері початкової освіти. Проаналізовано зміст положень та інших нормативних документів щодо регламентації прав та повноважень земств у заснуванні та управлінні початковою освітою у 1864-1914 рр.

Ключові слова: земство, управління, автономія, попечитель, положення, урядова політика, початкова освіта, школа.

Обобщен значительный объем историко-педагогических материалов, которые отражают политику правительства в 1864-1914 гг., подготовку основных законодательных актов реформы 1864 г. Определены взгляды правящих кругов и законодательных инициатив на функционирование института земской власти, компетенции и роли земств в осуществлении правительственной политики в сфере начального образования. Проанализировано содержание положений и других нормативных документов по регламентации прав и полномочий земств в основании и управлении начальным образованием в 1864-1914 гг.

Ключевые слова: земство, управление, автономия, попечитель, положения, правительственная политика, начальное образование, школа.

Overview considerable amount of historical and educational materials that reflect the government's policy in the years 1864-1914 y.

Preparation of major reform legislation in 1864 the opinions of the ruling circles and legislative initiatives on the functioning of the institution rural power, competence and Zemstvos role in implementing government policy in the field of primary education. Analyzed the content of regulations and other regulations concerning the regulation of rights and powers Zemstvos in the establishment and management of primary education in the 1864-1914 biennium.

Key words: council, management, autonomy, trustee, regulations, government policy, primary education, school.

Постановка проблеми. На початку 60-х рр. XIX ст. відбулися масштабні реформи усіх сфер суспільно-політичного життя Російської імперії. Підготовка шкільної реформи розпочалася у 50-ті рр. XIX ст., що спричинило суттєві зміни урядової політики стосовно шкіл. Дослідження еволюції законодавчого забезпечення управління початковою освітою, процесу підготовки та обговорення статутів і положень, необхідне для відтворення цілісної картини трансформації управління початковими школами України досліджуваного періоду.

Аналіз актуальних досліджень. Серед сучасних дослідників суттєвий внесок у дослідження даної проблеми зробили вітчизняні учені

О. Драч, І. Прокопенко, М. Сахній, І. Репко, Н. Белозьорова, О. Білецький, Т. Босва, які аналізували становлення земської школи, діяльність земств у розвитку початкової освіти, систему управління мережею земських шкіл, а також розглядали нормативно-правову базу діяльності земств у сфері управління народною школою.

Мета статті – висвітлити еволюцію законодавчого забезпечення діяльності земств в управлінні початковою освітою України у 1864–1914 рр. Для реалізації мети дослідження було використано методи: аналіз, синтез, узагальнення, історико-системний та інституційний.

Виклад основного матеріалу. Законодавча база, що визначала права та обов'язки земств у сфері народної освіти, була представлена положеннями та інструкціями.

Детальний розгляд «Положення про початкові народні училища» від 14 липня 1864 р. надав можливість констатувати, що ним встановлювалась нова система керівництва початковою освітою, остаточно ліквідувавши систему управління навчальними закладами, яка була введена статутами 1804 і 1828 рр. Народна школа вилучалася із керівництва директорів гімназій та штатних попечителів повітових училищ і передавалася в управління повітових губернських училищних рад. До їх складу входили по одному представнику від Міністерства народної освіти і внутрішніх справ, від єпархіального відомства,

органів міського самоуправління, по два представники від земства. Голова повітової училищної ради вибирався самою радою. У губернській училищній раді головуєчим був архієрей. Ради училищ приймали рішення про організацію та закриття народних училищ, займалися призначенням і звільненням вчителів та шкільних попечителів.

Зауважимо, що стаття 1 «Положення» проголошувала й мету діяльності вищеозначених навчальних закладів, адже «початкові народні училища мають на меті затверджувати в народі релігійні й моральні поняття і поширювати початкові корисні знання» [6, с. 1342]. Окрім того, училища оголошувалися безстановими навчальними закладами, куди могли бути «прийняті діти всіх станів незалежно від віросповідання» [6, с. 1343].

Положення також чітко визначало типи навчальних закладів, так згідно статті 2 до категорії народних училищ відносились сільські школи, створені Міністерствами народної освіти, державного майна, внутрішніх справ, удільними і гірськими відомствами, а також парафіяльні училища, недільні та приватні школи [6, с. 1342]. Питання оплати чи безоплатності навчання, розміру змісту і порядку звітності училищ встановлювалися відповідними відомствами. Предметами навчального курсу були Закон Божий, читання по книгах цивільного та церковного друку, письмо, перші чотири дії арифметики, церковний спів. Викладання здійснювалось російською мовою і виключно за навчальними посібникам, схваленими Міністерством народної освіти і Синодом [6, с. 13423, 1343].

Принагідно зазначимо, що положення визначало також права та обов'язки засновників училищ. Зокрема, згідно статті 10 право засновувати училища мали міські та сільські товариства, приватні особи з дозволу повітової училищної ради. Право їх закриття, у разі невиконання поставлених завдань, належало губернській училищній раді.

Для нас особливо важливими є питання управління, закріплені у положенні. На основі детального аналізу, виокремлено, що вищими розпорядчими органами були повітові і губернські ради училищ, які мали кожен свій певний склад і чітко розмежоване коло повноважень. До складу повітової училищної ради входили: представник від міністерства народної освіти (за призначенням попечителя навчального округу, зазвичай вчитель гімназії або доглядач повітового училища), представник від міністерства внутрішніх справ (за призначенням губернатора), представник духовного відомства (священик, за призначенням архієрея), два представники від повітового земства (вибиралися на повітовому земському зібранні), представники міського самоврядування. Голова повітової училищної ради обирався з числа членів ради [6, с. 1347].

Зазначимо, що згідно Положення, повітова училищна рада керувала початковими школами, давала дозвіл на відкриття, переведення і закриття

таких шкіл, призначала і звільняла вчителів [6, с. 1347].

До складу губернської училищної ради входили: архієрей – голова ради, губернатор, директори училищ губернії і два представники від губернського земського зібрання. Вона розглядала головним чином скарги на постанови повітових рад даної губернії [6, с. 1347–1348].

Таким чином, на основі детального вивчення змісту «Положення про початкові народні училища» 1864 р., доведено, що воно встановлювало організаційні форми освітньої діяльності земств, відкривши можливість їх впливу (через училищні ради) на навчальне життя школи, чітко закріплювало управлінську вертикаль та підзвітність навчальних закладів.

Водночас зауважимо, що держава обмежувала вплив земства на народну освіту, підпорядкувавши земську шкільну діяльність уряду. Так, у 1869 р. введено інститут інспекторів народних училищ та надано основні адміністративні та керівні функції на місцях. На практиці це означало ліквідацію автономії училищних рад та їх безпосереднє підпорядкування Міністерству народної освіти. Згодом, 29 жовтня 1871 р. затверджено інструкцію, яка значно розширювала повноваження інспекторів: вони отримали право усувати від роботи неблагонадійних вчителів і припиняти виконання постанов училищної ради аж до остаточного рішення попечителя навчального округу [2, с. 367].

Аналіз законодавчого забезпечення діяльності земств в управлінні початковою освітою свідчить про посилення впливу держави та її інституцій. Так, нове «Положення про початкові народні училища» від 25 травня 1874 р. остаточно підпорядкувало школи Міністерству народної освіти (інспектору і директору народних училищ), поставивши народну школу під жорсткий адміністративний контроль.

За новим нормативним документом відкриття училищ і прийом педагогів на службу допускалися тільки з дозволу інспектора народних училищ. Так, згідно статті 21 Положення, інспектори народних училищ обиралися із «осіб, відомих педагогічною досвідченістю і затверджувалися на посаді попечителем навчального округу» [5, с. 1731].

Регламентування управлінського впливу за положенням 1874 р. було змінено: відбулося значне посилення адміністративного контролю з боку Міністерства народної освіти, з одного боку, і зменшення ролі училищних рад – з іншого. Так, згідно статті 10, для започаткування нових училищ потрібно було попередній дозвіл інспектора народних училищ і згода голови повітової училищної ради (за «Положенням» 1864 р. вимагалось лише дозвіл повітової училищної ради). Водночас, Стаття 24 надавала голові повітової ради училища та інспектору право «усувати неблагонадійних викладачів від виконання їх обов'язків із повідомленням про прийняті міри до відома повітової училищної ради на найближчому її засіданні; причому від розсуду останньої залежало

остаточне звільнення таких вчителів» [7, с. 81].

Роль земств зводилася лише до завідування господарською частиною, зберігалось право самостійно встановлювати розміри фінансування училищ і вводити плату за навчання. Кожен із суб'єктів системи управління народною освітою мав можливість, минаячи ступені ієрархії, подавати скарги та клопотання в Сенат [2, с. 378].

До нормативних документів, що регулювали особливості управління початковою освітою, крім Положення 1874 р. відноситься Інструкція 1875 р. для двокласних і однокласних сільських училищ Міністерства народної освіти, яка фактично дублювала зміст «Положення про початкові народні училища» 1874 р.

Необхідно відзначити, що незабаром після виходу «Положення про початкові народні училища» 1874 р. від земств стали надходити численні клопотання про розширення їх участі в училищних радах. За дослідженнями Б. Веселовського до 90-х років про зміну закону 1874 р. клопотали 23 земства [1, с. 175]. Більшість з них просили про збільшення числа земських членів в училищних радах, а деякі наполягали на наданні земствам права вибирати голів рад [1, с. 175].

За дослідженнями П. Каптерєва та А. Музиченка за час з 1865 по 1894 рр. земства представили в урядові органи не менше 259 клопотань, з яких 158 не отримали подальшого розвитку, що склало 61 відсоток. З числа задоволених клопотань, майже половина була присвячена питанням заснування або розширення діяльності підвідомчих навчальних закладів. Керівництво відхиляло клопотання про розширення участі земства в керівництві та визначенні змісту освіти. Серед них прохання про посилення ролі земської інтелігенції в училищних радах; представленні земствам права обирати інспекторів училищ; розширення програми навчання в народних школах; праві вчителів збиратися на свої з'їзди [3, с. 34].

Більш того, новими законодавчими актами уряд ще більше обмежував самостійність земств у діяльності народної освіти. Так, 22 листопада 1875 р. імператором було затверджено документ, згідно з яким земствам надавалось право «засновувати посади інспекторів народних училищ за рахунок земства, з підпорядкуванням цих інспекторів загальним правилам, встановленим для інспекторів, призначених за рахунок держави.... » [4, с. 314].

Практичне утілення законодавчих ініціатив означало, що земства одержували право клопотати перед урядом про призначення ними інспекторів та оплаті зі своїх бюджетів відповідних ставок. Однак органи самоврядування не могли брати участі у виборі таких посадових осіб і були зобов'язані затверджувати кандидатури, які призначалися попечителями навчальних округів. Клопотання земств про надання їм права мати для спостереження за школа-

ми самостійних інспекторів відхилялися; не були задоволені й клопотання про надання цим установам при переводі на їх утримання посад інспекторів обирати кандидатів на земських зборах [1, с. 175]. Таким чином, в компетенції земства знову зберігалися тільки «господарські потреби» і матеріальні витрати без права вирішального голосу і свободи дій в питаннях освіти.

Із затвердженням нового «Положення про земські установи» 12 червня 1890 р. ситуація із компетенціями земств залишилася без змін. Більш того, низкою законів 1890-х рр. земства підпадали під ще більш жорсткий адміністративний контроль. Наприклад, у 1892 р. земства були позбавлені права самостійно засновувати школи грамоти, законом 1896 р. до складу училищних рад введені всі земські начальники, а законом 7 лютого 1894 р. встановлений порядок затвердження членів училищних рад адміністрацією [4, с. 316].

До початку XX ст. першорядного значення набуває питання модернізації освіти, запровадження загального початкового навчання. Протягом 1902–1905 рр. Міністерством народної освіти було розроблено декілька проектів. Основні положення проекту 1905 р. були винесені на обговорення губернських земств. Після детального обговорення позитивну оцінку отримали багато ідей, які згодом увійшли в основну редакцію закону. За головним змістом проекту відкриття достатньої кількості початкових училищ покладалася на земські та міські органи самоврядування.

Практика упровадження законів щодо розвитку початкової освіти на початку XX століття свідчить про збільшення фінансування таких типів шкіл. Так, в 1905 р. державні витрати на початкову освіту становили не більше 3 млн. руб., то до 1913 року вони досягли 43 млн. руб. [2, с. 140]. Однак, подальшому проведенню реформи завадив початок Першої світової війни.

Висновки. Проаналізувавши еволюцію законодавчого забезпечення діяльності земств в управлінні початковою освітою України у 1864–1914 рр., ми з'ясували, що нормативна регламентація визначалася положеннями та іншими підзаконними актами. Детальний розгляд їх змісту надав можливість констатувати, що «Положення про губернські і повітові земські установи» 1864 р. закріплювало за земськими установами суворо окреслене коло прав та обов'язків в галузі початкової народної освіти. За земськими установами, з одного боку, визнавалася певна автономія дій, з іншого боку, вони перебували під постійним контролем місцевої адміністрації. Основна частина законодавчих актів у галузі народної освіти обмежувала компетенцію і самостійність земств, залишаючи за ними господарські повноваження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує проблема упровадження законодавчих засад у практику управління початковою освітою України означеного періоду.

Список використаних джерел:

1. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет. / Б. Веселовский. – Т. 3. СПб., 1911. – 198 с.
2. Земское самоуправление в России, 1864-1918 : в 2 кн. Кн. 1 : 1864-1904 : историческая литература / [РАН, Ин-т русской истории]. – Москва : Наука, 2005. – 427, [1] с.
3. Каптерев П. Ф., Музыченко А. Ф. Современные педагогические течения. – М. : Польза, [1913]. – 219, [1] с. : ил. – (Педагогическая академия в очерках и монографиях. (Воспитание в семье и школе) / Под общ. ред. А. П. Нечаева). – На обл. авт. не указаны. – Библиогр. : с. 218-219.
4. Мышь М. И. Положение о земских учреждениях 12 июня 1890 г. с относящимися к нему узаконениями, судебными и правительственными разъяснениями. Издание 5-е. – СПб., 1910.
5. Полный Свод Законов Российской Империи. Т. 9. – СПб., 1911. – с. 1728-1731.
6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 г. – СПб., 1876. Т. 3. – С.1342–1348.
7. Сперанский М. Начальная народная школа в Симбирской губернии. Историко-статистический очерк. Симбирск. 1906. – 72 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Veselovskiy B. B. Ystoryia zemstva za sorok let. / B. Veselovskiy. – Т.3. SPB., 1911. – 198 s.
2. Zemskoe samoupravlenye v Rossyy, 1864-1918 : v 2 kn. Kn. 1 : 1864-1904 : ystorycheskaia lyteratura / [RAN, Yn-t russkoi ystoryy]. – Moskva : Nauka, 2005. – 427, [1] s.
3. Kapterev P. F., Muzychenko A. F. Sovremennyye pedahohycheskiye techeniya. – M. : Polza, [1913]. – 219, [1] s. : yl. – (Pedahohycheskaia akademyia v ocherkakh y monohrafyakh. (Vospytanye v seme y shkole) / Pod obshch. red. A. P. Nechaeva). – Na obl. avt. ne ukazany. – Byblyohr. : s. 218-219.
4. Мышь М. Y. Polozhenye o zemskyykh uchrezhdeniyakh 12 yuniya 1890 h. s otnosiashchymysia k nemu uzakonenyiamy, sudebnymy y pravytelstvennymy razbyasneniyamy. Yzdanye 5-e. – SPb., 1910.
5. Polnyi Svod Zakonov Rossyiskoi Ymperyy. T. 9. – SPb., 1911. s. 1728-1731.
6. Sbornyk postanovleniy po Mynysterstvu narodnoho prosveshcheniya. Polozhenye o nachalnykh narodnykh uchyl'yshchakh ot 14 yuliya 1864 h. – SPb., 1876. T. 3. – S.1342–1348.
7. Speranskiy M. Nachalnaia narodnaia shkola v Symbyrskoi hubernyy. Ystoryko-statystycheskiy ocherk. Symbyrsk. 1906. – 72 s.

М. В. Кудла, *Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина.*

Трансформация законодательного обеспечения деятельности земств в управлении начальным образованием Украины в 1864-1914 гг.

M. V. Kudla, *Uman State Pedagogical University named by Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine.*

Transformation of legislative management district council in primary education Ukraine in 1864-1914 y.

E-mail: masha-kudla@rambler.ru

МАЛИХІН В.А.,
аспірант, кафедра
професійної педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти забезпечення безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі. Стаття розкриває зміст питання безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі, як важливої частини ширшої проблеми - інформаційній безпеці освітнього середовища. Основний зміст дослідження складає аналіз таких понять як: "інформаційно-освітнє середовище", "безпека", "безпека інформації", "інформаційна безпека", "інформаційна система", "безпека інформаційної системи". Автор приходить до висновку, що використання інформаційних систем в освітньому середовищі є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, і як будь-якій інформаційній системі їй треба забезпечити безпеку функціонування і захист від чинників руйнування. Визначені основні складові безпеки інформаційної системи в освітньому середовищі, такі як: конфіденційність, цілісність, доступність. Виділені функції технічних засобів підсистем безпеки сучасних інформаційних систем.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, безпека, безпека інформації, інформаційна безпека, інформаційна система, безпека інформаційної системи.

В статье рассматриваются теоретические аспекты обеспечения безопасности информационных систем в образовательной среде. Статья раскрывает содержание вопроса безопасности информационных систем в образовательной среде, как важной части более широкой проблемы - информационной безопасности образовательной среды. Основное содержание исследования составляет анализ таких понятий как:

«информационно-образовательная среда», «безопасность», «безопасность информации», «информационная безопасность», «информационная система», «безопасность информационной системы» Автор приходит к выводу, что использование информационных систем в образовательной среде является неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса, и как всякой информационной системе ей нужно обеспечить безопасность функционирования и защиту от факторов разрушения. Определены основные составляющие безопасности информационной системы в образовательной среде, такие как: конфиденциальность, целостность, доступность. Выделены функции технических средства подсистем безопасности современных информационных систем.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, безопасность, «безопасность информации, информационная безопасность, информационная система, безопасность информационной системы.

The article deals with theoretical aspects of security of information systems in the educational environment. The article reveals the contents of the issue of security of information systems in the educational environment as an important part of the wider problem - the information security of the educational environment. The main content of the study is an analysis of concepts "informational and educational environment", "safety", "security of information", "information security", "information system", " security of information system" The author concludes that the use of information systems in the educational environment is an integral component of the modern educational process and how any information system it needs to ensure the security of the operation and protection factors of destruction. The main components of the information system security in the educational environment such as confidentiality, integrity, availability. Underlined a technical means of security subsystems of modern information systems.

Key words: informational and educational environment, safety, security of information, information security, information system, security of information system

Постановка проблеми. Сьогодення позначило досить серйозні протиріччя між зростаючою потребою у фахівцях з високим рівнем компетентності в галузі безпеки інформаційних систем (БІС) в освітньому просторі і відсутністю цілісної концепції підготовки таких фахівців. У зв'язку з цим постає потреба у підготовці фахівця, здатного творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані із захистом інформації, а це передбачає формування у студентів педагогічних спеціальностей компетентності в області БІС, як компонента професійної компетентності фахівця. У зв'язку з цим виникає необхідність глибокої методологічної та загальнотеоретичної підготовки майбутніх фахівців в галузі захисту інформаційних систем, а також посилення прикладної спрямованості цієї підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанню інформаційних систем в освітньому середовищі на сьогоднішній день приділено достатньо уваги. В контексті підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, інформаційне освітнє середовище вивчалось у працях Ю. Атаманчука, Є. Гільман, Н. Гладченкової, Д. Дзигуа. Зміст і організацію інформаційного середовища в підвищенні кваліфікації викладачів вищого навчального закладу досліджувала І. Задорожня.

Окремо вітчизняними науковцями В. Артеменко, М. Глибовець, Д. Гломозда, В. Гриценко, М. Жук, А. Карпа, А. Колгатин, О. Кузьмінська, Т. Мазурок, Г. Маклаков, Н. Морзе, О. Полотай, С. Титенко, Ю. Триус тощо, досліджувалося освітнє середовище як об'єкт проектування та засіб набуття компетентностей фахівцями.

Окремі аспекти формування інформаційного простору навчальних закладів різного рівня акредитації, висвітлені в наукових працях Д. Бодненка, Н. Жеваніна, О. Кіріленко, П. Стефаненко.

Розробкою питань інформаційної безпеки займаються як вітчизняні та зарубіжні науковці: О. Онищенко, В. Гавловський, В. Горовий, В. Цимбалюк, В. Петрик, М. Присяжнюк та ін.

Питання ж безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі висвітлено недостатньо.

Мета статті. Розкрити теоретичні аспекти забезпечення безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі. Виділити складові компоненти безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі є важливою частиною більш широкої проблеми – інформаційної безпеки освітнього середовища.

Вітчизняні науковці приділяють багато уваги інформатизації освітнього середовища. Досліджуючи стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти в умовах інформатизації суспільства, В. Гуменюк зазначає: «Яким би не уявлявся хронотип закладу освіти, в умовах інформаційного суспільства та

покликаного ним процесу інформатизації усіх сфер життя, він не може не включати в себе інформаційно-освітнього середовища, власного інформаційного простору, зв'язаного засобами теленетики з регіональними і світовими мережами, середовищами та просторами» [7].

У науковій літературі, крім поняття «інформаційно-освітнє середовище» вживаються інші – «інформаційне навчальне середовище», «інформаційно-освітній простір», «освітнє інформаційне середовище» тощо.

Так, Ю. Атаманчук інформаційне навчальне середовище розглядає як оточення, що сприяє наданню необхідної інформації в потрібному обсязі й в потрібний час; інформації, яка виокремлюється з даних, що генеруються сьогодні численними автоматизованими системами (бухгалтерськими, обліковими, складськими тощо)[2, с. 8].

Розглядаючи освітнє інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання, А. Тур визначає його компоненти: система апаратних засобів; програмне забезпечення; фахівці і користувачі; бази даних, що реалізують інформаційні процеси [21]. Цей перелік доцільно розширити, включивши в нього середовища підтримки колективної та індивідуальної комунікації, відкриті освітні ресурси, широкосмуговий доступ до обчислювальних ресурсів, інформаційну безпеку, мультимедійні цифрові архіви тощо. Різні підходи до визначення поняття «інформаційно-освітнє середовище» вказують на те, що процес дослідження його змісту і структури триває і цей концепт знаходиться на стадії розвитку. Його невизначеність дозволяє використовувати інші поняття (зазначені вище) як синоніми.

Отже використання інформаційних систем в освітньому середовищі є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу і як будь якій інформаційній системі їй потрібно забезпечити безпеку функціонування і захист від факторів руйнування.

Визначення проблеми забезпечення безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі доцільно почати з аналізу понять «безпека», «безпека інформації», «інформаційна безпека», «інформаційна система», «безпека інформаційної системи» які є базові, основоположні в контексті дослідження.

Незважаючи на широке вживання зазначених термінів, як в нормативних документах, так і в науковій літературі, в даний час немає єдиних підходів до визначення цих понять, і, отже є необхідність спочатку приступити до розкриття їх сутності, змісту та генезису.

Тлумачний словник В.Даля визначає безпеку, як відсутність небезпеки, стабільність, надійність; безпечний – незагрозливий, той, що не може заподіяти зла чи шкоди, нешкідливий, збережений, вірний, надійний [8].

Осмислення поняття «безпека» відбувалося в ході тривалої еволюції поглядів людського суспільства. В античній філософії безпеку розуміли як

закон. Діяльність же людини спрямована в першу чергу на самозбереження. При цьому забезпечення безпеки співгромадян розглядалося як найважливішого завдання державної діяльності. Так Платон безпеку розумів як «допомогу» і «порятунок». [18]. Їм була розроблена цілісна системна концепції безпеки. Аристотель, вважав засобом забезпечення безпеки індивідів державу, яка регулює суспільне життя за допомогою законів. [1]

Філософи епохи Відродження також займалися вивченням проблеми безпеки. Значний внесок у розвиток теорії безпеки вніс Н. Макіавеллі. Він стверджував, що метою держави і умовою його міцності є безпека особистості і непорушність власності. [15]

У філософії Нового часу проблема безпеки знайшла своє відображення у працях англійських матеріалістів, серед яких виділяється Т. Гоббс. Він стверджував, що метою держави, головним чином, є забезпечення безпеки. [6]

Під впливом філософських творів Т. Гоббса формувалися погляди на безпеку і Б. Спінози, якому притаманне прагнення до глибокого аналізу цілей безпеки, суперечностей її розвитку. Б.Спиноза зазначав, що безпека – головна чеснота держави [20],

Розширенням предметного поля дослідження проблем безпеки займався Дж. Локк.

Подальший розвиток проблема соціальної безпеки отримала в працях мислителів епохи Просвітництва. Вольтер, Ж.Ж. Русо, Д. Дідро, П. Гольбах обґрунтували тезу гарантій безпеки кожного окремого громадянина.

Подальший розвиток проблеми безпеки отримала в працях філософів німецької класичної філософії. У концепції І. Канта безпеку проглядається як необхідність розробки законодавчих і виконавчих механізмів, виділення внутрішньої і зовнішньої безпеки.

Філософська думка розглядала генезу безпеки від безпеки життя та власності людини, що її гарантує держава до захисту від загроз економічної нерівності.

Сутність безпеки, що її розглядають вчені на сучасному етапі полягає в організації системи, при якій вона могла б тривалий час стабільно функціонувати і протидіяти як загрозам, укладеними в рамках неї самої, так і загрозам ззовні [14].

Сьогодні перед людством стоїть ряд глобальних проблем, які багато в чому визначають загрози та ризики на тривалу перспективу і пов'язані у більшій мірі із інформаційним середовищем.

У більш вузькому сенсі, під інформаційною безпекою розуміють стан захищеності інформації і підтримуючої інфраструктури від випадкових або навмисних впливів природного або штучного характеру (інформаційних загроз, погроз інформаційної безпеки), які можуть завдати неприйнятний

збиток суб'єктам інформаційних відносин [17, с.9].

Питаннями інформаційної безпеки опікувалися В. Богуш, І. Замаруєва, М. Згуровський, Я. Жарков, В. Остроухов, О. Рось.

Безпека інформації розглядається як стан інформації, в якому забезпечується збереження визначених політикою безпеки властивостей інформації. [16]

Безпека інформації забезпечується шляхом захисту інформації від випадкового або навмисного доступу осіб, що не мають на це права, її здобуття, розкриття, модифікації або руйнування. Реалізація вимог і правил щодо захисту інформації, підтримки інформаційних систем в захищеному стані, експлуатації спеціальних технічних і програмно-математичних засобів захисту і забезпечення організаційних і інженерно-технічних заходів захисту інформаційних систем, що оброблюють інформацію з обмеженим доступом в недержавних структурах, здійснюється службами безпеки інформації.

Інформаційної безпека є невід'ємною частиною національної безпеки. Найточніше визначення поняття "інформаційна безпека" сформульовано в законі «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007—2015 рр.» [10.] як стан захищеності життєво важливих інтересів людини, суспільства і держави, при якому попередження нанесення шкоди через: неповноту, невчасність та невірогідність інформації, що використовується; негативний інформаційний вплив; негативні наслідки застосування інформаційних технологій; несанкціоноване розповсюдження, використання і порушення цілісності, конфіденційності та доступності інформації».

Іноді інформаційна безпека ототожнюється із інформаційною безпекою телекомунікаційних мереж [11], або підміняється терміном «національна безпека в інформаційній сфері». Основними аспектами інформаційної безпеки стосовно до будь-якої інформаційної системи є доступність, цілісність і конфіденційність.

Співставлення понять *безпека інформації* та *інформаційна безпека* дозволяє дійти **висновку**, що друге поняття значно глибше за сутністю і ширше за змістом. Інформаційну безпеку України можна розглядати з позицій захисту не тільки інтересів держави, а насамперед особистості й суспільства. Окрім цього інформаційну безпеку, на думку М. Галамби і В. Петрика, можна також досліджувати в контексті захисту інформаційних технологій, інформаційної інфраструктури держави, інформаційного ринку та створення безпечних умов для існування й розвитку інформаційних процесів [5, с. 47].

Безпека інформації за суттю є стан інформації, інформаційних ресурсів та інформаційних і телекомунікаційних систем, при якому з необхідною вірогідністю державними і недержавними структурами забезпечується захист інформації від внутрішніх або зовнішніх загроз. [4]

Основою для визначення «безпеки інформаційних систем» є «інформаційна система»

Термін «система» грецького походження й означає ціле, в рамках якого гармонійно та взаємопов'язано розташовані окремі частини цього цілого. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» читаємо: «Система – порядок, зумовлений правильним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [3, с. 1126]. Світ навколо нас сповнений системами – механізмами, живими істотами, спільнотами людей, тобто системами механічними, біологічними, соціальними, інформаційними тощо.

Привалов А.Н. дає визначення «система» як виділену на основі певних ознак впорядковану множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдності управління, і яка виступає у взаємодії з середовищем як цілісне явище [19]. Цілісність – дуже важлива ознака системи, означає появу у даній сукупності об'єктів таких властивостей, яких немає у кожного з них окремо. Друга ознака системи полягає в тому, що кожен її елемент виконує своє функціональне призначення лише в тому випадку, якщо взаємодіє з іншими елементами даної системи. Будь-яка система являє собою «сукупність пов'язаних між собою, взаємодіючих елементів».

За визначенням Великої Радянської Енциклопедії, «Система – об'єктивне єдність закономірно пов'язаних один з одним предметів, явищ, а також знань про природу і суспільство». Тут основою поняття система є наявність зв'язків. Крім цих визначень в літературі є й інші, найпростішим із яких є наступне: система є цілісне безліч об'єктів (елементів), пов'язаних між собою взаємними відносинами (системоутворюючими зв'язками).

У навчальній літературі існує наступне визначення «Інформаційна система (*англ. Information system*) – це сукупність організаційних і технічних засобів для збереження та обробки інформації з метою забезпечення інформаційних потреб користувачів.»

Інформаційна система – це організаційно-технічна система, яка призначена для виконання інформаційно-обчислювальних робіт або надання інформаційно-обчислювальних послуг, які задовольняють потреби системи управління та її користувачів – управлінського персоналу, зовнішніх користувачів шляхом використання та / або створення інформаційних продуктів. [13, с.66]

В Україні інформаційні системи іноді діють під назвою «автоматизовані системи» (АС). У законі України «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах» дається таке визначення «інформаційна (автоматизована) система – організаційно-технічна система, в якій реалізується технологія обробки інформації з використанням технічних і програмних засобів» [9]

Згідно з нормативним документом системи технічного захисту інформації Департаменту спеціальних телекомунікаційних систем та захисту інформації Служби безпеки України існує таке визначення «Автоматизована система; АС (automated system) — організаційно-технічна система, що реалізує інформаційну технологію і об'єднує ОС, фізичне середовище, персонал і інформацію, яка обробляється.» [16]

Як визначає В.Ю.Пирогов, безпека інформаційних систем – це захищеність інформації та інфраструктури що її підтримує від випадкових або навмисних впливів природного або штучного характеру, які можуть порушити доступність, цілісність або конфіденційність інформації. [12]

В зарубіжних джерелах поняття «Безпеки Інформаційних систем» розглядається як : «Збереження конфіденційності, цілісності та доступності інформації. Примітка: Крім того, інші властивості, такі як справжність, підзвітність, безвідмовності і надійності також можуть бути залучені. «(ISO / IEC 27000: 2009) [24]

«Захист інформації та інформаційних систем від несанкціонованого доступу, використання, розкриття, порушення, модифікації або знищення в цілях забезпечення конфіденційності, цілісності та доступності.» (НФСО, 2010) [22]

«Забезпечує доступ до точної та повної інформації (цілісність) тільки авторизованим користувачам (конфіденційність) за запитом (доступність).» (ISACA, 2008) [23]

Згідно з даними європейських Узгоджених Критеріїв Оцінки Безпеки Інформаційних Технологій (Information Technology Security Evaluation Criteria, ITSEC), безпека інформаційної системи включає в себе наступні складові:

1) конфіденційність - інформацією в системі можуть оперувати лише користувачі з відповідними повноваженнями;

2) цілісність - наявна в системі інформація не має пошкоджень, є повною та достатньою;

3) доступність - при володінні відповідними правами користувач системи повинен безперешкодно отримати необхідну інформацію в стислі терміни.

Для того, щоб протистояти перерахованим вище загрозам, сучасні інформаційні системи повинні включати в себе підсистеми безпеки, які реалізують прийняту політику безпеки. Політика безпеки в залежності від цілей і умов функціонування системи може визначати права доступу суб'єктів до ресурсів, регламентувати порядок аудиту дій користувачів в системі, захисту мережевих комунікацій, формулювати способи відновлення системи після випадкових збоїв і т.д. Для реалізації прийнятої політики безпеки існують правові, організаційно-адміністративні та інженерно-технічні заходи захисту інформації.

Правове забезпечення безпеки інформації – це сукупність законодавчих актів, нормативно-правових документів, положень, інструкцій, посібників, вимоги яких обов'язкові в системі захисту інформації. У нашій країні правові основи забезпечення безпеки комп'ютерних систем становлять: Конституція України, Закони України, Кодекси (в тому числі Кримінальний Кодекс), укази та інші нормативні акти. Так, наприклад, Кримінальний Кодекс містить розд. XVI, який відповідає за злочини у сфері використання ЕОМ, АС та комп'ютерних мереж і мереж електрозв'язку.

Організаційно-адміністративне забезпечення безпеки інформації являє собою регламентацію виробничої діяльності і взаємин виконавців на нормативно-правовій основі таким чином, щоб розголошення, витік і несанкціонований доступ до інформації ставав неможливим або суттєво утруднявся за рахунок проведення організаційних заходів. До заходів цього класу можна віднести: підбір і навчання персоналу, визначення посадових інструкцій працівників, організацію пропускового режиму, охорону приміщень, організацію захисту інформації з проведенням контролю роботи персоналу з інформацією, визначення порядку зберігання, резервування, знищення конфіденційної інформації тощо.

Інженерно-технічні заходи являють собою сукупність спеціальних органів, технічних засобів і заходів, що функціонують спільно для виконання певного завдання із захисту інформації. До інженерних засобів відносять екранування приміщень, організація сигналізації, охорона приміщень з ПК.

Технічні засоби захисту включають в себе апаратні, програмні, криптографічні засоби захисту, які ускладнюють можливість атаки, допомагають виявити факт її виникнення, позбутися наслідків атаки.

Технічні засоби підсистем безпеки сучасних розподілених інформаційних систем виконують такі основні функції:

- аутентифікація партнерів по взаємодії, що дозволяє переконатися в достовірності партнера при встановленні з'єднання;
- аутентифікація джерела інформації, що дозволяє переконатися в достовірності джерела повідомлення;
- управління доступом, що забезпечує захист від несанкціонованого використання ресурсів;
- конфіденційність даних, яка забезпечує захист від несанкціонованого отримання інформації;
- цілісність даних, що дозволяє виявити, а в деяких випадках і запобігти зміні інформації при її зберіганні і передачі;
- приналежність, яка забезпечує доказ приналежності інформації певній особі.

Висновки. Важливим завданням сучасних інформаційних систем є забезпечення безпеки зберігаємої та оброблюваної в них інформації. Захист інформації означає забезпечення конфіденційності, цілісності, доступності, автентичності і її апелюємості. Існує велика кількість регламентуючих документів, що визначають вимоги до безпеки інформаційних систем і ранжують їх відповідно до виконання цих вимог. В Україні такими документами є керівні документи Департаменту спеціальних телекомунікаційних систем та захисту інформації Служби безпеки України.

Інформаційні системи схильні до великої кількості загроз. Основними механізмами захисту від цих загроз є шифрування, електронний цифровий підпис, механізми управління доступом, контроль цілісності, нотарізація, доповнення трафіку.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У подальшому наші зусилля будуть спрямовані на розробку концептуальної моделі з формування професійної компетентності інженера-педагога в галузі безпеки інформаційних систем.

Список використаних джерел:

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1983. С. 376-644.
2. Атаманчук Ю. М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Атаманчук. – 23 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
4. Волошина Н. М. Поняття «безпека інформації» та «інформаційна безпека» в сучасному науковому просторі / Н. М. Волошина // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони . – 2010. – № 2. – С. 53-56. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/sitsbo_2010_2_14.pdf
5. Галамба М. Інформаційна безпека України: поняття, сутність та загрози // М. Галамба, В. Петрик. – Юрид.журнал. – 2006 – №11– с.35-47
6. Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. М., 1991. Т. 2. С. 135-136
7. Гуменюк В. В. Стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти в умовах інформатизації суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/humenyuk.pdf
8. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. /В.И. Даль. – М., 2002. – С. 344.
9. Закон України «Про захист інформації в інформаційно-телекомуніка-

- ційних системах» // Відомості Верховної ради України. – 1994, – N 31, – ст.287
10. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007—2015 роки» // Відомості Верховної ради України. – 2007. – № 12. – Ст. 102.
 11. Закон України «Про телекомунікації» // Відомості Верховної ради України. — 2004. – № 12. – Ст. 155.
 12. Информационные системы и базы данных: организация и проектирование. Учебная литература для вузов\ В. Ю. Пирогов – БХВ-Петербург, 2009, с.528
 13. Информационные системы и технологии в экономике и управлении: учеб.пособие / под ред. Проф. В.В. Трофимова. – 2-е изд. , перераб. и доп. М.: Высшее образование, 2007. – 480с.
 14. Кирьянов А. Ю. Общая характеристика понятия «безопасность». Подходы к определению и виды [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.juristlib.ru/book_6727.html
 15. Макиавелли Н. Государь: Сочинения./ Н. Макиавелли М.: ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс»; Харьков: Изд-во «Фолио», 2001. 656 с.
 16. НД ТЗІ 1.1-003-99 Термінологія в галузі захисту інформації в комп'ютерних системах від несанкціонованого доступу. Затверджено наказом ДСТСЗІ СБ України від 28.04.99р. № 22 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://dstszi.kmu.gov.ua/dstszi/control/uk/publish/article.jsessionid=6766C7B364F67068593F6CBA288E2205.appr1?showHidden=1&art_id=102106&cat_id=46556&ctime=1344502446343
 17. Основы информационной безопасности Курс лекций Учебное пособие / Издание второе, исправленное / В. А. Галатенко. Под редакцией члена-корреспондента РАН В. Б. Бетелина / М.: ИНТУИТ РУ «Интернет-университет Информационных Технологий», 2004 -264 с
 18. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1986.
 19. Привалов А. Н. Проектирование адаптивных обучающих подсистем тренажерных систем специального назначения./ А. Н. Привалов - Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. - 189 с.
 20. Спиноза, Б. Избранные сочинения в 2-х томах / Б. Спиноза. – М.,1965. – Т.2. – С. 290.
 21. Тур А. М. Освітнє інформаційне середовище як засіб підвищення ефективності навчання в педагогічному коледжі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.confcontact.com/2008oktlnet_tezi/pe_tur.htm
 22. Committee on National Security Systems: National Information Assurance (IA) Glossary, CNSS Instruction No. 4009, 26 April 2010 [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.ncsc.gov/publications/>

- policy/docs/CNSSI_4009.pdf
23. ISACA. (2008). Glossary of terms, 2008. [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.isaca.org/Knowledge-Center/Documents/Glossary/glossary.pdf>
 24. ISO/IEC 27000:2009 (E). (2009). Information technology - Security techniques - Information security management systems - Overview and vocabulary. ISO/IEC

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Aristotel. Sochineniya: V 4 t. T. 4. – М.: Mysl, 1983. S. 376-644.
2. Atamanchuk Yu. M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy samostiinoi roboty maibutnikh menedzheriv pidpriemnytskoi diialnosti v informatsiinomu navchalnomu seredovyschi universytetu : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. ped.. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Yu. M. Atamanchuk. – 23 s.
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i hol. red. V.T. Busel]. – К. ; Irpin : Perun, 2002. – 1440 s.
4. Voloshyna N. M. Poniattia «bezpeka informatsii» ta «informatsiina bezpeka» v suchasnomu naukovomu prostori / N. M. Voloshyna // Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony . – 2010. – # 2. – S. 53-56. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/sitsbo_2010_2_14.pdf
5. Halamba M. Informatsiina bezpeka Ukrainy: poniattia, sutnist ta zahrozy // M. Halamba, V. Petryk. – Yuryd.zhurnal. – 2006 – #11– s.35-47
6. Gobbs T. Sochineniya: V 2 t. M., 1991. T. 2. S. 135-136
7. Humeniuk V. V. Stratehichni napriamy diialnosti kerivnykiv zakladiv osvity v umovakh informatyzatsii suspilstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/humenyuk.pdf
8. Dal, V.I. Tolkovyy slovar russkogo yazyka. Sovremennaya versiia. /V.I. Dal. – М., 2002. – S. 344.
9. Zakon Ukrainy «Pro zakhyst informatsii v informatsiino-telekomunikatsiinykh systemakh» // Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy. – 1994, – N 31, – st.287
10. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007—2015 roky» // Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy. – 2007. – # 12. – St. 102.
11. Zakon Ukrainy «Pro telekomunikatsii» // Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy. — 2004. – # 12. – St. 155.
12. Informatsionnye sistemy i bazy dannykh: organizatsiya i proektirovanie. Uchebnaya literatura dlya vuzov\ V. Yu. Pirogov – BKhV-Peterburg, 2009, c.528

13. Informatsionnye sistemy i tekhnologii v ekonomike i upravlenii: ucheb. posobie / pod red. Prof. V.V. Trofimova. – 2-e izd. , pererab. i dop. M.: Vysshee obrazovanie, 2007. – 480s.
14. Kiryanov A. Yu. Obshchaya kharakteristika ponyatiya «bezopasnost». Podkhody k opredeleniyu i vidy [Yelektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu : URL : http://www.juristlib.ru/book_6727.html
15. Makiavelli N. Gosudar: Sochineniya./ N. Makiavelli M.: ZAO Izd-vo «EKSMO-Press»; Kharkov: Izd-vo «Folio», 2001. 656 s.
16. ND TZI 1.1-003-99 Terminolohiia v haluzi zakhystu informatsii v kompiuternykh systemakh vid nesanktsionovanoho dostupu. Zatverdzheno nakazom DSTSZI SB Ukrainy vid 28.04.99r. # 22 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL : http://dstszi.kmu.gov.ua/dstszi/control/uk/publish/article;jsessionid=6766C7B364F67068593F6CBA288E2205.app1?showHidden=1&art_id=102106&cat_id=46556&ctime=1344502446343
17. Osnovy informatsionnoy bezopasnosti Kurs lektsiy Uchebnoe posobie / Izdanie v toroe, ispravlennoe / V. A. Galatenko. Pod redaktsiei chlenakorrespondenta RAN V. B. Betelina / M.: INTUIT RU «Internet-universitet Informatsionnykh Tekhnologiy», 2004 -264 s
18. Platon. Dialogi / per. s drevnegrech. M.: Mysl, 1986.
19. Privalov A. N. Proektirovanie adaptivnykh obuchayushchikh podsystem trenazhernykh sistem spetsialnogo naznacheniya./ A. N. Privalov – Tula: Izd-vo TulGU, 2009. – 189 s.
20. Spinoza, B. Izbrannye sochineniya v 2-kh tomakh / B. Spinoza. – M.,1965. – T.2. – S. 290.
21. Tur A. M. Osvitnie informatsiine seredovyshche yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchannia v pedahohichnomu koledzhi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : URL : http://www.confcontact.com/2008oktlnet_tezi/pe_tur.htm
22. Committee on National Security Systems: National Information Assurance (IA) Glossary, CNSS Instruction No. 4009, 26 April 2010 [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : http://www.ncsc.gov/publications/policy/docs/CNSSI_4009.pdf
23. ISACA. (2008). Glossary of terms, 2008. [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.isaca.org/Knowledge-Center/Documents/Glossary/glossary.pdf>
24. ISO/IEC 27000:2009 (E). (2009). Information technology - Security techniques - Information security management systems - Overview and vocabulary. ISO/IEC

В. А. Мальных, *Бердянский государственный педагогический университет, Бердянск, Украина.*
Теоретические аспекты обеспечения безопасности информационных систем в образовательной среде.

V. A. Malykhin, *Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*
Theoretical aspects of security of information systems in the educational environment.

E-mail: iberda@gmail.com

ПОЧУЄВА О.О.,

кандидат педагогічних наук, методист
Центру організаційно-методичної
роботи з керівними кадрами,
КВНЗ «Харківська академія
неперервної освіти»,
м. Харків, Україна

ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються загальні характеристики конкурентоспроможності навчального закладу та визначаються характеристики механізму позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг та ринку праці.

Ключові слова: конкурентоспроможність, конкурентоспроможність освітніх послуг, процес та механізми забезпечення конкурентоспроможності, позиціонування, етапи стратегії позиціонування.

В статье раскрываются общие характеристики конкурентоспособности учебного заведения и определяются характеристики механизма позиционирования учебного заведения на рынке образовательных услуг и рынке труда.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособность образовательных услуг, процесс и механизмы обеспечения конкурентоспособности, позиционирования, этапы стратегии позиционирования.

The rapid transformation that occurs in the social sphere of life, integration of Ukraine into the European community require drastic changes in education focused on new values and the result. The gradual transition of the education sector in General and schools in particular on the market show that the issues are competition, which until recently were common only for the economy. The occurrence of the phenomenon of competition between institutions compels the latter to use the elements of the marketing activity, in particular positioning, which in turn, through the implementation of presentation

activities helps to raise awareness of the target audience and the competitiveness of each place and stimulates innovation activity. Due to the positioning of the institution have the ability to create and to improve their image, to create awareness of the target audience with specific benefits that can be seen as mechanisms to ensure the competitiveness of the institution.

Key words: *competitiveness, competitiveness of educational services, processes and mechanisms to ensure competitiveness, positioning stages positioning strategy.*

Постановка проблеми

Вступ. Стрімка перебудова, яка відбувається в соціальній сфері життя, інтеграція України в європейське співтовариство вимагають кардинальних змін у галузі освіти, які орієнтовані на нові цінності та результат. Поступовий перехід освітньої галузі взагалі та навчальних закладів зокрема на ринкові відносини засвідчують, що актуальними стають питання конкуренції, які ще нещодавно були характерні лише для економіки. Виникнення явища конкуренції між навчальними закладами спонукає останніх використовувати елементи маркетингової діяльності, зокрема позиціонування, що, у свою чергу, через реалізацію презентаційної діяльності допомагає підвищити інформованість цільової аудиторії та конкурентоспроможність кожного закладу й стимулює до здійснення інноваційної діяльності. Завдяки позиціонуванню навчальні заклади мають можливість створювати та поліпшувати свій імідж, забезпечувати обізнаність цільової аудиторії із конкретними перевагами навчання, що можна розглядати як механізми забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел дав змогу виділити низку праць, у яких обґрунтовуються та розкриваються окремі питання конкурентоспроможності навчальних закладів, надання ними якісних освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів. Це роботи Г. Азгальдова, В. Андрущенка, С. Воронцової, Б. Гершунського, С. Клепка, В. Кременя, О. Локшина, Г. Лукиної, В. Лутая, О. Ляшенка, С. Ніколаєнка, О. Овчарук, В. Олійника, Л. Покроєвої, Е. Райхмана, М. Романенка, З. Рябової, Н. Селезньової, О. Суббето, Д. Татяненко та ін.

Питання позиціонування взагалі та навчального закладу зокрема висвітлені в роботах Г. Армстронг, Д. Арнольд, Б. Берман, Б. Братаник, М. Волкова, В. Вонг, Дж. Еванс, Ф. Котлер, Ф. Махлуп, Р. Моррис, Т. Оболенська, С. Одайник, О. Панкрухін, Ел. Райс, Е. Ромат, З. Рябова, Дж. Сондерс, Дж. Траут та ін.

Метою даної статті є розкриття сутнісних характеристик конкурентоспроможності та позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг та ринку праці.

Виклад основного матеріалу. У словнику термінів з педагогічного маркетингу конкурентоспроможність визначається як здатність продукції відповідати вимогам, що склалися на даному ринку в період, що розглядається [17]. Разом з тим в науковій літературі зустрічаються тотожні поняття конкурентоздатність та конкурентоспроможність. Але українські дослідники розрізняють дані поняття.

О. Дейнега пропонує такі визначення конкурентоздатності і конкурентоспроможності:

- конкурентоздатність – це здатність певного об'єкта (товару, підприємства, регіону, країни) витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об'єктами на даному ринку;
- конкурентоспроможність – це комплекс характеристик об'єкта (товару, підприємства, регіону, країни), який визначає його потенційний результат на ринку [6].

Конкурентоздатність, за С. Гаркавенко, – це сукупність якісних і вартісних характеристик товару, які, з точки зору покупця, є суттєвими і забезпечують задоволення конкретних потреб [5].

Термін «товар» в освіті за визначенням науковців Л. Данилеко, Г. Дмитренко, В. Олійника, З. Рябової, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан, трактується як «освітня послуга», тобто це ті освітні послуги, які надає навчальний заклад в залежності від свого типу під час навчально-виховного процесу. Під «продуктом» або «продукцією» зазначені науковці розуміють випускника навчального закладу, який відповідає освітнім вимогам для подальшого навчання в професійно-технічних або вищих навчальних закладах.

Управління конкурентоспроможністю у сфері надання освітніх послуг можна віднести до галузі освітнього менеджменту.

Значний внесок у розвиток теорії освітнього менеджменту зробили зарубіжні й вітчизняні вчені, серед яких: Л. Даниленко, І. Іванова, Л. Карамушка, Б. Корольова, О. Кратт, М. Матвійв, С. Мамонтов, Т. Матвійв, М. Ніязова, Т. Оболенська, В. Олійник, С. Одайник, З. Рябова, Ю. Петруня, Л. Серєєва, Т. Сорочан, Г. Федоров, Є. Хриков та ін.

Теоретичні та практичні питання конкурентоспроможності в маркетингу розглядаються в роботах С. Гаркавенко, В. Герасимчука, І. Захарової, С. Одайник, Л. Покроєвої, З. Рябової, Є. Чернишової та ін.

В роботах Ю. Адлер, Г. Воробйов, В. Балабан, І. Кравченко, Н. Нікітіна, Ю. Рубін, Х. Фасхїєв, О. Білаш, В. Лазарев. розглядається питання конкурентоспроможності для вищих навчальних закладів. При цьому, питання, що пов'я-

зані з особливостями управління конкурентоспроможністю навчальних закладів, у наукових працях висвітлено недостатньо й вимагають додаткових досліджень.

Проаналізуємо та адаптуємо визначення поняття «конкуренто-спроможність» для загальноосвітніх навчальних закладів.

У більшості наукових праць, які присвячені даному питанню, автори розглядають конкурентоспроможність як комплексну характеристику суб'єкта за зазначений період часу в умовах конкретного ринку, відображаючи перевагу над конкурентами, а також здатність закладу до постійного функціонування й своєчасної адаптації до змін зовнішнього середовища [5, 9, 12, 14, 15, 16].

Н. Пащенко визначає конкурентоспроможність вищих навчальних закладів як потенційні можливості з надання відповідного рівня освітніх послуг, що задовольняють потреби суспільства при підготовці висококваліфікованих спеціалістів, а також необхідність розробки, створення та реалізація науково-методичної та науково-технічної продукції як на сучасному етапі, так і в майбутньому [13]. Якщо адаптувати запропоноване визначення, то воно спрямоване на перевагу соціальних інтересів, та не розкриває потенціал самого навчального закладу.

За визначенням І. Ромонової, конкурентоспроможність – це властивість закладу, яка визначає долю релевантного ринку освітніх послуг, що належать даному вузу, та можливість протистояти перерозподілу ринка на користь інших суб'єктів [14].

За визначенням Є. Чернишової, конкурентоспроможність навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти – це перевага перед конкурентними з конкретних показників, функціонування вузу в безкризовому режимі та здатність адаптації закладу за умови зовнішнього середовища [18].

Узагальнюючи вищезазначене, конкурентоспроможність в освіті трактуємо як комплексну характеристику освітньої послуги, у якій зазначені її переваги на ринку освітніх послуг та ринку праці порівняно з аналогічними освітніми послугами конкурентів за ступенем задоволення освітніх потреби та витратами.

Також доцільним є наукові дослідження З. Рябової з даного питання. Науковець стверджує, що маркетингове управління сприяє усвідомленню потреби в розробленні та запровадженні у практику діяльності навчальних закладів освіти маркетингових механізмів управління, які забезпечать конкурентоспроможність навчального закладу [15]. Але слід зазначити, що саме позиціонування навчального закладу є складовою частиною механізму маркетингового управління, одним з ефективних засобів конкурентоспроможності.

Конкурентоспроможність освітніх послуг (за І. Захаровою) – це сукупність її якісних і вартісних характеристик, що відповідають потребам цільових

споживачів і визначають соціальний та економічний ефект діяльності освітньої установи [7].

Конкурентоспроможність освітніх послуг, як і всякого іншого продукту діяльності, відображає міру відповідності з потребами споживачів [17].

Оцінка конкурентоспроможності освітньої послуги забезпечується алгоритмом В. Герасимчука, який включає п'ять кроків від визначення вимог до освітньої послуги та розробки заходів підвищення конкурентоспроможності навчального закладу (рис.1) [5].



Рис. 1. Оцінка конкурентоспроможності

З. Рябова конкурентоспроможність навчального закладу пояснює як міру його затребуваності цільовими споживачами, яка пов'язана з необхідністю для них некомерційних та комерційних продуктів цієї установи [15].

Отже, під конкурентоспроможністю навчального закладу можна розуміти здатність навчального закладу перевершити конкурентів у заданих умовах, а управління конкурентоспроможністю навчальним закладом певним аспектом освітнього менеджменту, котрий спрямований на формування, розвиток та реалізацію конкурентних переваг і забезпечення стійкої позиції в конкурентному середовищі.

Процес управління конкурентоспроможністю включає у себе такі дії [13]:

- моніторинг конкурентного середовища та оцінку конкурентного статусу в освітній галузі;
- діагностування конкурентоспроможності навчального закладу та його основних конкурентів;
- конкурентне позиціонування навчального закладу;
- вибір стратегічних підрозділів і структур із перевагами в конкурентній боротьбі;

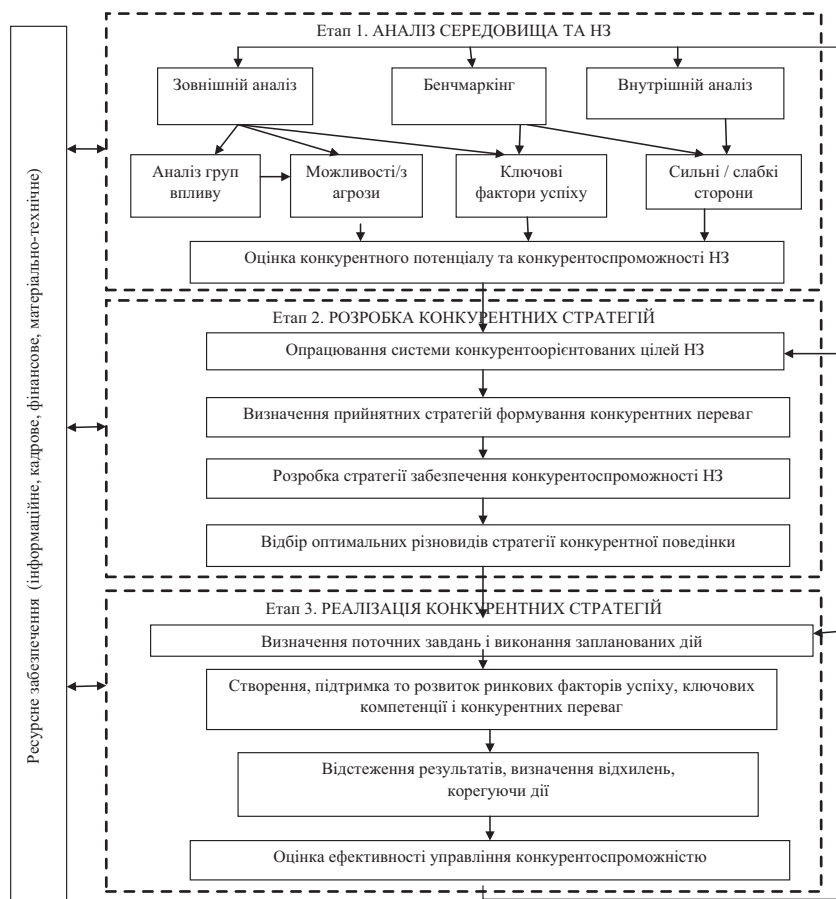


Рис. 1. Етапи та процедура процесу управління конкурентоспроможністю навчального закладу

- розробка концепцій та стратегій управління конкурентоспроможністю навчального закладу;
- реалізація конкурентної стратегії.

Етапи й процедури процесу управління конкурентоспроможністю навчального закладу представлено на рисунку 1.

Наведена процедура управління визначає конкурентоспроможність потенціалу навчального закладу, як об'єкта управління, що має систему взаємозалежних елементів, що складається із внутрішнього середовища, його споживачів і конкурентів, об'єднаних у єдине ціле для виконання завдання

забезпечення міцних конкурентних позицій, збереження наявних і нарощування нових конкурентних переваг.

Процес підвищення конкурентоспроможності потребує врахування специфіки взаємозв'язку як між елементами організації, так і з їх оточенням, і є процесом прийняття рішень (включаючи цілі, методи, плани) по досягненню цілей підвищення конкурентоспроможності.

При цьому, основними функціями адміністративно-управлінського апарату навчального закладу, на нашу думку, є:

- об'єктивна оцінка існуючого стану на освітньому ринку;
- визначення концепції підвищення конкурентоспроможності;
- доведення необхідності змін до педагогічного колективу;
- наочне представлення та пояснення очікуваних результатів, вдосконалення діяльності на основі рейтингової оцінки незалежного оцінювання.

Одним з механізмів забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг і ринку праці є позиціонування.

Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу надає наступне визначення цього поняття. Позиціонування на ринку – це забезпечення товару (освітньої послуги), що не викликає сумнівів і різко відрізняється від інших, бажаного місця на ринку й у свідомості цільових споживачів [17].

Позиціонування можна проводити за певними перевагами або характеристиками товару (освітньої послуги); специфічними потребами споживачів; порівняння з конкурентами; іміджем. Для закріплення позиції навчального закладу на ринку здійснюється завдяки презентаційній діяльності.

Словник з маркетингу визначає позиціонування (Positioning) як маркетингову стратегію по розробці пропозицій компанії своєї продукції або свого іміджу з метою зайняти вигідне положення у свідомості й психології цільової групи споживачів, яке відмінне від інших аналогічних пропозицій [8].

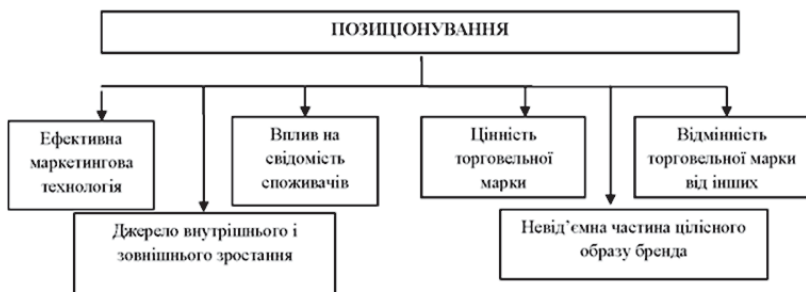


Рис. 2 Основні підходи до визначення позиціонування (за О. Кендюховим та К. Постерніковою)

Таблиця 1
Підходи до визначення та дефініції «позиціонування» провідних авторів

Підходи до визначення	Дефініція	Автори
Позиціонування товару, продукту	Позиціонування – місце, яке займає продукт на цьому ринку й те, як воно сприймається відповідною групою клієнтів, тобто сегментом ринку.	Дж. Фрідріх
	Позиціонування – результат пошуку набору характеристик товару, що здійснюється за певним алгоритмом у рамках конкретного ринку.	Хулей Г. Дж.
	Позиціонування є маркетинговим інструментом, що може давати первинну уяву про окремі особливості товару або про його переваги в комплекс.	Л.М. Несен, В.В. Несен, О.Г. Ратушняк
	Позиціонування товару – комплекс маркетингових заходів, завдяки яким споживачі можуть зіставити цей з конкурентами.	Н. Бутенко
Позиціонування марки	Місце марки на ринку в певний момент.	С. Денисов
	«Маркетингова позиція» визначається як комбіноване сприйняття споживачем марки, що у свою чергу формується комплексом реальних характеристик (відчутні якості продукту, його ціна, канали розподілу, тип і рівень сервісу) та іміджем марки.	Є. Ромат
	Позиціонування – це операція на свідомості потенційних покупців. Позиціонування створює певну догму у свідомості споживача. Позиціонування – це вплив на образ думок споживачів.	Дж. Траут, Е. Райс
	Позиціонування відтворює те, як сприймають покупці товарну марку фірми порівняно з конкурентними товарними марками. Мета стратегії позиціонування – забезпечити найкраще сприйняття товарної марки фірми споживачами цільового ринку.	М. Портер
Позиціонування на свідомості споживачів	Позиціонування – процес доведення до свідомості покупця переваг това.	Г. Ассель
	Сформоване уявлення групи споживачів щодо найважливіших характеристик продукту, який знаходиться або буде знаходитися на одному з ринкових сегментів. Мета позиціонування – це дослідження думки, яка вже склалася або вже формується, аналіз оцінок або їхньої групи щодо параметрів продукту.	Г. Барієв, В. Тарасевич, Х. Ани
	Позиціонування – це розробка й створення максимально ефективного образу товару, що повинен зайняти у свідомості покупця місце, що відрізняється від місця товарів-конкурентів.	А. Дурович

Позиціонування – маркетингове завдання з визначення місця (позиції) нового товару (послуги) у свідомості споживача. Розробка маркетингового позиціонування – це діяльність, спрямована на особливе подання товару споживачеві, що відрізняється від конкурентів [1].

Позиціонування, за Ф. Котлером та К. Фокс, – це процес створення та підтримки відмінної від інших позиції під кутом зору іміджу та пропозиції, завдяки чому навчальний заклад займає окреме та цінне місце у свідомості цільової аудиторії [10].

О. Кендюхов та К. Постернікова у своїй роботі «Нові підходи до визначення сутності позиціонування торговельної марки» пропонують наступні основні підходи до визначення сутності позиціонування (рис. 2) [8].

Аналізуючи вищезазначене, можна виділити три основні підходи до визначення поняття «позиціонування»:

- позиціонування товару, продукту;
- позиціонування марки;
- позиціонування у свідомості споживача.

У науковій літературі зустрічається багато визначень цього поняття з урахуванням виділених підходів. Наведемо найпоширеніші визначення дефініції «позиціонування» (табл. 1).

Аналіз наведених підходів, дозволяє зробити висновок про різноманіття визначення поняття «позиціонування». Безумовно, це поняття пов'язане з маркетинговими технологіями й стосується створення образу товару (послуги) на ринку. Сутність позиціонування полягає в забезпеченні конкурентоспроможності. Таким чином, можна ототожнювати позиціонування зі створенням та усвідомленням іміджу, тобто своєрідним сприйняттям товарів та нематеріального враження про них.

Відомий маркетинголог Ассель, зазначає, що позиціонування – це обдуманий, активний і повторюваний процес визначення, виміру, модифікації й моніторингу сприйняття споживачами об'єкта, який піддається маркетинговому впливу [2].

С. Одайник у своїх дослідженнях доводить, що позиціонування навчального закладу – це процес створення конкурентоспроможного навчального закладу, формування образу й цінності освітніх послуг, що він надає в його як існуючих так і потенційних споживачів. Крім цього позиціонування забезпечує уявлення про особливості навчального закладу, чим він відрізняється від інших навчальних закладів [12].

Ф. Котлер та К. Фокс у своїй роботі «Стратегічний маркетинг навчального закладу» визначають, що в стратегія позиціонування складається з чотирьох послідовних етапів:

- 1) оцінювання поточного стану закладу на відповідному ринку;
- 2) вибір бажаної позиції;
- 3) планування стратегії для досягнення бажаної позиції;
- 4) реалізація стратегії [10].

Висновки

Таким чином, можна зробити висновок, що позиціонування - це процес, який забезпечує як розвиток конкурентоспроможності навчального закладу, так і уявлення про його особливості тобто чим він відрізняється від інших

навчальних закладів.

Перспективи подальшого дослідження полягає у розробці та впровадженні маркетингових стратегій розвитку навчального закладу, які в свою чергу є ефективним механізмом успішного позиціонування закладу як на ринку освітніх послуг, так і на ринку праці. Саме впровадження маркетингової стратегії забезпечує конкурентоспроможність навчальних закладів через якісне надання ним освітніх послуг і формування його позитивного іміджу.

Список використаних джерел:

1. Амблер Т. Практический маркетинг / пер. с англ. под общей ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 400 с. – (Сер. «Теория и практика менеджмента»).
2. Ассель Г. Маркетинг: принципы и стратегия / Генри Ассель. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 804 с.
3. Боголіб Т. М. Менеджмент і маркетинг в освіті : навч. посіб. / Т. М. Боголіб. – Львів, 2000. – 164 с.
4. Гаркавенко С. С. Маркетинг : навч. посіб. / С. С. Гаркавенко. – К. : Вища школа, 2001. – 145 с.
5. Герасимчук В. Г. Маркетинг теорія та практика : навч. посіб. / В. Г. Герасимчук. – К. : Вища школа, 1994. – 327 с.
6. Дейнега О. В. Методологічні аспекти оцінювання конкурентоздатності підприємств [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/1065/1/10.pdf>.
7. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг / И. В. Захарова. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с.
8. Кендюх О. Нові підходи до визначення сутності позиціонування торгівельної марки / О. Кендюх, К. Постернікова // Маркетинг в Україні. – 2006 – № 2 (36). – С. 27.
9. Клименко М. С. Управління конкурентоспроможністю підприємства : навч. посіб. / М. С. Клименко, О. С. Дубова, Д. О. Барабась [та ін.]. – К. : КНЕУ, 2006. – 527 с.
10. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Карен Ф.А. Фокс ; [пер. з англ.]. – К. : УАМ ; Вид. Хімджест; 2011. – 580 с.
11. Кулибанова В. В. Маркетинг сервисных услуг. Руководство по повышению конкурентоспособности / В. В.Кулибанова. – СПб. : Вектор, 2006. – 192 с.
12. Одайник С. Ф. Формування іміджу сучасного навчального закладу / С. Ф. Одайник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голова) та ін. -Пашенко Н. І. Конкурентоспособность

- вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.04 / Н. И. Пашенко. – Уфа : Образование, 1999. – 254 с.
13. Романова И. Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения / И. Б. Романова. – Ульяновск : Средневолж. науч. центр, 2005. – 110 с.
 14. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / Зоя Вікторівна Рябова. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 268 с.
 15. Федоров Г. В. Організація маркетингової діяльності в навчальному закладі [Електронний ресурс]. / Г. В. Федоров. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_3/Fedorov.pdf.
 16. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу / Н. М. Флегонтова. – К. : Освіта України, 2008. – 80 с..
 17. Чернишова Є. Р. Кадровий потенціал системи післядипломної педагогічної освіти : організаційно-технологічний аспект : наук. вид. / Є. Р. Чернишова ; НАПН України ; Ун-т менедж. освіти. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 44 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Ambler T. Prakticheskiy marketing / per. s angl. pod obschey red. Yu. N. Kapturevskogo. – SPb. : Izd-vo «Piter», 1999. – 400 s. – (Ser. «Teoriya i praktika menedzhmenta»).
2. Assel G. Marketing: printsipy i strategiya / Genri Assel. – M. : INFRA-M, 1999. – 804 s.
3. Bogolib T. M. Menedzhment i marketing v obrazovanii: ucheb. posobie. / T. M. Bologib. - Lvov, 2000. - 164 s.
4. Garkavenko S. S. Marketing: ucheb. posobie. / S. S. Gorkovenko. - K.: Vischa shkola, 2001. - 145 s.
5. Gerasimchuk V. G. Marketing teoriya i praktika: ucheb. posobie. / V. G. Geresimchuk. - M.: Vysshaya shkola, 1994. - 327 s.
6. Deynega A. V. Metodologicheskie aspekty otsenki konkurentosposobnosti predpriyatiy [Elektronniy resurs]. - Rezhim dostupa: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/1065/1/10.pdf>.
7. Zaharova I. V. Marketing obrazovatelnykh uslug / I. V. Zaharova. – Ulyanovsk : UIGTU, 2008. – 170 s.
8. Kendyuh A. Novyye podhody k opredeleniyu suschnosti pozitsionirovaniya togovoy marki / A. Kendyuh, K. Posternikova // Marketing v Ukraine. - 2006 - # 2 (36). - S. 27.
9. Klimenko M. S. Upravlenie konkurentosposobnostyu predpriyatiya: ucheb. posobie. / M. S. Klimenko, A. S. Dubova, D. A. Barabasa [i dr.]. - M.: KNEU, 2006. - 527 s.

10. Kotler F. Strategicheskiy marketing dlya uchebnykh zavedeniy / F. Kotler, Karen F.A. Foks; [per. s angl.]. - M.: UAM; Izd. Himdzhest; 2011. - 580 s.
 11. Kulibanova V. V. Marketing servisnykh uslug. Rukovodstvo po povysheniyu konkurentosposobnosti / V. V. Kulibanova. - SPb. : Vektor, 2006. - 192 s.
 12. Odaynik S. F. Formirovaniye imidzha sovremennogo uchebnogo zavedeniya / S. F. Odaynik // Pedagogika formirovaniya tvorcheskoy lichnosti v vysshey i obsheobrazovatelnoy shkole: sbornik nauchnykh trudov / sost .: T. I. Suschenko (predsedatel) i dr.
 13. Paschenko N. I. Konkurentosposobnost vuzov i strategii ikh deyatel'nosti v usloviyakh regionalnoy konkurentsii : dis. ... kand. ekonom. nauk : 08.00.04 / N. I. Paschenko. - Ufa : Obrazovanie, 1999. - 254 s.
 14. Romanova I. B. Upravleniye konkurentosposobnostyu vysshego uchebnogo zavedeniya / I. B. Romanova. - Ulyanovsk : Srednevolzh. nauch. tsentr, 2005. - 110 s.
 15. Ryabova S. V. Nauchnyye osnovy marketingovogo upravleniya v obrazovanii: monografiya / Zoya Viktorovna Ryabova. - M.: Pedagogicheskaya mysl', 2013. - 268 s.
 16. Fedorov G. V. Organizatsiya marketingovoy deyatel'nosti v uchebnom zavedenii [Elektronnyy resurs]. / G. V. Fedorov. - Rezhim dostupa: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_3/Fedorov.pdf.
 17. Flegontova N. M. Slovar-spravochnik terminov pedagogicheskogo marketinga / N. M. Flegontova. - M.: Obrazovanie Ukrainyi, 2008. - 80 s ..
- Chernyisheva E. G. Kadrovyy potentsial sistemy poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: organizatsionno-tehnologicheskyy aspekt: nauk. vid. /E. G. Chernyisheva; APN Ukrainyi; Un-t menedzh. obrazovaniya. - M.: Pedagoichna mnenie, 2013. - 44 s.

О. А. Почуева, КВУЗ «Харьковская академия непрерывного образования».

Позиционирование, как механизм обеспечения конкурентоспособности учебного заведения

O. A. Pochueva, Center for organizational and methodical work of executiv estaff KVNZ «Kharkiv Academy of Continuing Education».

Positioning, as a mechanism for competitiveness school.

E-mail: parus89@mail.ru

РОССОХА М.Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки вищої школи та
освітнього менеджменту, Черкаський
національний університет імені
Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті йдеться про модель управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

В статье говорится о модели управления процессом профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении.

The article refers to the process management model of training future professionals in higher education.

Постановка проблеми. Суттєвими причинами наявності проблем управління діяльністю вищих навчальних закладів є відсутність теоретичних розроблень і практики застосування нових організаційних форм функціонування й розвитку освітніх систем, недостатнє теоретичне осмислення категорії процесу управління відносно формування системи структурно-інституціональних зв'язків, а також відсутність системності в підходах до моделювання діяльності соціально-економічних управлінських систем, наявність проблем внутрішнього управління діяльністю освітніх організацій в сучасних ринкових умовах. Як наслідок, існуючи традиційні моделі організації і функціонування неадекватні реаліям глобального інформаційного суспільства та спонукають на трансформацію вищих навчальних закладів в організації нового типу, що орієнтовані на науково-освітній ринок.

З огляду на зазначене, проблема пошуку ефективних форм управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, є достатньо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках (Ю. Алексєєв, А. Гапоненко, А. Панкрухіна, В. Бесекерський, Є. Попов, Б. Бублик, Н. Кириченко, Х. Виссема, Б. Гершунський, В. Ігнатов, Л. Албастова, Л. Карамушка,

Г. Кунц, В. Михайлов, І. Мирошник, В. Никифоров, А. Фрадков, Д. Новиков та інші) теорія управління представлена як наука про принципи і методи управління різними системами, процесами і об'єктами. Проблеми управління освітнім процесом або процесом професійної підготовки майбутніх фахівців досліджують вітчизняні науковці Т. Андріяко, В. Бочелюк, А. Губа, І. Драч, А. Зубко, Л. Калініна, І. Кондіус, Н. Куксенко, І. Лікарчук, С. Максимюк, Г. Полякова, Г. Тимошко, А. Філінюк, А. Харківська та інші.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що поняття «управління» має досить широкий спектр думок щодо його сутності. Зміст цього поняття науковці тлумачать як процес планування, організації, мотивації і контролю, який необхідний для того, щоб досягти цілей організації (Майкл Мескон, Майкл Альберт і Франклін Хедоури [1, с. 38]); як безперервний процес впливу на об'єкт управління (особистість, колектив, технологічний процес, підприємство, держава) для досягнення оптимальних результатів при найменших витратах часу і ресурсів (В. Кнорринг [2, с. 14]); як вплив на процес діяльності людей із метою одержання бажаного результату (М. Гриньова [3]); як безперервний процес впливу на продуктивність працівника, групи або організації в цілому з метою досягнення найкращих результатів із позиції поставленої мети (Г. Монастирський [4, с. 156-159]); як сукупність управлінських дій, що забезпечують досягнення поставлених цілей шляхом перетворення ресурсів на «виході» у продукцію на «виході» (А. Асаул і Б. Капаров [5, с. 8]) тощо. Як бачимо, однією з ключових думок щодо сутності управління, є вплив на поведінку людей, їхні взаємовідносини і спільні дії для досягнення поставленої мети.

Безперечну вагомість для побудови відповідної системи управління є концептуальні підходи до трактування сутності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Як зазначає І. Зязюн, зміст навчання і його конкретні форми розробляються передусім на основі гуманістичних уявлень про завдання майбутньої діяльності, бажаних цільових якостей фахівця як особистості, зокрема його професійного досвіду і мислення [6, с. 42]. У зв'язку з цим концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтуються на основі комплексного підходу до використання змісту, методів, засобів і форм навчання та індивідуального підходу, що забезпечує всебічний розвиток студентів і поетапне формування готовності до професійної діяльності [7, с. 29-30]. Водночас варто зазначити, що процес професійної підготовки майбутніх менеджерів сфери освіти як об'єкт управління залишається, переважно, поза увагою дослідників.

Поряд із характеристикою управління як сукупності управлінських дій, є важливим визначення його внутрішньої структури – основних компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи управління. Зокрема, Г. Тимошко виділяє в системі управління такі компоненти: механізм управління,

структуру управління, об'єкти управління, функції управління, кадри управління, процес управління [8]. А. Симонова визначає компоненти системи управління більш широко – у вигляді блоків концептуального (концепція внутрішнього управління), організаційно-структурного (організаційна структура управління), функціонально-управлінського (функціональний склад управління), технологічного (механізм управління) та особистісно-професійного (вимоги до особистісних і професійних якостей керівників освітніх закладів) [9]. Проте слід зазначити, що в педагогічних дослідженнях не так багато відповідних напрацювань.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми свідчить про наявність низки питань, розв'язання яких має сприяти зростанню ефективності управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Мета статті – схарактеризувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців як об'єкт управління, на основі чого побудувати модель управління цим процесом і визначити її складові елементи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи основні концептуальні підходи до визначення сутності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, вважаємо, що його слід трактувати як процес, у якому забезпечується єдність і взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів до здійснення професійної діяльності; як систему психолого-педагогічного впливу, метою якої є здобуття студентами навичок ефективно реалізувати набуті компетентності в майбутній професійній діяльності.

На нашу думку, процес професійної підготовки являє собою професійно орієнтований педагогічний процес, концептуальну основу якого становить специфіка майбутньої професійної діяльності, а базою виступає педагогічна взаємодія викладача і студента; має певні етапи, що реалізуються в часі і вможливають формування професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця; здійснюється на основі системного підходу, а також із застосуванням підходів особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, рефлексивного, професіографічного, акмеологічного, компетентнісного та інших; спрямований на формування готовності фахівця до здійснення професійної управлінсько-професійної діяльності як результату цілеспрямованого становлення особистості; включає до своєї структури мету, зміст освіти, етапи формування професійних якостей майбутнього фахівця, організаційно-педагогічні умови і результат, що втілюється у продукті освітньої діяльності.

Ґрунтуючись на положеннях теорії діяльності (Л. Борисенко, Л. Виготський, П. Гальперін, П. Гончарук, А. Запорожець, Г. Костюк, Я. Крушельницька, А. Леонтьєв, В. Оссовський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Г. Щедровицький та інші) і теорії людського капіталу (Т. Шульц, Г. Беккер, В. П. Антонюк, О. Грішнова, С.

Зирянов, В. Кавецький, С. Климко, Д. Маляр та інші), продукт освітньої діяльності являє собою результат процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Ми поділяємо думку Т. Андріяко про те, що продукт освітньої діяльності має властивості товару, який споживається на ринку праці [10]. Відповідно, під «продуктом освітньої діяльності» слід розуміти систему знань, умінь, навичок, компетентностей професійного призначення, особистісні якості фахівця, які у сукупності дозволяють успішно й ефективно виконувати відповідні виробничі функції і завдання конкретною особою на певному робочому місці.

Звідси, головною метою процесу професійної підготовки ми визначаємо не просто створення продукту освітньої діяльності, носієм якого є випускник вищого навчального закладу, а те, що характеристики цього продукту максимально задовольняють вимоги і потреби споживачів (роботодавців), забезпечують тим самим високий рівень конкурентоспроможності випускника, його готовність до адекватної соціальної і професійної адаптації, до здійснення успішної професійної діяльності, постійного саморозвитку тощо.

Як об'єкт управління, процес професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно розглядати як сукупність взаємозалежних процесів, спрямованих на досягнення його головної мети. З огляду на участь у створенні продукту освітньої діяльності пропонується їх визначати як ключові процеси і виокремити такі:

1. Проектувальний процес – процес формування змісту освіти, результат якого є системоутворювальним елементом проектування і реалізації процесу професійної підготовки майбутнього фахівця в цілому.

2. Професійно-формувальний процес, що забезпечує безпосереднє створення продукту освітньої діяльності шляхом реалізації підпроцесів педагогічної взаємодії викладача і студента і самоосвіти студентів.

3. Процес ресурсного забезпечення, що спрямований на максимізацію ефективності професійно-формувального процесу шляхом створення якісного кадрового, методичного, інформаційного і матеріального забезпечення.

4. Процес організаційно-педагогічного забезпечення, що передбачає створення відповідних умов реалізації процесів професійно-формувальних і ресурсного забезпечення, їх орієнтацію на досягнення головної мети процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, як об'єкт управління, процес професійної підготовки майбутніх фахівців слід характеризувати як складне і багатокомпонентне утворення, що поєднує в собі систему ключових процесів, які характеризуються конкретними результатами, спрямовані на досягнення головної мети процесу професійної підготовки і мають ознаки самостійних об'єктів управління.

Управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців ми розглядаємо як цілеспрямований вплив на складові цього процесу з метою досяг-

нення поставлених цілей. При цьому процес професійної підготовки і його складові елементи (ключові процеси) являють собою діяльність, що спрямована на забезпечення якісних параметрів відповідного продукту. За такою позицією, продукт процесу освітньої діяльності є кінцевим результатом, за параметрами якого оцінюється ефективність управління.

Проте в ході практичної реалізації процесу професійної підготовки забезпечити досягнення проектних параметрів продукту освітньої діяльності досить складно. Причина у тому, що у процесі створення продукту освітньої діяльності беруть участь конкретні особистості, у тому числі й студенти. При цьому кожна особистість має різні рівні здібностей, власне уявлення про майбутню професійну діяльність і особистий рівень мотивації до її здійснення, різні рівні професійної культури, цінностей. У результаті реальний продукт освітньої діяльності, носієм якого виступає випускник вищого навчального закладу, відрізняється за своїми професійними й особистісними параметрами від проекту, що розроблений вищим навчальним закладом відповідно до вимог споживачів і ринку праці.

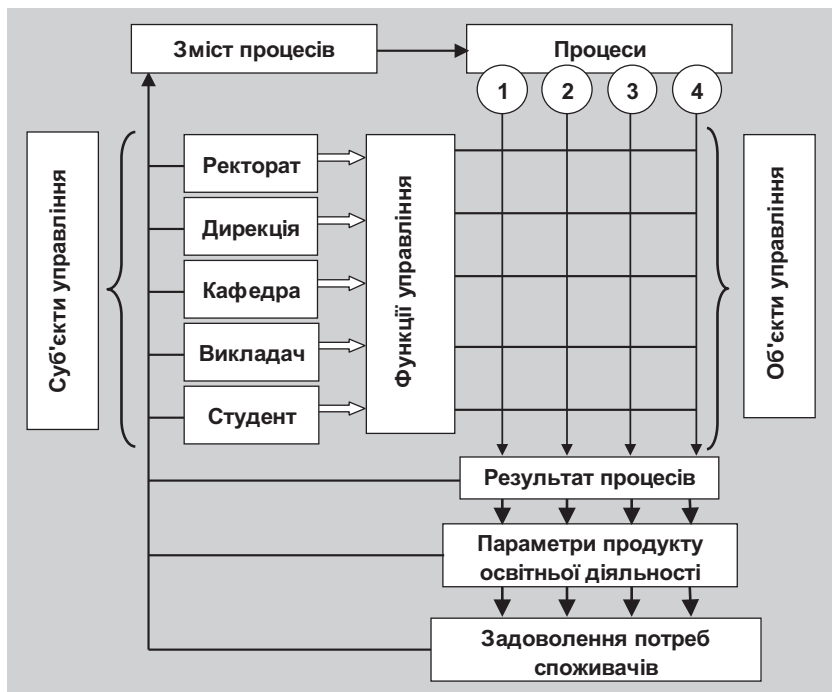


Рис. 1. Теоретична модель управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців

За таких умов поряд із завданням досягнення кінцевого результату особливої важливості набуває застосування діяльнісного підходу в управлінні. Це обумовлено тим, що у процесі педагогічної взаємодії як діяльності (навчання, учіння, педагогічні технології) та у процесі самоосвіти беруть участь і викладачі, і студенти.

Отже, управління процесом професійної підготовки має бути орієнтоване на управління діяльністю в рамках окремих ключових процесів, зокрема процесу формування змісту освіти, процесів професійно-формувального, ресурсно-го і організаційно-педагогічного забезпечення.

З огляду на структуру системи управління, зміст і сутність процесу професійної підготовки, принципи і концептуальні засади управління цим процесом, розроблено теоретичну модель управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців (рисунком 1), основу якої становить матричний підхід до проектування організаційних структур управління.

Розроблена модель схарактеризована нами як результативно-процесна, оскільки, по-перше, об'єктами управління виступає діяльність у рамках ключових процесів, а по-друге, модель управління спрямована на результат, який досягається кожним ключовим процесом і процесом професійної підготовки в цілому.

У наведеній моделі мета управління представлена як параметри продукту освітньої діяльності і задоволення ними потреб споживачів продукту. Основними елементами моделі є суб'єкти і об'єкти управління, функції управління і процеси, що в цілому утворюють процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно до ієрархії управлінської структури до групи суб'єктів управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців утворюють ректорат, дирекція (деканат), кафедра, викладачі і студенти.

Окремо слід зупинитися на останній групі суб'єктів управління – студентах. Вони віднесені нами до цієї групи з огляду на те, що управлінські функції студентами реалізуються під час самостійної навчальної діяльності, а управлінський вплив спрямовується на себе самих і забезпечує тим самим саморозвиток, самовдосконалення, самоуправління.

Проте, лише виокремлення груп суб'єктів управління процесом професійної підготовки є недостатнім для формування відповідної системи управління. Виникає потреба конкретизації видів діяльності і меж прийняття управлінських рішень у рамках тих процесів, що утворюють процес професійної підготовки, визначення змісту функцій управління для кожного рівня суб'єктів управління, обсягу і змісту управлінських компетентностей, особистісних якостей суб'єктів управління.

Наступний елемент результативно-процесної моделі управління процесом

професійної підготовки майбутніх фахівців – функції управління. У загальному розумінні функцією є сукупність дій, що є однорідними за деякими ознаками та спрямованими на досягнення мети управління, а власне термін «функціонування» означає спосіб досягнення цих цілей. В управлінні процесом професійної підготовки ми виділяємо дві групи функцій – базові, що утворюють управлінський цикл, і спеціальні, які визначаються рівнем управління і специфікою діяльності в рамках ключових процесів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

До базових функцій управління відносяться планування, організація, мотивація, контроль і аналіз.

Планування, як управлінська функція, реалізується на кожному ієрархічному рівні управління і в рамках кожного ключового процесу, що утворюють процес професійної підготовки майбутніх фахівців. Водночас кожен із ключових процесів має власні результати, які в сукупності забезпечують успішне виконання основного завдання освітнього процесу. У зв'язку з цим планування як функція управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців спрямовує діяльність на досягнення певних результатів і головного завдання процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Друга базова функція – організація. Спрямованість цієї функції визначається тим, що успішність досягнення поставлених цілей-результатів залежить від ефективної організації виконання запланованих комплексів робіт. Сутність організації полягає у формуванні структур керуючої та керованої систем управління, у створенні організаційних взаємовідносин, фіксації в організаційних структурах і локальних нормативних актах правил і норм, що регулюють і нормалізують діяльність управлінських ланок.

Третя базова функція управління – мотивація. В загальному значенні мотивацію інтерпретують як силу, що спонукає до дії. При цьому мотив виступає внутрішньою спонукальною причиною, імпульсом або наміром, які змушують людину виконувати певні дії або діяти відповідно до заданого способу.

Наступна базова функція управління – контроль. Завдання функції контролю полягає у пошуку інформації, що необхідна для наступного аналізу й оцінювання здобутих результатів, з'ясуванні чинників, що сприяють або перешкоджають їх досягненню.

Остання з базових функцій управління – аналіз. Ми характеризуємо аналіз, по-перше, як інструмент оцінювання, по-друге, як механізм виявлення стримувальних чинників, по-третє, як джерело інформації для зворотного зв'язку і, по-четверте, як передумову реалізації функції планування.

Базові функції управління присутні і циклічно реалізуються у кожній групі суб'єктів управління, проте їх зміст залежить від ієрархічного рівня суб'єктів управління і ключового процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Поряд із базовими функціями управління мають місце і спеціальні функції. Їх зміст визначається змістом ключових процесів професійної підготовки майбутніх фахівців і специфікою діяльності структурних підрозділів або конкретних виконавців.

Наступний елемент моделі – об'єкти управління. Складність їх визначення обумовлена декількома чинниками. По-перше, це специфіка процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, результатом якого є продукт освітньої діяльності та який, на відміну від технічних систем, ґрунтуються на принципі «люди-на-люди-на». По-друге, процес професійної підготовки є сукупністю ключових процесів, у рамках яких здійснюється відповідна діяльність. По-третє, управління має бути орієнтоване на управління діяльністю в рамках цих процесів.

Кожен із суб'єктів управління, перелік яких було визначено вище, не лише здійснює управлінський вплив, а й виконує певну діяльність в рамках ключових процесів. У такий спосіб кожен суб'єкт управління водночас є і об'єктом управління відповідно до ієрархії структури управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців.

Висновки. Узагальнюючи, слід підкреслити таке. Процес професійної підготовки є складним утворенням, компонентами якого є низка ключових процесів, серед яких виокремлено проектувальний процес – процес формування змісту освіти, процеси професійно-формувальний, ресурсного і організаційно-педагогічного забезпечення, які разом спрямовані на досягнення головної мети – створення продукту освітньої діяльності з характеристиками, які максимально задовольняють вимоги і потреби споживачів цього продукту.

Модель управління процесом професійної підготовки ґрунтується на тлумаченні управління як цілеспрямованого впливу на складові елементи цього процесу, орієнтована на управління діяльністю в рамках ключових процесів і схарактеризована як результативно-процесна.

Основними елементами моделі є мета, що визначена нами як досягнення встановлених параметрів продукту освітньої діяльності, суб'єкти і об'єкти управління, функції управління, зв'язки між елементами системи. У складі функцій управління виділено базові, що утворюють управлінський цикл, і спеціальні, що визначаються специфікою діяльності в рамках ключових процесів. Нарешті, реалізація базових функцій управління передбачає врахування цілей-результатів ключових процесів професійної підготовки майбутніх фахівців, а також взаємодію і діяльність суб'єктів і об'єктів управління в рамках цих процесів.

Перспективи подальших наукових пошуків із зазначеної проблеми полягають у конкретизації базових і спеціальних функцій в залежності від ієрархічного рівня суб'єктів і об'єктів управління, утворення цілісної системи управління, побудови й оптимізації організаційної структури управління тощо.

Список використаних джерел:

1. Мескон М. Основы менеджмента : учебник / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 2004. – 800 с.
2. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления : учебник [для вузов по специальности «Менеджмент»] / В. И. Кнорринг. – М. : Издательство НОРМА, 2001. – 528 с.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посібник / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2012. – 310 с.
4. Монастирський Г. Л. Теорія організації : навч. посібник / Г. Л. Монастирський. – К. : Знання, 2008. – 319 с.
5. Асаул А. Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А. Н. Асаул, Б. М. Капаров – СПб. : «Гуманистика», 2007. – 280 с.
6. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навчальний посібник [для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Бебик В. М. Менеджмент освіти глобального суспільства // Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : колективна монографія. – К. : МАУП, 2005.
8. Тимошко Г. М. Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії і практиці [Електронний ресурс] / Г. М. Тимошко // Теорія та методика управління освітою – 2011. – № 7. – Режим доступу до журн. http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/13.pdf
9. Симонова А. А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании : монография / А. А. Симонова. – Екатеринбург : ИД «Ажур», 2011. – 184 с.
10. Андріяко Т. Ю. Задоволення потреб споживачів продуктом освітньої діяльності (теоретичні аспекти). / Т. Ю. Андріяко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Випуск 163. – Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 3–9.

М. Ю. Россоха, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкаскы, Украина.

Модель управления процессом профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении.

M. Yu. Rossokha, Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy, Ukraine.
Management's model of the process of professional training of future specialists in higher educational institution.

E-mail: andriyako@ukr.net

СЕМАНЧИНА В.О.,
асистент, аспірант, Херсонський
державний університет,
м. Херсон, Україна

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

У статті розглядається питання формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються сьогодні в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна й відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено освітянам. Саме тому ставимо собі за мету розкрити зміст поняття управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та піддати глибинному аналізу питання про її основні складові. Теоретично та практично підтвердити їх значущість для успішного керівництва школою.

Ключові слова: культура, управлінська культура, керівник, загальноосвітній навчальний заклад, професіоналізм, компетентність.

В статье рассматривается вопрос формирования управленческой культуры руководителя общеобразовательного учреждения. Раскрываются основные составляющие и компоненты управленческой культуры. Динамическое развитие современной педагогической науки раскрывается в поиске фундаментальных подходов к научно-воспитательному процессу. Главная цель которого – обучение и воспитание профессионально-компетентного, инициативного, творческого гражданина, наделенного чувством обязанности и ответственности перед социумом, способного быстро адаптироваться к динамическому развитию современного

мира, характерными чертами которого есть повышение роли личности будущего специалиста и его профессиональной компетенции. Только компетентная, самостоятельная и ответственная индивидуальность способна обновить общество, обеспечить государственность Украины, развитие ее экономики и культуры. Воспитание такого гражданина и специалиста поручено работником образовательной сферы. Цель статьи раскрыть суть понятия «управленческая культура» и описать основные компоненты : культурный и профессиональной. Теоретически и практически подтвердить их значимость для успешного руководства школой.

Ключевые слова: культура, управленческая культура, руководитель, общеобразовательные учреждения, профессионализм, компетентность.

The article discusses the formation of the administrative culture of heads of educational institutions. Reveals the main components and parts management culture. The dynamic development of modern pedagogy is revealed in the search for fundamental approaches to scientific and educational process. Whose main goal – training and education of professional competence, initiative, creative citizen, endowed with a sense of duty and responsibility towards the society, able to quickly adapt to the dynamic development of the modern world, characterized by increasing the role of the individual has a future specialist and professional competence. Only a competent, independent and responsible personality able to renew society, to ensure the statehood of Ukraine, its economy and culture. Education of the citizen and expert instructed an employee of the educational sphere. The purpose of the article, reveal the essence of the concept of “management culture” and describe the main components: a cultural and professional. Theoretically and practically confirm their significance for the successful management of the school.

Key words: culture, management culture, head, general education institutions, professionalism, competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до навчально-виховного процесу, в якому головною метою є навчання та виховання професійно компетентного, ініціативного, творчого громадянина, наділеного почуттями обов'язку і відповідальності перед суспільством, здат-

ного швидко адаптуватися до динамічного розвитку сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості майбутнього фахівця та його професійної компетентності.

Сутність таких підходів знаходить своє відображення в нормативних документах загальнодержавного рівня: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Розробка такої стратегії розвитку освіти зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що тенденція до зміни застарілої концепції соціального управління в Україні та перехід на позиції нової управлінської парадигми, потреба якої теоретично обґрунтована в державних постановах і документах, органічно пов'язана з радикальними перетвореннями й реформуванням усіх сторін життєдіяльності, у тому числі й управління загальноосвітніми навчальними закладами. Це дає змогу говорити про те, що якість шкільної освіти сьогодні – це питання, відповідь на яке, у своїх працях, намагаються розкрити відомі вітчизняні та закордонні науковці.

В педагогічній теорії описаний численний досвід підвищення якості освіти, відомі технології і методи, прийоми і засоби навчання, визначенні пріоритетні напрямки створення інноваційного досвіду для забезпечення сучасної якості освіти, розроблено систему критеріїв і показників підвищення якості освіти, чітко визначена діяльність кожного педагога щодо удосконалення освітньої роботи. Але, на нашу думку, мало уваги приділяється особистості керівника школи, як гаранта якості освітнього процесу та його професійної діяльності в умовах складного соціального інституту, яким виступає загальноосвітній навчальний заклад. У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення тих чи інших аспектів культури. Деякі характеризуються пошуком співвідношення між культурою особистості та культурою суспільства (Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чіканов), аналізом соціальної культури особистості (А. Прохоров, К. Розлогов, В. Рузін); інші – розглядають окремі її аспекти: інформаційну (Д. Блюменау), комунікативну, професійну (В. Кричевський), управлінську культуру (Г. Єльнікова).

На думку Г. Єльнікової, поняття «культура управлінської праці» містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу[5, с. 94]. На думку професора Ю. Конаржевського культура управління – це виконання адміністрацією сукупності вимог, які висуваються до процесу управління, зумовлених нормами

моралі, етики, естетики, права, принципами організації і технології управління [6, с. 15]. Як бачимо, поняття “професійна культура”, на нашу думку, має всеохоплюючий характер та включає в себе всі різноманітності культур: загальну, політичну культуру, культуру педагогічного спілкування, національну культуру, естетичну або духовну культуру, правову та адміністративно-організаційна культуру.

Формулювання мети статті. Усе вищезазначене дає нам змогу вважати, що питання управлінської культури керівника було предметом досліджень у теорії навчання на різних етапах розвитку та в різних умовах життєдіяльності людини. Це питання, на наш погляд, залишається нагальним й на сьогодні в умовах перебудови та переосмислення освітнього простору, євроінтеграції та модернізованого підходу до розуміння людини-професіонала, людини-управлінця з новим критичним сприйняттям дійсності. Саме тому ставимо собі за мету розкрити зміст поняття управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та піддати глибинному аналізу питання про її основні складові. Теоретично та практично підтвердити їх значущість для успішного керівництва школою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються сьогодні в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна й відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено освітянам.

Державна національна програма «Освіта. XXI століття» одним із напрямів реформування освіти визначає підготовку нової генерації вчителів та директорів з високим загальним рівнем управлінської культури [3, с.45]. Сьогодні у формуванні управлінської культури керівника є два головних аспекти – професійний і культурний (схема 1). І саме вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість майбутнього спеціаліста шляхом залучення студентів до різноманітних форм діяльності та самореалізації [4, с.5]. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на потребі створення умов розвитку і саморозвитку кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Це, у свою чергу, вимагає пошуку нових підходів, форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе за умов якісно нової управлінської діяльності, що ґрунтується на засадах педагогічної інноватики – сучасного напрямку педагогіки. тобто у забезпеченні конкурентоспроможності ЗНЗ, застосуванні демократичних принципів управління, залученні громади в управління школою, створенні

інноваційного середовища в навчальному закладі, розширенні змісту управлінських функцій, зміні структури закладу, моделюванні нової організаційної культури закладу, колективному плануванні розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розробці й впровадженні педагогічних інновацій [3, с.14].

Робота керівника навчального закладу сьогодні потребує нового мислення, що зв'язане з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Професійна діяльність керівника школи вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих здібностей, професійної компетентності та емоційно-вольових якостей особистості, що визначаються самоорганізацією та стійкою емоційною рівноваженістю. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації. Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. В особистісному плані управління визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності керівника, що безпосередньо впливають на організацію співробітництва працівників у досягненні загальної мети організації [1, с.25].

Аналіз вивченої психолого-педагогічної літератури дає змогу говорити про те, що управлінська культура – це властивість керівника школи як особистості, але проявляється вона в усіх сферах його діяльності як професіонала, і зробити висновок, що поняття «управлінська культура керівника школи» є, з одного боку, поняттям видовим (окремим) стосовно загальніших (управлінська культура керівника, управлінська культура праці), з іншого, як одна з характеристик особистості керівника школи, що суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності [2, с.74]. Таким чином, управлінська культура – поняття досить інтегроване. Це синтез ділових, професійних та особистісних якостей керівника, для успішної реалізації адміністративних та соціально-психологічних функцій управління. Таким чином, глибоко і всебічно вивчити управлінську культуру можна лише з позицій системного підходу, що дозволяє розкрити основні складові та розглядати її як інтегральну характеристику організації. Реалізація даного підходу дозволила нам уточнити і розширити визначення цієї категорії психології управління. З позицій системного підходу управлінська культура базова складова професійної культури керівника. В свою чергу управлінська культура керівника ґрунтується на двох складових – культурній та професійній (схема 1).

Культурна складова розкриває зміст культури керування педагогічним

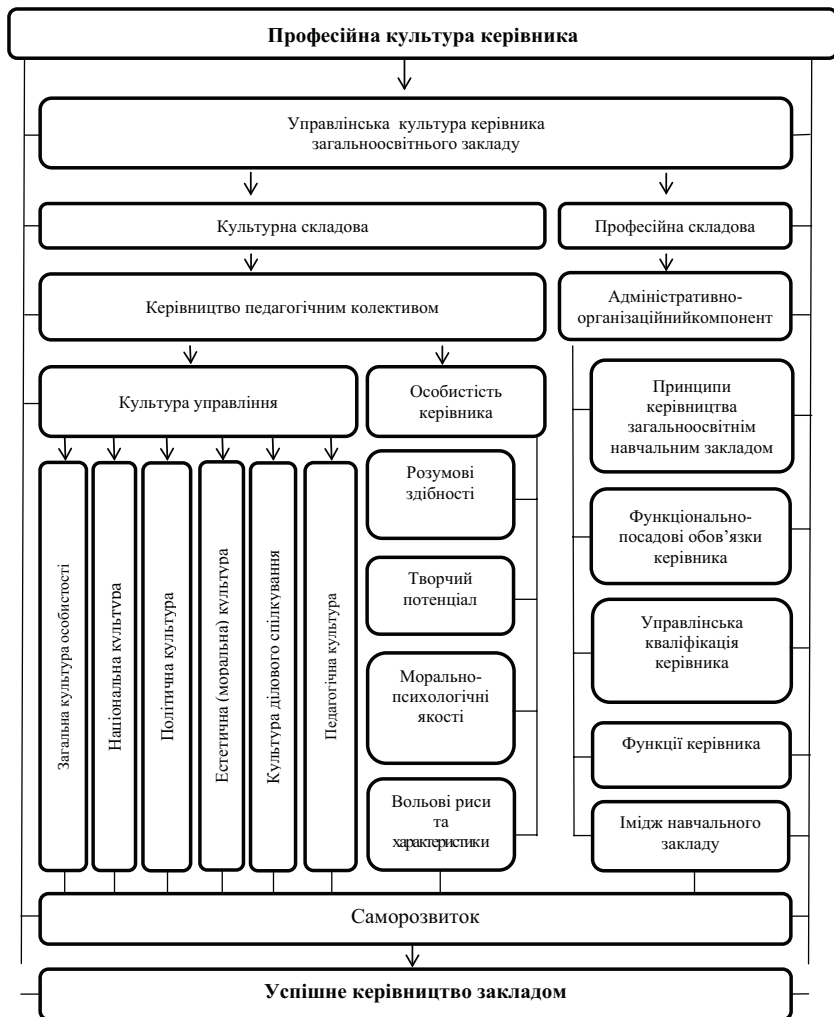


Схема 1

колективом та визначає рівень сформованості культури управління керівника та розкриває його особисті якості. Культура управління керівника включає в себе:

- загальну культуру особистості
- національну культуру особистості,
- політичну культуру особистості,

- культуру ділового спілкування,
- естетичну або моральну культуру,
- педагогічну культуру керівника тощо.

Зосередимо свою увагу на останній складовій. На думку Т. Колодько, педагогічна культура керівника – це педагогічна система, інтегрована єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються та вдосконалюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування. Ідеал цієї системи – керівник-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури, постійним наближенням до ідеального я, нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі мотиви і мету власного розвитку; самоствердження й усвідомлення своєї компетентності, яку забезпечує система знань й умінь, переконань; реалізація себе у певних видах діяльності; цілісність й гармонійну єдність індивідуальних властивостей, зокрема креативних; динамічність й неперервність саморозвитку; постійну роботу над собою та підвищення рівня власної загальної культури особистості [7, с. 63].

Отже, складові педагогічної культури – науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості та педагогічна техніка. Зрозуміло, що цією педагогічною культурою має володіти сучасний учитель, а особливо керівник загальноосвітнього навчального закладу.

Розкриваючи культурний компонент професійної культури особистості вважаємо за потрібне розкрити питання особистих якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу. Керівник школи виконує функціонально-посадові обов'язки, виступає у певній соціальній ролі, вимоги до нього змінюються з розвитком суспільства. Так, Ф. Тейлор, один із фундаторів науки управління, найважливішими рисами керівника вважав розум, освіченість, спеціальні й технічні знання, фізичну спритність чи силу, тактовність, енергійність, рішучість, чесність і здоровий глузд [2, с. 14].

Сучасні теоретики також розглядають властивості і риси характеру, які на їх думку, необхідні для ідеального менеджера. Однією з передумов зайняття керівної посади є розумові здібності. Розум розрізняють теоретичний, практичний та універсальний. Теоретичний розум характеризується здатністю мислити абстрактними категоріями, відволікаючись від конкретного. Людина з розвинутим практичним розумом міркує конкретніше, швидше й точніше сприймає події, факти та ситуації. Оперативніше розв'язує конкретні управлінські проблеми. Люди з універсальним розумом, вільно орієнтуються у поточних обставинах, мають схильність до абстрактного мислення.

Існують у психологічній науці різні класифікації розуму: активний і пасивний, живий й млявий, наполегливий і безвільний, творчий та наслідувальний, показний та глибокий, конкретний та абстрактний [16, с.44].

Важливим для керівника школи є **системне мислення** – найбільш придатне у сфері менеджменту. Це схильність до аналізу та синтезу, уміння відокремлювати суттєве від несуттєвого, діалектично охопите явище як ціле в усьому розмаїтті елементів. Великою мірою успішність діяльності керівника визначає креативність як здатність до творчого розв'язання завдань. Саме у процесі розробки і впровадження новацій керівник виступає як новатор, творець. При цьому креативність керівника школи виявляється в його здібності бачити елементи новизни, творчості у діяльності інших людей і, передусім, підлеглих, в умінні розкрити їх особистий потенціал. Ця здатність керівника визначає ступінь розробки та обґрунтованості стратегічних рішень, цільових комплексних програм тощо [2, с. 65].

Морально-психологічні якості є невід'ємним компонентом психологічної структури особистості. Ці морально-психологічні якості зумовлюють здатність керівника приваблювати людей, сприяють створенню комфортного мікроклімату, формуванню організаційної культури школи, розвитку професійних, міжособистісних стосунків, свідомій дисципліні, трудовим відносинам у колективі, без чого не можливо розраховувати на успішну управлінську діяльність. До цієї групи належать:

- чесність та порядність;
- принциповість, розвинене почуття відповідальності, висока вимогливість до себе;
- справедливість, доброзичливість, повага до підлеглих, не упередження спілкування;
- знання індивідуально-психічних особливостей підлеглих;
- готовність до налагодження контактів з підлеглими;
- здатність до співпереживання (емпатії) та до ідентифікації;
- доброта, тактовність;
- об'єктивність;
- терпимість та ввічливість, розсудливість та врівноваженість;
- комунікабельність, уміння слухати та чути;
- розвинуте почуття гумору [15, с. 44].

На думку Р. Вдовиченко **вольові риси та характеристики** є невід'ємним компонентом психологічної структури особистості керівника педагогічного колективу. Серед них:

- цілеспрямованість – уміння підпорядковувати свої дії встановленим цілям й визначеній місії;
- наполегливість – уміння мобілізувати власні можливості при будь-

- яких некерованих ситуаціях і невизначених обставинах, здатність тривалий час скеровувати і контролювати власну поведінку;
- ініціативність – уміти працювати творчо, діяти за власним почином;
 - самостійність – уміння не підпадати під вплив різних факторів, які можуть відволікати від досягнення мети, критично оцінювати поради та пропозиції інших, діяти на основі своїх поглядів та переконань;
 - сміливість – уміння, незважаючи на небезпеку для власного благополуччя, подолати страх йти на виправданий ризик заради досягнення мети;
 - витримка – уміння відкинути почуття і думки, які заважають здійсненню прийнятого рішення [15, с.18];

Професійна складова управлінської культури керівника (схема 1), на нашу думку, ґрунтується на адміністративно-організаційній роботі та включає себе: принципи керівництва загальноосвітнім навчальним закладом, професійно-посадові обов'язки керівника, основні функції керівника та імідж навчального закладу.

Сучасне керівництво школою ґрунтується на синтезі нововведень та існуючих принципів керівництва школою. Науково обґрунтоване керівництво закладами освіти можливе за дотримання таких принципів управління. Серед таких:

Принцип державотворення. Суть його в тому, що діяльність усіх ланок закладів освіти спрямовується на утвердження і розвиток державності України, піднесення рівня їх діяльності до міжнародних стандартів.

Принцип науковості. Передбачає врахування під час організації навчально-виховного процесу в закладах освіти досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук, які дають змогу здійснювати цей процес на наукових засадах.

Принцип демократизації. Полягає в тому, що при вирішенні проблем діяльності закладу освіти керівник має зважати на думку членів педагогічного колективу, батьківської громадськості та учнівського колективу, систематично звітувати про свою роботу перед колективом працівників школи.

Принцип гуманізації. Потребує налагодження гуманних стосунків у ланках взаємовідносин: дирекція – учителі, учні, батьки; учителі – учні, батьки; учителі – учителі; учні – учні; учнівське самоврядування – рядові вихованці; батьки – діти; передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами. Якщо керівник гуманна людина, уважний, доброзичливий, справедливий і тактовний, то педагогічний колектив йде за ним і вірить йому.

Принцип цілеспрямованості. Передбачає постановку перед педагогічним і учнівським колективами близької, середньої й далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення.

Принцип плановості. Потребує чіткого перспективного і щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов та можливостей.

Принцип компетентності. Згідно з ним усі педагогічні та інші працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки, сумлінно виконувати службові обов'язки. Широка загальна ерудиція, високий рівень професіоналізму, врахування реальних умов праці дають змогу керівникові творчо вирішувати складні педагогічні завдання.

Принцип оптимізації. Полягає у створенні в закладі освіти належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективної діяльності.

Принцип ініціативи й активності. Передбачає наявність цих якостей у керівництва закладу освіти та створення умов для творчих пошуків усіма педагогами.

Принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків. Мається на увазі систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивна оцінка її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу.

Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю. Його суть у тому, що директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності школи зобов'язаний урахувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України [2, с. 126].

Сьогодні нормативно-правовий статус директора загальноосвітнього навчального закладу визначається нині Законом України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положенням про загальноосвітній державний заклад, Порядком та завданням державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів.

Згідно із Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку посад педагогічних працівників», посада керівника загальноосвітнього навчального закладу визначається як «директор загальноосвітнього навчального закладу» [14, с. 44]. У Законі України «Про загальну середню освіту» визначено загальні посадові вимоги до керівника школи у статті 24: «Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестація керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти України» [12, с. 23]. У цьому Законі України визначено головну посадову функцію керівника навчального закладу: «Керівництво загальноосвітнім навчальним закладом здійснює директор» [13, с.56].

Функціональні-посадові обов'язки директора школи окреслені у «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад». Отже, директор навчального закладу:

- здійснює керівництво педагогічним колективом, забезпечує раціональний добір і розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників;
- організовує навчально-виховний процес;
- забезпечує контроль за виконанням навчальних планів і програм, рівнем досягнення учнів у навчанні;
- відповідає за якість і ефективність роботи педагогічних працівників;
- створює необхідні умови для участі учнів у позакласній і позашкільній роботі, проведення виховної роботи;
- забезпечує дотримання вимог охорони дитинства, санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, техніки безпеки;
- підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання та виховання, заохочення творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи педагогів;
- забезпечує права учнів;
- призначає класних керівників, завідуючих навчальними кабінетами, майстернями, навчально-дослідними ділянками;
- контролює організацію харчування і медичного обслуговування учнів;
- здійснює контроль за проходженням працівниками обов'язкових медичних оглядів;
- видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює їх виконання;
- затверджує правила внутрішнього розпорядку. Посадові обов'язки працівників начального закладу;
- створює умови для творчого зростання педагогічних працівників, пошуку та застосування ними ефективних форм та методів навчання та виховання;
- несе відповідальність перед учнями, батьками, педагогічними працівниками та загальними зборами [13, с. 56].

Кваліфікація керівника визначається рівнем освіти та спеціалізацією і розглядається як ступінь і вид професійної навченості, як професійні якості необхідні для конкретного виду діяльності. У професійній освіті рівні кваліфікації характеризуються як її вихідні ступені, що зіставляються за критерієм знань і вмінь. На системній основі вітчизняний дослідник В. Мельник актуалізував базові поняття системи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ і зробив такі узагальнені категорії, які є вихідними у процесі підвищення кваліфікації керівних кадрів. На його думку, управлінська кваліфікація керівника – це

визначений та науково-обґрунтований рівень його професійної компетентності, що залежить від рівня знань, умінь, навичок, сукупності професійно значущих якостей, загальної культури і мотиваційної сфери діяльності керівника.

Таким чином, результати теоретичного дослідження В. Мельник свідчать, що управлінська кваліфікація керівника школи характеризується рівнем його підготовленості до виконання функціонально-посадових обов'язків як управління-професіонала на основі встановлених освітньо-кваліфікаційних рівнів (стандартів) педагогічної освіти України.

Отже, професійна компетентність керівника школи є системо утворюючим компонентом професійної управлінської кваліфікації. Це система знань і вмінь керівника, адекватних структурі та змісту управлінської діяльності. Діяльність менеджера освіти має внутрішню структуру, яку складають основні групи функцій.

У теорії управління існують різні підходи до визначення дефініції «функції управління» та до їх класифікації. Вчені намагаються визначити специфіку управління навчальним закладом в її відмінностях від управління іншими соціальними системами. В понятті відбиваються зміст, завдання, принципи, стадії процесу управління, сукупність цілей керівника, види управлінської діяльності тощо.

Аналіз наукової літератури з питань менеджменту та спостереження за роботою керівників різних шкіл дали змогу О. Мармазі розробити певну кваліфікацію функцій управління.

Перша група – загальні функції:

Аналітико-прогностична – спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення прогнозу;

Планування – функція управління, сутність якої полягає у визначенні цілей та шляхів їх досягнення. Ця функція відбиває процес декомпозиції мети, коли глобальна мета розкладається на конкретні підцілі, визначаються завдання з їх реалізації і плануються заходи, які дають змогу виконати накреслене.

Організаційно-координаційна функція управління – визначає місце і роль кожного члену колективу в процесі досягнення поставленої мети;

Контрольно-оцінювальна функція вимагає від керівника визначення якості діяльності окремих шкільних систем і всього навчального закладу;

Друга група – соціально-психологічні функції. За Р. Шакуровим, до соціально – психологічних функцій управління належать організація колективу, його згуртування, удосконалення та розвиток його самоуправління.

Третю групу складають цільові функції: управління навчально-виховним процесом, адміністративно-розпорядницька функція, керівництво педагогіч-

ним колективом, інструктивно-методична робота, робота з учнями, викладацька діяльність, робота з батьками, фінансово-господарська діяльність, робота з громадськістю.

До **четвертої групи** належать типологічні функції управління, замовленні типом навчального закладу, режимом його діяльності, рівнем диференціації та можливостями розвитку особистості, організаційною структурою педагогічного колективу, системою внутрішкільного управління та ступенем його розвитку [8, с. 64].

Саме остання група функцій є визначальною у діяльності керівника. Управління закладом нового типу потребує від керівника знань і вміння визначати головну ідею, напрями діяльності, що є основою для розробки концепції закладу.

Управління школою в режимі розвитку вимагає від керівника ерудиції, педагогічної майстерності, знання досягнень сучасної психолого-педагогічної науки та практики, вміння організовувати діяльність, вести фінансово-господарську діяльність, обізнаність в законодавчо-нормативній галузі та дотримання ділового іміджу керівника освітнього закладу.

Імідж у перекладі з англійської – «образ». Образ – це уявна картинка, що виникає у свідомості людини в результаті безпосереднього чи опосередкованого відображення дійсності. В образі відображенні не тільки зовнішні, а й внутрішні характеристики об'єктів та явищ. Вдалий імідж – це здатність переконати навколишніх у тому, що його носій є втіленням тих ідеальних якостей, яких вони хотіли б бачити в тому чи іншому об'єкті. Поняття іміджу містить у собі не тільки природні властивості, а й спеціально напрацьовані. Імідж будь-якої організації формується поступово, ключовою фігурою у формуванні іміджу загальноосвітнього навчального закладу відіграє особистість її керівника. Саме керівник школи разом із педагогічним колективом формує алгоритм створення іміджу навчального закладу [16, с. 12].

У процесі дослідження ми розглянули зміст поняття «управлінська культура керівника», його визначення та авторські класифікації основних складових управлінської культури. Проаналізувавши науковий досвід дослідників у цій сфері, можемо зробити висновок, що управлінська культура керівника – це:

- синтез особистісних рис та характеристик керівника з його вміннями та навичками керування;
- педагогічна культура керівника у поєднанні із здатністю до організаційно-адміністративною роботою;
- складна система, що ґрунтується на культурній та професійній складовій.

Аналіз законодавчо-правових актів, інструктивно-директивних документів та вивчення наукової літератури, дає підстави зробити висновок, що сьо-

годні питання формування управлінської культури керівника залишається відкритим та актуальним. Управлінська культура – це складна система, що поєднує організаційно-адміністративний компонент, педагогічну культуру керівника та відповідність розвитку його особистісних якостей та характеристик, що визначає рівень компетентності у питанні керівництва закладом освіти. На основі дослідженнями спробували розкрити складові поняття «управлінська культура керівника» та розкрити їх зміст, що дає змогу зрозуміти та сформулювати чіткіші уявлення про особистість майбутнього керівника.

Список використаних джерел:

1. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І. І. Бойко // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 25-28.
2. Даниленко Л. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Даниленко Л.І. Формування та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи / Л.І. Даниленко // Рідна школа. – 1996. - №10.
4. Досвід виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів // Інформаційний вісник. – №16. – 2004. – С. 48–82.
5. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління /Г.В. Єльнікова // Тексти лекцій. – Х.: Основа, 2004. – 124 с.
6. Конаржевський Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Корнжевский. – М., – 1996. – С. 120-126.
7. Колодько Т. Педагогічна культура спілкування вчителя у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / Т. Колодько // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. – К.: Деміур. – №4. – 2005. – С.12-14
8. Мармаза О. Класифікація основних функцій керівника сучасної школи / О. Мармаза // Освіта і управління. – К., – 2009. – С. 63–66.
9. Ніколаєнко С.М. Підвищення ефективності вищої школи – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави / С.М. Ніколаєнко // Освіта. – №7–8. – 2006. – С.1–9.
10. Охрімчук Р. Такт учителя як засіб гармонізації педагогічної освіти / Р. Охрімчук // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1.
11. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002№2984-III // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / За заг.редакцією Степка М.Ф., Горбунової Л.М. — К. : ФОРУМ, 2007. – У трьох томах. – Т. 1. – С. 81-94.
12. Про загальну середню освіту: Закон України про загальну середню освіту № 1642-III від 06.04.2000 // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник/ За заг. Редакцією Степка М.Ф., Горбунової Л.М. – К.: ФОРУМ, 2007.

13. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України № 963 від 14.06.2000 року. – К.: ФОРУМ, 2000.
14. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України №778 від 27.08. 2010 року. – К.: ФОРУМ, 2010.
15. Ткач В. Управлінська культура майбутнього спеціаліста у контексті особистісно-орієнтованої освіти / В. Ткач // Рідна школа : Щомісячний наук.-пед. Журнал . – 06/2006 . – №6 . – С.18-20 .
16. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М., – 1994. – 180 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Boyko I.I. Profesiynna kompetentnist kerivnuka zakladu osvitu yak skladova yogo upravlinskoy culture // I.I. Boyko // Pedagogichnuy discus. – 2009. – Vypysk.5. – P. 25–28.
2. Danylenko L. Osvitniy menedgment: navchalnuy posibnyk / za red. L. Danylenko, L. Karamushky. – K.: Shkilnyy svit, 2003. – 400 p.
3. Danylenko L.I. Formuvannya ta rozvutok tvorchogo potencialu pedagogichnogo kolektivy shkolu / L.I. Danylenko // Ridna shkolu. – 1996. – №10.
4. Dosvid vuhovnoy roboty zi studentamu vushykh navchalnykh zakladiv // Informaziynuy visnuk. – №16. – 2004. – P.48-82.
5. Elnykova G.V. Osnovu adaptivnogo upravlinnya / G.V. Elnykova // Tekstu lekciy. – H.:Osnova, 2004. – 124 p.
6. Konargevskiy Y.A. Vnutryshkolny menedgment / Y.A. Konargevskiy. – M., – 1996. – P.120–126.
7. Kolodko T. Pedagogichna cultura spilkuвання vchytelya v navchalno-vuhovnomu procesi zagalnoosvitnyoi shkolu / T. Kolodko // Ridna shkola: naukovu-pedagogichnuy gurnal. – K.: Demiur. – №4. 2005. – P.12-14.
8. Marmaza O. Klasufikaciya osnovnykh funkciy kerivnuka suchasnoy shkolu / O. Marmaza // Osvita ta upravlinnya. – K., – 2009. – P. 63-66.
9. Nikolaenko S.M. Pidvushennya efektyvnosti vushoi shkolu – vuznachalnuy chunnuk zrostannya cosial-economichnogo potencialu dergavu / S.M. Nikolaenko // Osvita. – № 7–8. – P. 1–9.
10. Ohrimchuk R. Takt vchytelya yak zasib garmonizaci y pedagogichnoi osvitu / R. Ohrimchuk // Pedagogika i psuhologiya. – 1995. - № 1.
11. Pro vushy osvitu: Zakon Ukraine vid 17.01.2002 №2984-III // Vusha osvita v Ukraine. Normativno-pravove regulyvannya. Normativnuy zbirnyk / za zag. red. Stepka M.F., Gorbunovoy L.M. – K.: FORUM, 2007. – U tryoh tomah. – T. 1. – P. 81-94.

12. Pro zagalny seredny osvitu: Zakon Ukraine vid 17.01.2002 № 2984-III // Zagalna serednya osvita v Ukraine. Normativno-pravove regulyvannya. Normativnuy zbirnyk / za zag.red. Stepka M.F., Gorbunovoy L.M. – K.: FORUM, 2007. – U tryoh tomah. – T. 2. – P. 31-64.
13. Pro zatverdzhennya pereliku posad pedagogichnyh ta naukovo-pedagogichnyh prazivnukyv: Postanova Kabinety Ministriv Ukraine № 963 vid 14.06.2000 roku. – K.: FORUM, – 2000.
14. Pro zatverdzhennya Pologennya prozagalnoosvitniy navchaknuv zaklad: Postanova Kabinety Ministriv Ukraine №778 vid 14.06.2000 roku. – K.: FORUM, – 2000.
15. Tkach V. Upravlinska culture maybutnyogo specialist u konteksti osobustisno-orientovanoy osvity / V. Tkach // Ridna shkola: naukovo-pedagogichnuu gurnal. – 06/2006. – № 6. – P. 18-20.
16. Shepel V.M. Imidgelogiya. Secretu licnogo obayaniya / V. M. Shepel. – M., 1994. – 180 p.

В. О. Семанчина, Херсонський державний університет, Херсон, Україна.

Управленческая культура руководителя общеобразовательного учреждения и ее составляющие.

V. O. Semanchina, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Administrative culture of heads of educational institutions and its components.

E-mail: semanchina@mail.ru

СЕРЕДА Х.В.,

науковий співробітник, Інститут
інформаційних технологій і засобів
навчання НАПН України,
м. Київ, Україна

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Розглядаються основні підходи до побудови та впровадження інформаційних систем менеджменту наукових досліджень в галузі педагогічних наук. Описуються основні проблеми, що виникають при впровадженні таких систем, і можливі шляхи їх подолання. Пропонується приклад побудованої інформаційної системи «Наукові дослідження».

Ключові слова: інформаційна система, менеджмент наукових досліджень, портал, документ, електронний документообіг.

Рассматриваются основные подходы к построению и внедрению информационных систем менеджмента научных исследований в области педагогических наук. Описываются основные проблемы, возникающие при внедрении таких систем, и возможные пути их преодоления. Предлагается в качестве примера построенная информационная система «Научные исследования».

Ключевые слова: информационная система, менеджмент научных исследований, портал, документ, электронный документооборот.

The article is devoted the main approaches to the construction and implementation of information system for management of scientific research in pedagogical sciences. The main problems encountered in implementing such systems, and possible ways to overcome them. The constructed information system «Research & Development» is described. This information system is the first stage of deployment of electronic document management at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. This system provides documentary support to manage research and development at research institutions. It is designed as a corporate Internet

portal (<http://planning.edu-ua.net>) on Microsoft Office SharePoint Server 2007 platform with added applications and document templates developed specifically to support research and development workflows in this system.

Key words: *information system, R&D management, portal, document, electronic document management.*

Управління розвитком освіти з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій на теперішньому етапі розвитку інформаційного суспільства полягає у створенні глобального інформаційного середовища, в якому здійснюються наукова та управлінська діяльність у галузі педагогічних наук. Розроблення науково-методичних засад інформатизації менеджменту наукових досліджень на основі веб-технологій та побудова інформаційної системи менеджменту наукових досліджень є важливим етапом у вирішенні цієї проблеми, оскільки впровадження такої системи дозволить здійснити інформатизацію менеджменту наукових досліджень на єдиній науково-методичній базі та сучасному технологічному рівні, що в свою чергу сприятиме підвищенню її якості та результативності.

Теоретичні і практичні аспекти використання інформаційних систем в галузі освіти висвітлені в роботах зарубіжних: Дж. Сімен, Р. Телг, М. Андро, М. Річлік, Е. Брайн і вітчизняних вчених: В.Ю. Бикова, А.Ф. Манак, В.М. Кухаренка, Ю.В. Триуса, Н.В. Морзе та ін. Проблеми створення і використання інформаційних систем управління освітою розглядаються в працях В.Ю. Бикова [1], О.В. Співаковського [2], О.М. Спіріна [3], Н.Т. Задорожної [4], О.О. Гриб'юк [5]. Однак питання використання інформаційних систем для підтримки наукових досліджень в галузі педагогічних наук залишається недостатньо дослідженим. Особливої уваги потребує дослідження чинників підвищення ефективності впровадження інформаційних систем у галузі освіти.

Метою статті є висвітлення основних підходів до побудови та впровадження інформаційних систем менеджменту наукових досліджень в галузі педагогічних наук. Розглядаються основні проблеми, що виникають при впровадженні таких систем, і можливі шляхи їх подолання.

Менеджмент наукових досліджень – вид менеджменту, що охоплює процеси планування, контролю та моніторингу досліджень з педагогічних і психологічних наук [4]. Менеджмент наукових досліджень у Національній академії педагогічних наук України регулюється Положенням [7] та Регламентом роботи НАПН України, які містять вичерпну інформацію щодо вихідних даних для формування вимог і завдань його інформатизації.

Метою інформатизації менеджменту наукових досліджень в НАПН України, виходячи з його визначення, є створення єдиного інформаційного

корпоративного середовища автоматизації процесів планування, контролю і моніторингу наукових досліджень у галузі педагогічних наук. Основою корпоративного автоматизованого середовища є інформаційна система. Тому головним завданням інформатизації менеджменту наукових досліджень є створення інформаційної системи документування процесів планування, контролю та моніторингу науково-дослідних робіт.

На рівні архітектури веб-орієнтовані інформаційні системи поділяються на дві частини: частина забезпечення функціональності (back-end), та частина забезпечення взаємодії з користувачем (front-end). Відповідно до цього, проектні рішення побудови інформаційної системи розглядатимемо на рівні частини front-end, яку реалізовано у вигляді порталу або сайту, і рівні back-end, що включає сервери та застосунки. Програмно-технологічною платформою для побудови і підтримки системи порталів є програмно-апаратний комплекс, який дозволяє будувати і підтримувати портали різного призначення й архітектури та забезпечувати виконання базового набору функцій [8].

Інформаційна система менеджменту наукових досліджень «Наукові дослідження: планування, контроль, моніторинг» НАПН України (<http://planning.edu-ua.net>) [6], розроблена в Інституті інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, є базовим складником інформаційного веб-середовища з підтримки електронного документообігу НАПН України.

Інформаційна система «Наукові дослідження» належить до класу систем електронного документообігу, для якого визначальним є робота з документами. Впровадження системи електронного документообігу в діяльність наукової установи потребує попереднього комплексу заходів: системного аналізу діяльності наукової установи, вивчення можливостей формалізації та автоматизації переважної частини завдань щодо організаційного, методичного, технічного, фінансового забезпечення процесів функціонування наукової установи.

Аналіз вимог до розроблюваної системи містить:

- сукупність умов, за яких передбачається експлуатувати майбутню систему (апаратні і програмні ресурси, зовнішні умови функціонування, склад людей і робіт, що мають відношення до системи);
- опис функцій системи;
- обмеження в процесі розробки (директивні терміни завершення окремих етапів, наявні ресурси, організаційні процедури і заходи, що забезпечують захист інформації).

Метою аналізу є перетворення загальних, неясних знань про вимоги до майбутньої системи в точні (по можливості) визначення. На цьому етапі визначаються:

- архітектура системи, її функції, зовнішні умови, розподіл функцій між

- апаратним та програмним забезпеченням;
- інтерфейси і розподіл функцій між людиною і системою;
- вимоги до програмних та інформаційних компонентів програмного забезпечення, необхідні апаратні ресурси, вимоги до бази даних, фізичні характеристики компонентів програмного забезпечення, їх інтерфейси.

Етап проектування: дає відповідь на питання «Як (яким чином) система буде відповідати вимогам, що до неї висуваються?». Завданням цього етапу є дослідження структури системи і логічних взаємозв'язків її елементів, причому без уваги до питань реалізації. Зазвичай цей етап розбивають на два підетапи:

- проектування архітектури програмного забезпечення – розробка структури та інтерфейсів компонентів, узгодження функцій і технічних вимог до компонентів, стандартів проектування, виробництво звітних документів.
- детальне проектування – розробка специфікацій кожного компонента, інтерфейсів між компонентами, розробку вимог до тестів і плану інтеграції компонентів.

В результаті діяльності на етапах аналізу і проектування повинен бути отриманий проект системи, що містить достатньо інформації для реалізації системи на його основі в рамках бюджету виділених ресурсів і часу.

Процес розробки і впровадження інформаційної системи виконується за таким сценарієм:

1. Аналіз існуючих систем або розробка вимог до створюваної системи.
2. Типовий процес впровадження: розробка стратегії автоматизації; аналіз діяльності підприємства; реорганізація діяльності; вибір системи; впровадження системи; експлуатація системи.

До типових проблем при впровадженні інформаційних систем відносять: підготовку підприємства до автоматизації; вибір системи. При цьому доцільно зауважити, що інформатизація менеджменту установи є інвестиційною діяльністю, і до неї застосовні всі підходи, які використовуються при оцінці ефективності інвестицій. До основних обмежень, які необхідно враховувати при виборі стратегії інформатизації, належать такі: фінансові; тимчасові; обмеження, пов'язані з впливом людського фактора; технічні.

Фінансові обмеження визначаються величиною інвестицій, які установа здатна зробити в розвиток інформатизації. Цей тип обмежень найбільш універсальний, тому що інші три види можуть бути частково конвертовані у фінансові.

- До обмежень, пов'язаних з впливом людського фактора, належать такі:
- корпоративна культура (ставлення персоналу до автоматизації);

- особливості ринку праці, чинне трудове законодавство.

Для подолання спротиву впровадженню з боку співробітників і задля підвищення ефективності впровадження інформаційної системи доцільно використовувати різні підходи до навчання користувачів системи [10].

Типові проблеми, які виникають при розробці стратегії інформатизації, як правило, пов'язані з такими факторами:

- стан ринку інформаційних технологій;
- визначення ефективності інвестицій в інформаційні технології;
- необхідність реорганізації діяльності установи при впровадженні інформаційних технологій.

Розробка інформаційних систем на основі веб-технологій ґрунтується на загальній методологічній базі проектування інформаційних систем та типових проектних рішеннях з використанням архітектури, складниками якої є веб-сервери, веб-портали, веб-застосунки.

Для створення систем такого типу доцільним є використання вже існуючих програмно-апаратних платформ, при цьому їх переналадження вимагатиме менших матеріальних затрат і здійснюватиметься у значно коротший термін. Однією з таких платформ є SharePoint від компанії Microsoft.

Це потужна платформа для управління вмістом сайту з інтегрованою функцією пошуку, яка дозволяє користувачам спільно працювати з документами у веб-середовищі. Тобто користувач без додаткових програмних засобів, працюючи через браузер, може завантажувати документи, вносити до них корективи з відображенням змін іншим учасником. MS SharePoint надає базові засоби для створення веб-застосунків, а саме: веб-частини, списки даних, бібліотеки документів, середовища виконання робочих потоків і шаблони веб-сайтів, система створення сайтів за запитами користувачів. Система має багато інших вбудованих можливостей, а також дозволяє стороннім розробникам вносити модифікації для розширення функціоналу, що дає можливість створювати сайти будь-якого рівня складності. З боку користувача MS SharePoint не вимагає встановлення специфічного програмного забезпечення чи особливих знань в області інформаційних технологій. Для роботи цієї системи на комп'ютері необхідно мати встановленою систему операційну систему MS Windows та MS Office починаючи з версії 7.0 і вище. Суттєвим є те, що MS SharePoint має українську локалізацію.

Створені на платформі MS SharePoint сайти можна використовувати як сховища інформації, знань і документів, а також для виконання веб-застосунків взаємодії, таких як «вікі» та блоги. При цьому на рівні вбудованих засобів конструювання сайтів MS SharePoint дані на сайті можна організувати у вигляді списків (завдання, обговорення, календарі) і бібліотек документів. У списках даних MS SharePoint зберігаються дані, які публікуються на веб-сто-

рінках за запитами користувачів. Користувачі можуть створювати таблиці за визначеними схемами за допомогою інтерфейсу користувача SharePoint, а потім створювати, редагувати і переглядати дані в цих таблицях. До цих даних можна звертатися програмним шляхом через спеціально розроблені застосунки.

Основним об'єктом інформаційної системи «Наукові дослідження» є документ, а саме – робота з його змістом та правами на операції з документами. Операції з документом в системі передбачають забезпечення виконання функцій створення, перегляду, редагування, зберігання документа та відстеження його стану (затверджено, очікує схвалення тощо).

Інформаційна модель системи визначається сукупністю полів всіх регламентованих Положенням документів. Для автоматизованого заповнення цих документів в системі необхідно забезпечити наявність визначеної множини полів, які відображають робочі процеси обробки документів. Поля у документах заповнюються користувачем, він повинен мати можливість або вибрати їх із фіксованого списку, або система повинна розраховувати їх на основі документів, які супроводжують процес планування і містять фінансові показники чи персональний склад організаційних одиниць. Значення однакових (спільних) полів у різних документах повинні синхронно змінюватися. В інформаційній моделі системи подається перелік документів із ідентифікацією полів та специфікацією операцій з ними.

Схемою формування інформаційної моделі передбачено такі етапи:

- аналіз документів з планування наукових досліджень в НАПН України;
- формування переліку спільних полів у цих документах;
- ідентифікація полів документа;
- визначення документа-джерела для кожного поля;
- визначення множини документів, у яких використовується кожне поле;
- визначення механізму первинного заповнення кожного поля;
- формування списків для полів, значення яких фіксовані і визначаються відповідним списком.

Головна вимога до інформаційної системи «Наукові дослідження» полягає у забезпеченні зручного середовища колективної діяльності учасників процесів планування і контролю виконання наукових досліджень та ефективних автоматизованих процедур керування документами (формування, доступ, синхронізація змін тощо). Ця система належить до класу систем електронного документообігу, для яких визначальним є забезпечення керування документами та групова робота з документами. Керування документами вимагає забезпечення в системі відповідних до типу документів процедур обробки та організації сховища документів, а групова робота з документами повинна

визначатися політикою прав доступу і ролями користувачів. Зазначені принципи вимоги до систем електронного документообігу є основою проектних рішень інформаційної системи «Наукові дослідження».

В результаті аналізу установчих документів з планування науково-дослідних робіт в НАПН України було визначено основні вимоги до інформаційної системи «Наукові дослідження»:

1. Документування науково-дослідних робіт в Національній академії педагогічних наук України здійснюється згідно з Положенням.

2. Співробітники НАПН України здійснюють роботу з документування науково-дослідних робіт через Інтернет-портал.

3. Формування, редагування, зберігання документів щодо науково-дослідних робіт здійснюється на Інтернет-порталі; склад документів регламентується Положенням.

4. Автоматизація процесів документального супроводу науково-дослідних робіт відбувається у такий спосіб:

- на рівні документа як окремого незалежного об'єкта – автоматичне створення папок і підпапок за визначеними правилами, в яких автоматично створюються документи відповідно до шаблонів;
- на рівні окремих полів документу – поширення значень однойменних полів у різних документах при створенні та їх подальша синхронізація в процесі формування документів.

5. Використання звичного для користувача програмного середовища Microsoft Office, яке на сьогодні є найбільш поширеним офісним застосунком для роботи з документами.

6. Забезпечення єдиного сховища документів, підтримка засобів і робочих процесів їх обробки.

7. Дотримання інформаційної безпеки та політики прав доступу користувачів до системи з дотриманням належного рівня конфіденційності.

8. Структура, меню, сервіси, дизайн Інтернет-порталу повинні відповідати критерію юзабіліті.

9. Забезпечення результативного пошуку на порталі.

Процес авторизації користувача визначає, до яких ресурсів та операцій йому надається доступ. У Windows SharePoint Services і SharePoint Portal Server доступ до вузлів контролюється за допомогою системи ролівої належності, в якій кожному користувачу або групі користувачів призначається дозвіл на виконання певного набору дій. Ця система ґрунтується на формуванні груп вузла. Створюючи групу вузла, можна налаштувати права користувачів і груп виходячи з їхніх завдань. Такий підхід є ефективним для організації багаторівневої системи доступу в системі електронного документообігу.

Платформа Windows SharePoint Services має такий перелік засобів захисту інформації:

- реєстрація користувачів системи, створення бази користувачів;
- аутентифікація та ідентифікація користувачів під час входу до системи;
- аутентифікація та ідентифікація користувачів під час спроби доступу до документів системи;
- групування користувачів за рівнем правам доступу до інформації (за ролями);
- встановлення прав доступу до бібліотек документів, дерева папок та підпапок з документами, самих документів;
- встановлення прав доступу користувача до документа (для операцій створення, читання, редагування, видалення).

Користувачів інформаційної системи «Наукові дослідження» було розподілено за категоріями умовно, виходячи з їхніх посадових обов'язків та повноважень. Відповідно до цих повноважень користувачі системи отримують різні рівні прав доступу до системи.

Реалізацію компанією Microsoft хмарного середовища SharePoint з інтеграцією у Office 365 здійснено досить вдало, тому розробка спеціальних програмних застосунків не потрібна. Процеси обробки документів не потребують додаткового програмування. Міграція з платформи у хмарне середовище технологічно не відчутна для користувача. Переваги розміщення в хмарному середовищі Microsoft полягають в тому, що оновлення ліцензійного програмного забезпечення SharePoint 2013 та Office 365 здійснюється автоматично, і це суттєво підвищує надійність і працездатність системи, та покращує умови роботи користувача [9].

Таким чином, використання платформи MS SharePoint (або хмарного рішення з використанням Office 365) забезпечить створення комплексного середовища інформатизації, з використанням засобів керування процесами електронного документообігу. Також використання програмної платформи Microsoft SharePoint як засобу інформатизації наукових досліджень в НАПН України дає змогу:

- підвищити ефективність менеджменту наукової діяльності у галузі освіти;
- спростити підготовку супровідних документів при проведенні наукових досліджень;
- спростити процеси затвердження супровідних документів;
- підвищити контроль за підготовкою супровідних документів;
- підвищити якість супровідних документів шляхом автоматизації формування даних.

Запропоновані підходи можуть бути використані для підвищення ефективності впровадження інформаційних систем різних типів у галузі освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з проектуванням єдиного інформаційного веб-середовища менеджменту наукових досліджень у НАПН України.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 683 с.
2. Співаковський О.В. Функціональність KSU FEEDBACK 3.0 / Співаковський О.В., Тітенко С. О., Березовський Д. О. // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 11. – С. 9-18.
3. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології моніторингу впровадження результатів науково-дослідних робіт / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. № 4 (36). стор. 132-152.
4. Задорожна Н.Т. Методологія інформатизації наукової та управлінської діяльності установ НАПН України на основі веб-технологій: монографія / [авт. кол.: Н.Т. Задорожна, Т.В. Кузнецова, А.В. Кільченко, Х.В. Середа, С.М. Тукало, О.О. Каплун, Л.А. Лупаренко]. – К.: Атіка, 2014. – 160 с.
5. Гриб'юк О.О. Педагогічне проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання дисциплін природничо-математичного циклу в загальноосвітніх навчальних закладах – Кіровоград, 2015. – КДПУ ім. В. Винниченка / Наукові записки. – Випуск 7. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. стор. 38-50.
6. Інформаційна система менеджменту наукових досліджень в НАПН України «Наукові дослідження: планування, контроль, моніторинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://planning.edu-ua.net>
7. Положення про порядок планування і контролю виконання наукових досліджень у Національній академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/740206/>.
8. Кишинська О.О., Середа Х.В. Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у середовищі веб-орієнтованих систем навчання / Інформаційні технології і засоби навчання – Київ, 2015 – Том 49, № 5 – С. 152-164. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1287/961>.
9. Гриб'юк О.О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті / Гриб'юк О.О. // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць (IV). – 2013. – С. 45–59.
10. Гриб'юк О.О., Юнчик, В.Л. Використання систем комп'ютерної математи-

ки у контексті моделі змішаного навчання // Математика. Інформаційні технології. Освіта. Збірник статей, 2. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки – м. Луцьк, 2015. – С. 52-71.

References:

1. Bykov V. Yu. Models of organizational systems of open education: Monograflya. — K. : Atika, 2009. — 684 p.
2. Spivakovsky A. V. Functionality of the KSU FEEDBACK 3.0 / A. Spivakovsky, D. Berezovsky, S. Tityenok // Informational Technologies in Education. – 2012. – № 11. – P. 09-18.
3. Spirin O. M. ICT for monitoring of implementation of the results of scientific research. / Information Technologies and Learning Tools. – 2013. № 4 (36). P. 132-152.
4. Zadorozhna N.T. Methodology of informatization of scientific research and management in NAPS of Ukraine based on web technology: monograph. / Avt. kol.: N. T. Zadorozhna, T. V. Kuzneczova, A. V. Kil'chenko, X. V. Sereda, S. M. Tukalo, O. O. Kaplun, L. A. Luparenko. – K.: Atika, 2014. – 160 s.
5. Grybyuk O. O. Design of computer-based learning environment disciplines of natural-mathematical cycle in secondary schools / Scientific notes – Issue 7 – Series: Problems of methods of physical and mathematical and technological education. Part 3.
6. Information System of Management of Scientific Research in NAPS of Ukraine «Scientific research: planning, control, monitoring» [Electronic resource]. – Access mode: <http://planning.edu-ua.net>
7. Regulation on the procedure of planning and control of scientific research at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.twirpx.com/file/740206/>.
8. Kyshynska O., Sereda Kh. Professional training of future teachers of philological specialities in the environment of web-oriented system of education – Information Technology and Learning Tools – Kyiv, 2015 – T 49, № 5. – P. 152-164. – [Electronic resource] –Access mode: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1287/961>.
9. Grybyuk O. O. Prospects for implementation of cloud computing in education. / Grybiuk O. O. // Theory and methods of e-learning. – Collection of scientific papers (IV). – 2013. – P. 45–59.
10. Grybyuk O., Yunchik V. The use of computer mathematics in the context of blended learning model // Math. Information Technology. Education. Collection of articles. Part 2. – Lesya Ukrainka Eastern European National University – Lytsk, 2015. – P. 52-71.

Х.В. Середа, *Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины, Киев, Украина.*

Проектирование информационной системы менеджмента научных исследований.

X .V. Sereda, *Institute of information technologies and means of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Design of research and development management information system.

E-mail: seredak83@mail.ru

СИДОРЕНКО М.С.,

викладач, кафедра управління та
моніторингу якості освіти,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університету
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

СУЧАСНА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена критичному аналізу сучасної практики підготовки керівників навчальних закладів. Проводиться опис проблем, які виявлені у сучасній практиці професійної підготовки та пропонуються обґрунтовані шляхи їх вирішення. Зазначено необхідність володіння управлінцями оцінювальними компетенціями та запропоновані шляхи їх здобуття.

Ключові слова: *якість освіти, оцінювання якості освітньої діяльності, готовність до оцінювання якості освітньої діяльності, підготовка керівників навчальних закладів, методи навчання, керівник навчального закладу, магістерська підготовка.*

Статья посвящена критическому анализу современной практики подготовки руководителей учебных заведений. Проводится описание проблем, выявленных в современной практике профессиональной подготовки и предлагаются обоснованные пути их решения. Указана необходимость владения управляющими оценочными компетенциями и предложены пути их получения.

Ключевые слова: *качество образования, оценка качества образовательной деятельности, готовность к оценке качества образовательной деятельности, подготовка руководителей учебных заведений, методы обучения, руководитель учебного заведения, магистерская подготовка.*

The article is devoted to critical analysis and deeper study of the modern practice of preparing current and future school leaders.

Found two ways of said preparation. And as a result, held description of the problems identified in the current practice of training. It also offers intelligent and reasonable solutions to the problems identified. The necessity of controlling ownership of evaluation of competencies and the way they are received. Also referred to possible ways of reforming the practice of training future and current heads of educational institutions. Offer ways to further research activities, and an assessment of the current problems at the present stage.

Key words: *the quality of education, quality assessment of educational activity, readiness for assessing the quality of educational activities, leadership training schools, teaching methods, school leaders, master training.*

Постановка проблеми. Активне реформування освітньої галузі України активізоване багатьма об'єктивними чинниками. Зокрема, інтеграцією освіти України в Європейський простір вищої освіти. В свою чергу це викликає ґрунтовні зміни, пріоритетна роль яких – модернізувати національний освітній сектор на всіх його рівнях. Провідним у цьому процесі, є створення нових законів, освітніх стандартів, навчальних програм і планів, оновлення інфраструктури і змісту освіти, а також оцінювання якості освітньої діяльності навчальних закладів. Свідченням цьому – активна діяльність МОН України щодо розробки та обговорення нового базового Закону України «Про освіту» [2].

Ключовою тезою нового Закону є підвищення якості освіти шляхом створення цілісної системи забезпечення такої якості. Проте, ми вважаємо, що в подібній системі повинна існувати й система, яка буде об'єктивно оцінювати якість освітньої діяльності навчального закладу і як наслідок якість усієї освіти в цілому. І першими, хто повинен забезпечувати функціонування механізму оцінювання якості є керівники навчальних закладів, так як вони виступають гарантами процесу надання якісних освітніх послуг.

У свою чергу – це становить нові виклики до професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, що пов'язані зі зміною концепції управління освітою. В першу чергу це декларування автономності навчальних закладів, як наслідок, на керівника покладається першочергова відповідальність за забезпечення якості освіти в установі, яку він очолює.

Важливо відзначити, що в вітчизняній теорії і практиці освіти, на належному рівні не відпрацьовані стратегії професійної підготовки шкільних керівників, що відповідатимуть новим стандартам шкільної освіти та сучасних прогресивних моделей управління школою. Таким чином ми констатуємо наявність

протиріч між викликами та змінами, що відбуваються в суспільстві та сучасною практикою підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел та досліджень показали, що проблема підготовки майбутніх керівників навчальних закладів є активно обговорюваною та актуальною. Зокрема праці: В. Бондаря, С. Вершловського, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Кричевського, В. Маслова, В. Олійник, Н. Протасової, М. Романенка, Л. Спіріна, О. Тонконогої, К. Ушакова зосереджені на дослідженні питань проблем підготовки керівників у системі післядипломної освіти. Проблеми підвищення управлінської компетентності присвячені праці як вітчизняних так і зарубіжних учених: С. Батишев, Т. Браже, В. Лазарев, Т. Афанасєва, І. Єлісєєва, В. Маслов, Л. Калініна, Л. Романова, В. Сластьоні, І. Колеснікова, П. Щербань, А. Хуторський та ін. Проблемам якості професійної підготовки керівника навчального закладу займались В. Берека, В. Бондар та В. Маслов. Однак, проблема підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до оцінювання якості освітньої діяльності залишається відкритою.

Мета написання статті. Проаналізувати існуючу практику та методи підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до оцінювання якості освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної практики підготовки керівників для сфери загальної середньої освіти України показав, що професійна підготовка здійснюється за двома ключовими напрямками: 1) магістерська підготовка; 2) у системи післядипломної освіти.

Магістерська підготовка майбутніх керівників для сфери освіти здійснюється за напрямом 1801 «Специфічні категорії», а назва спеціальності – 8.18010020 «Управління навчальним закладом». Станом на 2015 рік, зазначена вище професійна підготовка в Україні проводиться у 44 вищих навчальних закладах[3]. Концептуальним у професійній підготовці фахівців є дотриманням норм чинного законодавства (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту» та ін.). Увесь навчальний процес базується на чинному галузевому стандарті ОКР «Магістр»: освітньо-кваліфікаційній характеристиці і освітньо-професійній програмі. Відповідно у кожному виші є кафедри, що розробляють робочі навчальні плани, та робочі навчальні програми за даною спеціальністю. Аналіз робочих навчальних планів показав, що у них передбачено наступні дисципліни, які поєднуються у такі цикли: гуманітарні, соціально-економічні, природничо-наукові (фундаментальні), загально-професійні. Кожен з цих циклів поєднує у собі дисципліни за вибором ВНЗ(обов'язкові) та вибором студента (спецкурси тощо). Відсотковий розподіл годин кожного циклу такий: нормативна частина – 75 %, вибіркова – 25 %. Але серед загального переліку дисциплін не знайшла місця дисципліна, що направлена на

здобуття магістрами компетенцій, що стосуються питань оцінювання якості освітньої діяльності.

Проаналізувавши робочі навчальні програми, ми дійшли висновку, що підготовка керівників навчальних закладів направлена на здобуття компетентностей, що дозволяють майбутнім спеціалістам здійснювати переважно більшість функцій управління (організаційна, плануюча, контролююча, регулююча, прогностична, мотиваційна та ін. [4, с. 519-520]), що у свою чергу мають забезпечити ефективну професійну діяльність керівників. Однак існує проблема відсутності чіткої класифікації функцій управління, як наслідок, це обумовлює часткове вивчення лише окремих із них. Цим і пояснюється відсутність у програмах підготовки оцінювальної функції управління, яка на нашу думку є однією з ключових, так як надає об'єктивну інформацію про ефективність і якість усіх процесів, що відбуваються у навчальному закладі.

Також, ми відзначаємо, що процес професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів здійснюється з дотриманням майже усіх вимог Болонської системи. Зокрема, навчальний процес організовано за кредитно-модульною системою. Реалізація такого завдання вимагає з боку навчального закладу підготовку базового пакету нормативних документів, зразків навчальної документації які впроваджені в навчально-виховний процес. Проте істотного впливу на загальний процес підготовки вона не має. Це пояснюється тим, що зі спеціальності «Управління навчальним закладом» не реалізується право на академічну мобільність студентів не тільки за кордоном, а й в межах України. Проте по закінченню навчання у магістратурі «управління», кінцевим підсумком якої є захист магістерської роботи, студенти отримують диплом європейського зразка. Однак, у практиці не зустрічалося реального визнання цих дипломів за межами нашої країни.

Що стосується методів та засобів підготовки майбутніх керівників освітніх установ за магістерською програмою, ми констатуємо відсутність дієвих інноваційних технологій навчання, все зводиться до стандартних лекцій, та семінарів. Викликає занепокоєння і практична сторона підготовки. Так як проходження педагогічної практики складає усього два тижні, що практично унеможливлює реалізацію здобутих теоретичних знань на практиці, отриманням управлінського досвіду та формуванню професійних компетентностей.

Підготовка керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти здійснюється шляхом підвищення кваліфікації. Підвищення кваліфікації є навчанням після отримання працівником загальної та професійної освіти, спрямоване на послідовну підтримку та удосконалення його спеціальних знань, умінь і навичок [1]. Сучасні програми підвищення кваліфікації передбачають освоєння управлінням самостійного та критичного мислення, вирішення комплексних проблем та завдань, приймати об'єктивні управлінські рішення

ня, розвиток уміння керувати колективом.

У національній системі освіти підвищенням кваліфікації керівників навчальних закладів займаються інститути післядипломної освіти. Проаналізувавши навчально-тематичні плани курсів, виявлено наявність у них наступних розділів: фахова підготовка; гуманітарна підготовка; функціональна підготовка; індивідуально-творча робота; контрольно-оцінювальні заняття. Розділ «функціональна підготовка» та «гуманітарна підготовка» включає теми, які забезпечують вплив на розвиток професійної культури та самосвідомості. Розділ «функціональна підготовка» націлює на обговорення філософсько-методологічних основ підготовки, особистісної орієнтації навчально-виховного процесу, концепцій розвитку освітнього закладу, а також профілізації старшої школи, зокрема передбачається вивчення предмету психологія управління. У розділ «Фахова підготовка» включено науково-теоретичний та методичний блок та спецкурси, факультативи і практикуми за вибором. Науково-теоретичний блок складається з модулів у відповідності до компетенцій управлінців в системі освіти, які мають зумовлювати достатній рівень їх професіоналізму, що забезпечують дисципліни: «менеджмент в освіті», «стратегічний менеджмент», «менеджмент організацій», «науково-методичний супровід розвитку закладу», «фінансовий менеджмент», «менеджмент інновацій», «маркетинг в освіті», «управління персоналом», «культура організації», «управління якістю освіти». Методичний блок направлений на вивчення навчальних дисциплін з урахуванням вимог державних стандартів, комп'ютеризації та профілізації навчально-виховного процесу. Спецкурси, факультативи і практикуми за вибором дозволяють враховувати особливості навчальної групи слухачів курсів підвищення кваліфікації [5]. Однак знову, ми не знаходимо ні дисципліни ні змістових модулів, що сприятимуть отриманню слухачами компетенцій з оцінювання якості освітньої діяльності. Ця проблема також пояснюється аспектами, які ми зазначали вище.

Що стосується методів та засобів навчання, ми також відзначаємо домінування традиційних лекцій та семінарів. Робота по застосуванню інноваційних технологій проводиться на низькому рівні. Це пояснюється в першу чергу недосконалими механізмами та концепцією навчання протягом життя.

Таким чином, сучасна практика підготовки майбутніх і діючих керівників навчальних закладів не задовольняє реальні потреби суспільства. Серед проблем, які варто відзначити є недосконалість самого механізму підготовки. Це пояснюється тим, що професійна підготовка обмежена термінами (1-1,5 року), а за цей час дуже складно підготувати професійних керівників, які будуть здійснювати ефективне управління навчальним закладом. Вирішенням цієї проблеми ми вбачаємо у створенні програми підготовки за ОКР «бакалавр», що значно розширить терміни навчання майбутніх керівників навчальних

закладів і як наслідок у повній мірі забезпечить необхідними професійними компетенціями управлінців.

Підтвердженням цьому є і той факт, що жоден випускник магістратури «Управління навчальним закладом» не був прийнятий одразу на посаду директора чи його заступника. Є певна недовіра до спеціалістів через відсутність у них практичного досвіду. Існує консервативний вислів ще із радянської освіти «Хороший учитель – хороший директор». Однак, ця фраза давно втратила свою актуальність, так як вчити дітей і організовувати освітню діяльність навчального закладу є речами, що суттєво відрізняються, у першу чергу – масштабом відповідальності, так як учитель відповідає, за організацію навчального процесу у класі, а директор у всій школі. Тому й компетенції, що вимагає останній процес значно ширші та більш специфічні, це стосується питань правильного підбору кадрів, правильного ведення фінансово-господарської діяльності, чіткої реалізації законів, об'єктивного прийняття управлінських рішень та ін. [6, с.322].

Варто зазначити, що ефективне виконання зазначених вище функцій неможливо у повній мірі реалізувати без інформації, що стосується якості освітньої діяльності навчального закладу. Таку інформацію, як ми уже зазначали, змогла б забезпечити процедура оцінювання якості освітньої діяльності, яка при правильному підборі інструментарію вчасно та об'єктивно забезпечувала керівника необхідною інформацією, що в свою чергу стала б надійним підґрунтям для прийняття управлінських рішень. Тому вважаємо за необхідне ввести у програму підготовки майбутніх та нинішніх керівників навчальних закладів спец-курсу «Оцінювання якості освіти». Починаючи з 2012 року цей курс було запроваджено в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», який показав позитивну тенденцію у здобутті оцінювальних компетенцій у магістрів «Управління навчальним закладом».

Висновки. Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх керівників навчальних закладів показав, що на сьогодні існує два шляхи підготовки (магістерська, післядипломна). В ході аналізу виявлено відхилення та проблеми професійної підготовки. Серед шляхів вирішення виявлених проблем, ми пропонуємо збільшення терміну підготовки, що дозволить розширити можливості для надання компетенцій керівників навчальних закладів. Необхідною умовою для відповідності процесу підготовки сучасним вимогам є введення у програму професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів спец-курсу «Оцінювання якості освіти», що забезпечить спеціалістів оцінювальними компетенціями.

Подальшого наукового вивчення та пошуку підлягають інноваційні та новітні технології підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до оцінювання якості освітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л.І. Оновлення змісту та організаційної структури навчання керівних кадрів в інституті підвищення кваліфікації / Л.І. Даниленко // Директор школи. – 2000. – № 18 – С. 1–2.
2. Комітет з питань освіти і науки представляє для громадського обговорення проект Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=65093&cat_id=64438
3. Магістр, 1801 Специфічні категорії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vstup.info/2015/i2015okr2bf939e623-b30f-4b43-a9be-5dbefb8dab5e.html#okr>
4. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
5. Олійник В. В. Підготовка управлінців в системі післядипломної освіти в умовах трансформації державного управління / В. В. Олійник // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія : Управління. – 2014. – Вип. 2. – С. 97– 104.
6. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. Рекомендовано МОН / Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. — К., 2006. — 311 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Dany`lenko L.I. Onovlennya zmistu ta organizacijnoyi struktury` navchannya kerivny`x kadriv v insty`tuti pidvy`shhennya kvalifikaciji / L.I. Dany`lenko // Dy`rektor shkoly`. – 2000. – # 18 – S. 1–2.
2. Komitet z py`tan` osvity` i nauky` predstavlyaye dlya gromads`kogo obgovorennya proekt Zakonu Ukrayiny` «Pro osvitu» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=65093&cat_id=64438
3. Magistr, 1801 Specy`fichni kategoriyi [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://vstup.info/2015/i2015okr2bf939e623-b30f-4b43-a9be-5dbefb8dab5e.html#okr>
4. Maksy`myuk S.P. Pedagogika: Navchal`ny`j posibny`k. / S.P. Maksy`myuk. – K.: Kondor, 2009. – 670 s.
5. Olijny`k V.V. Pidgotovka upravlinciv v sy`stemi pislyady`plomnoyi osvity` v umovax transformaciji derzhavnogo upravlinnya / V. V. Olijny`k // Naukovy`j visny`k Akademiyi muncy`pal`nogo upravlinnya. Seriya : Upravlinnya. – 2014. – Vy`p. 2. – S. 97– 104.
6. Pedagogika u zapy`tannях i vidpovidyax: Navch. posib. Rekomendovano MON / Kuz`mins`ky`j A.I., Omelyanenko V.L. — K., 2006. — 311 s.

М. С. Сидоренко, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, Україна.

Современная практика профессиональной подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений к оценке качества образовательной деятельности

M. S. Sydorenko, *Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda, pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine.*

The current practice training the heads of educational institutions to the evaluation of the quality of educational activities.

E-mail: migho@ukr.net

СИЧ Т.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри державної служби,
адміністрування та управління, ДЗ
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка",
м. Старобільськ, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

У статті розглянуто питання актуальності наукових досліджень у галузі управління освітою, проаналізовано різні тлумачення понять „проблема”, „управління” у науковій літературі, уточнено, які проблеми освітніх установ відносяться до проблем управління та підлягають науковому вирішенню, запропоновано визначення поняття „наукова проблема управління освітою”.

Ключові слова: актуальність наукових досліджень, наукова проблема, проблема управління, наукова проблема управління освітою.

В статье рассмотрен вопрос актуальности научных исследований в отрасли управления образованием, проанализированы различные толкования понятий „проблема”, „управление” в научной литературе, уточнено, какие проблемы образовательных учреждений относятся к проблемам управления и подлежат научному решению, предложено определение понятия „научная проблема управления образованием”.

Ключевые слова: актуальность научных исследований, научная проблема, проблема управления, научная проблема управления образованием.

The development of theories of management education as an independent branch in domestic science at the present stage particularly important the relevance of scientific research, which is designed this article. The author considered the factors, which determine the relevance of research problems of education management. The various approaches to the definition of „problem”, „management” in the sci-

entific literature were analyzed in this article. The author considered the differences between a problem and an issue, a management situation, the problem of the individual persona and objectively existing problem, the ratio of practical management tasks and management issues. The author updated indicators of the relevance of research and criteria of research problem: determined what of problems of the educational institutions relate to the management problem subject to scientific decision; proposed definition of "scientific problem of management education"

Key words: *a relevance of the research, a scientific problem, a management problem, a scientific problem of management in education.*

Останніми десятиріччями в Україні значно збільшилася кількість наукових досліджень, присвячених проблемам управління освітою. Дійсно наука має постійно відшукувати нові резерви і виявляти можливості підвищення наукового потенціалу системи освіти. Але науковці, які займалися проблемами методології наукових досліджень, аналізом якості наукових робіт (А. Т. Ашерів, Ю. К. Бабанський, О. В. Бережнова, С. У. Гончаренко, В. П. Давидов, В. В. Краєвський, О. М. Моїсєєв, А. Я. Найн, П. І. Образцов, М. М. Поташнік, Ю. П. Сурмін, Н. В. Туленков та ін.), відмічають надуманість і банальність багатьох дисертацій, дрібність їхньої тематики та відсутність ієрархії проблематики, що досліджується. У той час, коли багато важливих проблем залишаються поза увагою дослідників. На сучасному етапі розвитку теорій управління освітою як самостійної галузі науки, особливої важливості набуває питання актуальності наукових досліджень.

Будь яке наукове дослідження починається з визначення наукової проблеми, яка потребує спеціального вивчення. Обґрунтовуючи актуальність дослідження науковець доводить необхідність проведення дослідження тієї чи іншої проблеми. Саме точність її визначення виявляє об'єктивно існуючу в обраній предметній галузі суперечність, розв'язання якій буде присвячена наукова праця. На наш погляд, дуже важливим для науковця є розуміння сутності понять „наукова проблема”, „проблема управління освітою”, вміння розрізняти проблему для себе та проблему для всіх, наукову проблему та практичне завдання.

Мета статті: уточнити, що саме розуміється під проблемою у наукових дослідженнях, які проблеми управління освітою підлягають науковому розгляду та від чого саме залежить актуальність наукових досліджень в галузі управління освітою.

Актуальність є першим критерієм вибору теми дослідження, а також одним із критеріїв оцінки результатів наукових досліджень. Формальною ознакою актуальності дослідження є зв'язок із планом науково-дослідних робіт університету або іншої дослідної організації, тобто дисертація має бути пов'язана із цільовою комплексною програмою по розв'язанню найважливіших науково-технічних проблем народного господарства країни або окремих галузей. Науковці визначають три показники актуальності: відповідність соціальному замовленню, в якому виражена тенденції розвитку суспільства, освіти; не розробленість даної проблеми в педагогічній науці; потребами практики [3]. Результатом обґрунтування актуальності дисертації є формулювання проблеми дослідження. Як відмічає Ю. К. Бабанський, наукове дослідження починається з аналізу теорії і практики вирішення тієї чи іншої проблеми, відображеної у науковій літературі [2]. У той же самий час зростання наукового знання породжує нові проблеми, проблеми зростаючої глибини. Тобто наука завжди починається з проблем і завжди закінчується проблемами, це одне із ключових методологічних понять, яке трактується досить неоднозначно.

Проблема (грец.. Προβλήμα) – положення, умова, питання, об'єкт, який створює невизначеність, скруту, спонукає до дії і пов'язано з надмірністю або нестачею процесора (спеціаліста), знань, ресурсів, регламенту (впорядкованості, алгоритму, програми) спонукає до дії або обмежує її і відповідно веде до незадоволеності або є небажаним. Інше трактування цього поняття із грецької – це задача, питання, загадка, надана для вирішення. Багатозначність цього слова сприяє виникненню різних його трактувань у формулюваннях визначення поняття.

У філософському трактуванні „проблема” – об'єктивно виникає в ході розвитку пізнання питання або комплексу питань, вирішення яких представляє істотний практичний або теоретичний інтерес. Проблема – це риторичне питання, яке задає дослідник задає та має сам на нього відповідати. За цими формулюваннями проблема розглядається як теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення. Такий підхід визначає проблему як різновид питання. Пов'язання цих понять на перший погляд цілком закономірно, але, як відмічає С. У. Гончаренко, не слід їх ототожнювати, тому що структура у проблеми складніша, а зміст ширший. Питання, або ряд питань можуть бути включені як структурні компоненти всередину складної або полі складної проблеми [3]. Питання, як правило, завжди виражається особливою формою речення, яка відображає нестачу інформації, вимагає відповіді, пояснення. Питання завжди має якісь передумови, містить щось відоме і те, що вимагає додаткового запитання. Дійсно, проблема може бути виражена у формі питання, але це не обов'язкова її характеристика, а тільки одна із можливих

форм.

Також у науковій літературі досить часто можна зустріти визначення проблеми як поняття, що характеризує різницю між дійсним та бажаним станом об'єкту. Таке визначення наближає поняття „проблема управління” до поняття „мета управління”, у найширшому плані цілі управління виражають бажаний стан керованої підсистеми, її основні параметри. Цілі управління навчальним закладом у своїй основі об'єктивні, тому що вони обумовлені об'єктивними законами функціонування навчального закладу як складної системи. Але процес визначення цілей має суб'єктивний характер у зв'язку з тим, що цілі виробляються, обираються як пріоритетні та формулюються людьми, а саме – керівниками. У зв'язку з цим про наявність управлінської проблеми свідчить ситуація, коли відсутні засоби досягнення цілей управління. *Управлінська ситуація* — це характеристика сформованого стану організації та її ланок, котрий із точки зору суб'єкта управління може бути задовільним або незадовільним. В останньому випадку ситуація стає проблемною. Так у теорії управління досить часто проблему розглядають у зв'язку із проблемною ситуацією, коли встановлена мета не може бути досягнута. Також проблему можна розглядати як потенційну можливість, наприклад, коли керівник розуміє, що може підвищити ефективність діяльності навчального закладу засобами попереджувачого управління. Отже проблема – це головна суперечність мети та ситуації, яка визначає просування або зміну ситуації у напрямку мети. Тобто проблема – це суперечність, яке потребує першочергового вирішення.

Проблема управління – це зв'язок між двома явищами, що містить протиріччя і носить деструктивний характер по відношенню до цілей організації. В. І. Загвязінський відмічає, що проблема досить часто розуміється як синонім практичної задачі, наприклад, проблема організації навчання керівників, або як щось невідоме у науці [4]. Як вже відмічалось, проблемою переважно називається ситуація, що не має однозначного рішення (ступінь невизначеності). Саме невизначеністю проблема відрізняється від завдання. Якщо проблема позначена і сформульована у вигляді ідеї, концепції, то це значить, що можна приступати до постановки задачі щодо її вирішення.

У західній культурі проблема – завдання, яке вимагає вирішення. У російській культурі проблема – стратегічний етап вирішення завдання, на ідейно-концептуальному рівні, коли неявно безліч умов, перелік яких може бути формалізований і врахований у постановці завдання (перелік умов, параметрів, крайові умови (межа значень) яких включені в умови завдання). Іноді керівники називають проблемами симптоми – ознаки наявності патології, яка у свою чергу є проблемою, але самі по собі симптоми не містять суперечностей або виражених причинно-наслідкових зв'язків.

Для з'ясування, які саме проблеми в організації слід віднести до проблем управління необхідно уточнити сутність поняття „управління”. Узагальнення поглядів на термін „управління” здійснили А. Асаул та Б. Каспаров [1, с. 249], за яким управління може розглядатися:

- як наука – система впорядкованих знань у вигляді концепцій, теорій, принципів, способів і форм управління;
- як процес – сукупність управлінських дій, що забезпечують досягнення цілей перетворенням ресурсів на „вході” в продукцію на „виході”;
- як апарат – сукупність структур і людей, що забезпечують використання та координацію всіх ресурсів соціальних систем, досягнення їхніх цілей;
- як функція – цілеспрямований вплив на людей та економічні об’єкти з метою спрямувати їхні дії й одержати бажані результати;
- як мистецтво – здатність ефективно застосовувати ці науки управління в конкретній ситуації.

Є. М. Хриков зазначає, що управління є діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення цілого комплексу умов, необхідних для нормального функціонування та розвитку керованої системи у відповідності з поставленою метою [6].

Аналіз різних тлумачень цього поняття в наукових працях дає можливість нам відзначити такі загальні характеристики управління: наявність керуючої й керованої підсистеми; наявність впливу на керовану підсистему зовнішнього і внутрішнього середовища; необхідність урахування в управлінській діяльності впливу на керовану підсистему зовнішнього і внутрішнього середовища; сутність управління: у забезпеченні ефективного функціонування та розвитку керованої підсистеми відповідно до встановленої мети; ефективне функціонування та розвиток керованої підсистеми відповідно до встановлених цілей можливе лише при наявності цілісного комплексу умов; управління повинно бути спрямованим на створення цілісного комплексу умов, необхідних для ефективного функціонування та розвитку керованої підсистеми відповідно до встановлених цілей.

Проблемне поле у організації може бути розподілено за різними ознаками проблеми. Наприклад, за сферою виникнення проблеми можуть бути розподілені на: кадрові, фінансові, організаційні, інноваційні, маркетингові, методичні та ін.. Як що спиратися на визначення поняття управління навчальним закладом за Є. М. Хриковим [6], за яким управління повинно бути спрямоване на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, можна відзначити, що проблеми в управлінні можуть виникати на рівні кожної умови, що забезпечує функціонування освітньої організації.

У загальній теорії менеджменту організації в управлінській діяльності виділяється три рівня завдань: оперативні, тактичні та стратегічні. На оперативному рівні розробляються конкретні заходи, на тактичному – політика організації, програми, проекти, на стратегічному – стратегія організації. Проблемні ситуації виникають на кожному рівні. Стратегічні проблеми є визначними, такими, що спричиняють виникнення цілого комплексу проблем на інших рівнях. У науковій літературі стратегічна проблема визначається як незадовільний стан системи, спричинений протиріччям між цілями організації як системи та цілями зовнішнього середовища (держави, суспільства, конкурентних організацій, споживачів освітньої послуги та ін.). Вирішення стратегічних проблем не гарантує вирішення всіх тактичних проблем організації, але як що у стратегії буде здійснено деталізацію до рівня проектів, програм та ураховано всі рівні проблемного поля організації, більшість оперативних проблем будуть вирішені.

Отже необхідно відзначити, що науковому розгляду підлягають проблеми управління стратегічного та тактичного рівнів із будь-якої сфери управлінської діяльності. Тобто визначним є не сфера виникнення проблеми у практиці управління, а її місце у проблемному полі організації. Не кожна проблема у практиці управління може вважатися науковою проблемою. Дійсно практика є основою виникнення проблемної ситуації. У процесі практичної взаємодії людини та об'єктів його діяльності створюється і постійно відтворюється протиріччя між зростаючими потребами суспільства і тими можливостями, якими воно має в своєму розпорядженні для їх задоволення.

Проблема наукового пізнання – теоретичне або фактичне питання, відповідь на яке не міститься в накопичений суспільством знанні. Воно повинно відповідати двом критеріям: об'єктивність (виникнення проблеми має бути продиктоване об'єктивними чинниками); значущість (проблема повинна мати теоретичне або прикладне значення для науки).

Практична задача та наукова проблема не співвідносяться одна з одною прямолінійно. Одна практична задача може бути вирішена на основі вивчення декількох наукових проблем, і, навпаки, одна розв'язана наукова проблема може сприяти вирішенню декількох практичних проблем. Наукова проблема передбачає усвідомлення, формулювання концепції про незнання. Чим складніший об'єкт розгляду (чим складніше обрана тема), тим більше неоднозначних, невизначених питань (проблем) воно буде вміщати, і тим складніше для формулювання завдання і для пошуку рішень будуть проблеми, то є проблематика наукового твору повинна вміщати класифікацію і розстановку пріоритетів у напрямку.

Проблему можна виявити тільки, якщо дослідник має гарний орієнтир у цій області, у порівнянні відомого та невідомого. Як відмічає Краєвський В. В.,

проблема може бути для керівника, для науковця та для науки [5]. Бачення тієї чи іншої проблеми певним вченим обумовлено, по-перше, обмеженістю особистого досвіду – тим, що в безпосередньому особистому досвіді вчений завжди має справу лише з тією чи іншою частиною об'єктивної дійсності і, по-друге, тими його уявленнями про цю дійсність, які склалися в результаті всієї його наукової підготовки. Кожен дослідник бачить різні проблеми і може по-різному вважати, яка з них є актуальною проблемою.

Під науковою проблемою вчені розуміють таке питання, відповідь на яке не міститься в накопиченому суспільством знанні. Ознакою, за яким відрізняється наукове питання від наукової проблеми, є різний характер припущення, що міститься в запитанні. Якщо питання містить знання про незнання, яке перетворюється в результаті наукового пошуку в знання про те, що невідоме явище підпорядковується вже відомому закону, питання не оцінюється як проблема. Якщо ж воно поєднується з припущенням (або містить у собі припущення) про можливість відкриття нового закону (йому в прикладних науках відповідає припущення про можливість відкриття принципово нового способу застосування раніше отриманого знання законів), тоді ми маємо постановку проблеми.

Будь-яку проблему можна представити як нерозривну єдність двох елементів: знання про незнання. Припущення про можливість відкриття або невідомого закону в непізною сфері (у фундаментальних науках), або принципово нового способу практичного застосування раніше отриманого знання про закони (в науках прикладного типу, до яких саме і відноситься управління освітою) стратегію дослідження взагалі і напрямок наукового пошуку в особливості. Як відмічає Ю. К. Бабанський, проблема завжди виникає тоді, коли старе знання вже виявило свою неспроможність, а нове знання ще не прийняло розвинутої форми [2]. Таким чином, наукова проблема виникає в умовах проблемної ситуації, коли складається і усвідомлюється протиріччя між знанням про певні потреби людей, суспільства, організації та незнанням засобів, шляхів, способів задоволення (реалізації) цих потреб, яке в кінцевому рахунку впирається в незнання певних закономірностей об'єктивного світу. Наукова проблема виникає також як суперечність між існуючими теоріями та новими фактами, які потребують іншому теоретичному тлумаченні, або ж як з'ясування внутрішньої логічної суперечливості існуючих теорій та ін. Одним із основних критеріїв існування наукової проблеми може бути наявність об'єктивно існуючих суперечностей (між потребами і можливостями, між новими вимогами і системою, що склалася, між необхідністю і наявністю способів і засобів, які дають можливість реалізувати досягнення мети закладу освіти у нових умовах), які можливо розв'язати тільки засобами науки.

Висновок. Джерело проблеми, як правило, міститься у практичній діяльності. Розв'язання будь-якого практичного завдання засобами науки – означає визначення його співвідношення з частиною невідомого в науковому знанні і в результаті наукового дослідження поповнення цієї частини новими знаннями, які потім будуть використані у практичній діяльності.

Під науковими проблемами управління освітою нами розуміються значущі проблеми управління стратегічного і тактичного рівнів, що виникають у різних сферах практики управління закладом освіти й спричинені об'єктивно існуючими суперечностями між потребами і можливостями, між новими вимогами і системою, що склалася, між необхідністю і наявністю способів і засобів, які дають можливість реалізувати досягнення мети закладу освіти у нових умовах та розв'язання яких можливе тільки засобами науки.

Отже, дослідження можна вважати об'єктивно актуальним у тому випадку, коли його тематика відповідає насущним потребам практики, а також заповнює прогалину в науці, яка на даний час не має наукових засобів для розв'язання актуального наукового завдання. Тому суттєвим з практичної точки зору є завдання вироблення критеріїв для розрізнення реальних і уявних проблем, методик їх розпізнавання та удосконалення процедури визначення актуальної проблематики наукових досліджень в галузі управління освітою.

Список використаних джерел:

1. Асаул А. Н. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А. Н. Асаул, Б. М. Капаров. – СПб. : Гуманистика, 2007. – 280 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Винниця: ТОВ фірма „Планер”, 2010. – 308 с.
4. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд / В. Загвязинский, Р. Атаханов – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 208с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2006. – 400 с.
6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Asaul A. N. Upravlenie vyisshim uchebnym zavedeniem v usloviyah innovatsionnoy ekonomiki / A. N. Asaul, B. M. Kaparov. – SPb. : Gumanistika, 2007. – 280 s.
2. Babanskiy Yu. K. Izbrannyye pedagogicheskie trudy / [sost. M. Yu. Babanskiy; avt. vstup. st. G. N. Filonov, G. A. Pobedonostsev, A. M. Moiseev; avt. komment. A. M. Moiseev]; Akad. ped. nauk SSSR. – M. : Pedagogika, 1989. – 558 s.
3. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya : Metodologichni poradi molodim naukovtsyam / S. U. Goncharenko. – KiYiv-Vinnitsya: TOV flirma „Planer”, 2010. – 308 s.
4. Zagvyazinskiy V. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya : Ucheb. Posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy. – 2-eizd/ V. Zagvyazinskiy, R. Atahanov – M. : Izdatelskiy tsentr „Akademiya”, 2005. – 208s.
5. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogiki : novyy etap : ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / V. V. Kraevskiy, E. V. Berezhnova. – M. : Izdatelskiy tsentr „Akademiya”, 2006. – 400 s.
6. Hrikov E. M. Upravlnnya navchalnim zakladom : navch. poslb. / E. M. Hrikov. – K. : Znannya, 2006. – 365 s.

Т. В. Сыч, ГУ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”, Луганск, Украина.
Актуальность отечественных научных исследований проблем управления образованием.

T. V. Sych, Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine.
The relevance of domestic research problems of management education.

E-mail: tany-sych@mail.ru

СКОРОХОДОВ В.А.,

кандидат технічних наук, доцент,
декан факультету магістратури,
аспірантури та докторантури,
Миколаївський національний
університет ім. В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

ПЕДАГОГІЧНА І ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРИ ТА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

В роботі формулюється поняття педагогічної культури вчителів; розглядаються складові педагогічної культури викладачів та керівників вищої школи; аналізуються особливості організаційної культури та морально-психологічного клімату навчальних закладів. Аналізується сучасна інноваційна структура вищого навчального закладу, що дає змогу вдосконалити навчальний процес шляхом управління ресурсами. Обґрунтовано нову роль ректора і проректорів. Проаналізовані результати соціологічних досліджень та надані рекомендації щодо формування високої педагогічної культури викладачів та керівників навчальних закладів, організаційної культури та позитивного психологічного клімату педагогічного колективу закладу освіти.

Ключові слова: культура, педагогіка, виховання, організаційна культура, морально - психологічний клімат.

В работе формулируется понятие педагогической культуры учителей; рассматриваются составляющие педагогической культуры преподавателей и руководителей высшей школы; анализируются особенности организационной культуры и морально-психологического климата учебных заведений. Анализируется современная инновационная структура высшего учебного заведения, позволяющая совершенствовать учебный процесс путем управления ресурсами. Обоснована новая роль ректора и проректоров. Проанализированы результаты социологических исследований и выработаны рекомендации по формированию высокой педагогической культуры преподавателей и руководителей учебных заведений,

организационной культуры и позитивного психологического климата педагогического коллектива образовательного учреждения.

Ключевые слова: культура, педагогика, воспитание, организационная культура, морально-психологический климат.

The article dwells on the investigation of the components of the pedagogical teacher's and headmaster's culture of higher educational establishments, the peculiarities of corporate, moral and physiological culture of the staff are also defined here. The modern innovative structure of university, that allows improving the educational process by means of resource management, is analyzed. New roles of rector and prorectors, moreover in solving of the tasks of international cooperation, are substantiated. The results and guidelines for the formation of pedagogical culture in higher educational establishments are suggested.

Key words: pedagogical , culture, higher educational establishments, staff, results and guidelines.

Актуальність вивчення питань, пов'язаних з педагогічною культурою вчителів та формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату у колективі навчального закладу обумовлена необхідністю сутевого підвищення якості навчання у світлі вимог нового Закону України «Про вищу освіту».

Питанням вивчення проблем особистості вчителя, впливу педагогічного колективу на процеси навчання та виховання присвячені **публікації** видатних українських педагогів В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка та сучасних вчених С.І.Архангельського, М.Д.Нікандрова, В.Л.Беніна, І.Ф.Ісаєва, Д.С.Ліхачева, В.О.Сластьоніна, Є.М.Шіянова та інш.

Ціллю статті є вивчення та рекомендації з формування сучасної педагогічної культури викладачів та керівників закладів освіти, формування на її основі організаційної культури навчального закладу та позитивного морально-психологічного мікроклімату педагогічного колективу з метою підвищення якості навчання у світлі вимог Закону України «Про вищу освіту».

Особистість вчителя-педагога особливо проявляється при роботі у колективі тих, хто навчає, та тих, хто навчається, при організації проведення комплексного навчального та виховного процесу. На думку В.О.Сухомлинського, висока виховна ефективність взаємовідносин між особистістю вчителя і колективом досягається, якщо «це гуманні, людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині

поняття про добро і зло» [1, С.563]. При цьому проявляється особиста педагогічна культура викладача, як найважливіша умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

Багато уваги поняттю культури в галузі педагогіки приділяється у працях В.О. Сухомлинського. Він пише про моральну, духовну, емоційну, психологічну та педагогічну культуру. В.О.Сухомлинський не ототожнює педагогічну культуру з педагогічною майстерністю; ставить до неї високі своєрідні вимоги, націлюючи викладача насамперед на самовдосконалення.

Педагогічна культура – це сталий набір професійно-етичних норм, правил поведінки викладача, який постійно використовується їм у навчально-виховному процесі. Педагогічна культура викладача є специфічним проявом його загальної культури в умовах педагогічного процесу. Педагогічна культура має свої характеристики. До них входять: тверді педагогічні переконання; широкий кругозір, ерудиція й інтелігентність; висока моральність; гармонія інтелігентності і моральної чистоти, раціонального й емоційного, етичного й естетичного; педагогічна спрямованість, повага і любов до людей, повсякденний інтерес до внутрішнього світу вихованців; висока педагогічна майстерність й організованість у повсякденній діяльності; вміння гармонійно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідну роботу; вміння працювати цілеспрямовано, з перспективою; підвищена вимогливість до себе, розвинута потреба у самовдосконаленні, вміння орієнтуватися в науковій і професійній інформації, послідовно розширювати і поглиблювати своє духовне багатство; педагогічний такт; висока культура спілкування і поведінки тощо.

Гармонію інтелігентності і моральності викладача образно виразив В.О.Сухомлинський такими словами: розум виховується розумом, совість виховується совістю, відданість Батьківщині – діючим служінням Батьківщині.

Важливу роль у педагогічній культурі викладача має педагогічний такт. У ньому виражається: високоморальне ставлення викладача до студентів, колег та людей, які його оточують; щира повага до них; уміння володіти собою і правильно застосовувати педагогічні заходи впливу. Педагогічний такт ґрунтується на загальній культурі викладача; психолого-педагогічних знаннях; життєвій практиці і накопиченому досвіді моральних стосунків з людьми. Винятково важливу роль педагогічний такт відіграє у роботі кураторів студентських груп.

Удосконалення педагогічної культури викладача здійснюється протягом усього періоду роботи у вищому навчальному закладі шляхом самоосвіти і самовиховання, вивчення науки, яку він викладає, психолого-педагогічної і методичної літератури, ознайомлення з результатами досліджень у

цій галузі. Центральне місце при цьому посідає досвід керівників навчальних закладів.

Багато уваги В.О.Сухомлинський приділяв підготовці молодих керівників шкіл [2, с.17], називав їх «вчитель вчителів». Цю посаду, на його думку, повинні займати кращі педагоги. «Суть керівництва сучасною школою полягає у тому, щоб у найважчій справі виховання на очах учителів створювався, визрівав і утверджувався кращий досвід, який втілює в собі передові педагогічні ідеї. І той, хто є творцем цього досвіду, чия праця стає зразком для інших вихователів, – той і повинен бути директором школи. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю, мистецтвом навчання і виховання... Якщо ви хочете бути хорошим директором, прагніть перед усім бути хорошим педагогом – хорошим учителем-дидактиком і хорошим вихователем... Учителем учителів... можна стати лише тоді, коли з кожним днем усе більше заглиблюєшся в деталі, в тонкощі педагогічного процесу...» [3, с. 12-13].

Для керівника навчального закладу мають бути притаманні: орієнтація на головну, кінцеву мету навчання і виховання тих, хто навчається; прагнення обрати найоптимальніший шлях для вирішення проблем навчання і виховання; здатність до ризику при виборі форм і методів навчання і виховання, щоб досягти мети навчально-виховної діяльності; самостійність мислення, ініціатива і новаторське становлення до справи, до створення авторської школи; гнучкість в управлінській діяльності, вміння швидко знаходити нові правильні рішення щодо організації навчально-виховного процесу; прагнення до спрощення управлінських функцій і делегування окремих із них методичним об'єднанням, творчим групам педагогів, громадським організаціям; прагнення до впровадження передових форм і методів організації навчально-виховного процесу; орієнтація педагогів на підвищення їх наукового, професійного та методичного рівнів; особиста порядність; цілеспрямованість і продуктивність; навички командної роботи; прагнення до демократизації [4, с.150-153]. Демократизація управління навчально-виховним процесом передбачає активну участь педагогів, батьків та тих, хто навчається, у здійсненні всіх необхідних заходів для підвищення якості навчання і виховання учнівської молоді відповідно до вимог держави і суспільства.

Керівник навчального закладу повинен не тільки сам дотримуватися високої педагогічної культури, але й підтримувати педагогічну культуру викладачів. На цій основі керівник повинен формувати організаційну культуру навчального закладу в цілому та створювати позитивний морально-психологічний мікроклімат у педагогічному колективі.

Для того, щоб діяльність людей була упорядкованою й злагодженою,

кожен навчальний заклад формулює загальні для всіх правила й норми поведінки, звертання й спілкування, прийняття та реалізації рішень, виконання трудових операцій і інше.

Поряд з офіційними орієнтирами (тобто оформленими у вигляді статуту, правил внутрішнього трудового розпорядку, інструкцій) співіснують неофіційні (неформальні) правила й норми, які регулюють взаємини й поведінку викладачів у безлічі нерегламентованих ситуаціях. Такі правила дають уявлення працівникам, які саме дії, вчинки, способи спілкування й поведінки підтримуються керівництвом, колегами, студентами, а які – можуть викликати осуд й інші негативні реакції найближчого оточення. Неписані правила й норми передаються від співробітників, що працюють в школі, університеті тривалий час, новачкам, існують в переказах, легендах, символах тощо. Кожний заклад освіти відрізняється від інших завдяки властивій їй системі цінностей, способів взаємодії людей в колективі, у навколишньому соціальному оточенні. Інакше кажучи, кожен заклад освіти має свою, притаманну лише їй, організаційну культуру.

Таким чином, *організаційна культура* охоплює велику частину явищ духовного і матеріального життя колективу: домінуючі в ньому моральні норми і цінності, прийнятий кодекс поведінки й укорінені ритуали, манеру персоналу одягатися і встановлені стандарти якості продукту, що випускається і інше. Організаційна культура це система цінностей та переконань, що поділяються усіма керівниками, викладачами та співробітниками навчального закладу і використовується при проведенні навчально-виховного процесу.

Організаційна культура проявляється на трьох рівнях, що послідовно поглиблюються.

Перший рівень організаційної культури складають артефакти (від лат. “штучно створено”) – фізичні об’єкти, створені руками людини, та етикет. Це конкретні елементи культури, такі як фірмовий стиль та інтер’єр закладу, зовнішній вигляд викладачів та співробітників, система свят тощо.

Другий рівень організаційної культури складає система поведінки його викладачів та співробітників. До цього рівня відносяться стереотипи та зразки поведінки, методи прийняття рішень, організацію командної роботи на кафедрах та в інститутах/факультетах.

Третій рівень організаційної культури – це її ядро, яке складають філософія та цінності закладу освіти. Структуру організаційної культури вибудовують навколо ядра культури, створеного з основоположних цінностей і “догматів віри”, згідно з якими певні моделі поведінки і цінності домінують над іншими.

Організаційна культура виконує наступні функції: інтегруюча, адаптив-

на, регулююча, орієнтуюча, мотивуюча.

Одною з важливих характеристик організаційної культури є фірмовий стиль закладу освіти. Фірмовий стиль, - це ряд прийомів (графічних, кольорових, пластичних, мовних і т. д.), які, забезпечують єдність образності всієї продукції, що характеризує навчальний заклад. До них належать: товарний знак, прапор, фірмовий фірмовий бланк, фірмовий колір, фірмовий комплект шрифтів, фірмові піктограми, документи і посвідчення, елементи діловодства, зовнішнє оформлення будівель, інтер'єри та їх елементи, фірмовий одяг. Фірмовий стиль забезпечує навчальний заклад такими перевагами, як сприяння підвищенню корпоративного духу, єдність співробітників, позитивний вплив на естетичний рівень, зовнішній вигляд приміщень та викладачів.

Конкретна організаційна культура ґрунтується на наступних характеристиках: ідентифікація і мета; комунікації і мова; одяг і зовнішній вигляд; виробничий час і розподіл часу; взаємини і відмінності людей; цінності і норми; переконання і відносини; ментальні звички і навчання; особливості та методи роботи.

До специфічних індикаторів організаційної культури, що впливають на поведінку викладачів та співробітників, відносяться: наявність і якість колективного договору (він визначає, як адміністрація ставиться до співробітників - як до «ресурсу» або як до партнерів); зміст нормативних документів: «Трудовий розпорядок», «Положення про підрозділи», посадові інструкції і т. ін.; відношення працівників до праці; відданість закладу освіти, турбота про його розвиток; якість трудового життя, що включає стиль керівництва, соціальне партнерство, ступінь індивідуального підходу до співробітників, ступінь збігу мотивів працівників і винагороди персоналу (чи реалізується принцип керівництва «Вияви потреби працівників і задовольни їх»); кадрова політика; соціально-психологічний клімат.

Базовим принципом організаційної культури є формування морально-психологічного мікроклімату педагогічного колективу навчального закладу.

Морально-психологічний клімат - це переважний у групі або колективі відносно стійкий психологічний настрій його членів, що проявляється у всіх різноманітних формах їхньої діяльності. Морально-психологічний клімат визначає систему стосунків членів колективу один до одного, до праці, до навколишніх подій і до навчального закладу на підставі індивідуальних, особистісних цінностей та орієнтацій викладачів.

Морально-психологічний клімат трудового колективу значною мірою залежить від єдності моральних і трудових цінностей викладачів та співробітників. Якщо такої єдності немає, то у людських стосунках переважають

індивідуальні, особистісні цінності й егоїстичні інтереси, що стає причиною деструктивних конфліктів і негативного морально-психологічного клімату. Мікроклімат визначається також стосунками між керівництвом та колективом - «Кожне керівництво має той колектив, який воно заслуговує» Том Пітерс, видатний менеджер [5, с.51 - 52].

Морально-психологічний клімат - один з найбільш значимих компонентів у структурі соціально-психологічних умов і найважливіших факторів всієї життєдіяльності трудового колективу. Він впливає на процес реалізації різноманітних відносин у колективі, які, в підсумку, призведуть до тих або інших змін у психологічному стані кожного його члена.

Позитивний морально-психологічний клімат у трудовому колективі стимулює людей до праці, піднімає настрій, вселяє бадьорість і впевненість, а негативний, навпаки, пригнічує, знижує активність і енергію, приводить до виробничих і моральних втрат.

Морально-психологічний клімат трудового колективу характеризується цілеспрямованістю, згуртованістю щодо виконання виробничих завдань, а також спільною відповідальністю.

Для поліпшення морально - психологічного клімату педагогічного колективу доцільно запровадити комплекс заходів [6, с.129-133] , до якого входять : 1).Проведення з керівним персоналом серії занять і тренінгів на вибір тактики керівництва своїм підрозділом. Необхідно надавати перевагу тактиці управління заснованого на владі авторитету, а не влади повноважень. 2).Організація фізичного середовища: чітке структурування виробничого процесу в часі й просторі, створення кабінетів психологічного розвантаження (релаксація, медитація тощо), поліпшення умов для відпочинку й харчування. 3).Залучення працівників до процесу планування роботи, різних нововведень, режимів роботи: проведення опитувань з організації навчального процесу, проведення зборів у колективах, проведення серій семінарів-тренінгів з керівниками інститутів, факультетів, кафедр (типу "мозкової атаки) щодо виявлення й вирішення проблем закладу освіти. 4).Підвищення кваліфікації та перепідготовка викладачів та працівників: аналіз кадрового складу підрозділів для виявлення недоліків, відбір окремих співробітників, які мають перспективи для росту (професійного й службового). організація внурифірмового навчання, направлення на підвищення кваліфікації та перепідготовку викладачів.

Одним із важливих завдань керівника вищого навчального закладу має бути формування організаційної культури, яка б сприяла високій якості навчання, створювала б атмосферу довіри й згуртованості у колективу. **Після того як організаційна культура навчального закладу сформована, вона підтримується за допомогою конкретних управлінських практик.**

Визначальну роль тут відіграють чотири чинники: відбір персоналу; діяльність вищої керівної ланки навчального закладу (ректора, проректорів, керівників інститутів, деканів); впровадження інноваційної структури закладу освіти та культурна адаптація (соціалізація) персоналу.

Весь процес навчання в університеті – це специфічний процес освітнього менеджменту, що призводить до надання освітніх послуг. Головною дійовою особою сучасного вищого навчального закладу є споживач освітніх послуг, тобто студент (як об'єкт управління). Суб'єктами управління, що безпосередньо задовольняють потреби студентів у знаннях, вміннях, навичках, є викладачі.

Основними структурними ланками сучасного університету є кафедри, де виконуються основні види робіт: навчальна, методична, наукова, організаційна, міжнародна та виховна. Функціонально завершеним елементом сучасного університету є інститути (факультети), як об'єднання споріднених кафедр. Саме на рівні інституту (факультету) організовується процес підготовки сучасної високопрофесійної творчої особистості, конкурентоспроможної в сучасному світі.

Ректорами та проректорами також надаються послуги: постановка завдань (планування), організація, координація, мотивація та контроль за процесом підготовки сучасного фахівця. Роль ректора, як менеджера вищого рівня, полягає в розпорядженні (управлінні) ресурсами через відповідні служби: кадрові, фінансові (бухгалтерію), матеріально-технічні, інформаційні (навчальний відділ, «АСУ університет»).

Оцінка рівня педагогічної культури в навчальному закладі дуже важна. Дані конкретних соціологічних досліджень показують, що лише 18% викладачів відповідають вимогам високого рівня педагогічної культури. Більшість студентів віддають перевагу викладачам, які вважають своїм обов'язком виховати високоморальну людину (32.5%). Далі зазначаються такі якості викладача: вміння бачити й оцінювати кращі якості людини (25.3%), строгість і об'єктивність у підході до студентів, закоханість у дисципліну, котру викладає (33%).

Соціологічні дослідження показують, що 53% викладачів вважають основною ознакою педагогічної культури педагогічний такт, 47% та 40% -освітченість та доброзичливість, 27% та 20% - грамотну мову та вміння слухати відповідно.

Висновки:

Основою високої педагогічної культури викладача та керівника навчального закладу виступає загальна культура його особистості.

Організаційна культура закладу освіти та морально-психологічний клімат педагогічного колективу формуються та підтримується на базі педаго-

гічної культури.

Підвищення педагогічної культури приводить до формування загальної культури тих, хто навчається, стимулювання інноваційної педагогічної діяльності та підвищення якості навчання.

Список використаних джерел:

1. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.2, - С.563.
2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. - Вибр. твори: У 3-х т. – Т.3. М.: Педагогіка, 1981. – С235.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - Вибр. твори: У 3-х т. – Т.1. М.: Педагогіка, 1981.– С.12-13.
4. Скороходов В.А. Менеджмент вищої школи: навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во ПСІ КСУ; вид-во ПП «Гінкул Г.Р.». 2003. - С.233-234.
5. Шевчук С.П. Мудрість менеджменту: навчальний посібник. / С.П.Шевчук, В.А.Скороходов, О.С.Шевчук – Софія: Центр евроосвіти та науки, 2015. – С.51- 52.
6. Скороходов В.А. Етика та соціальна відповідальність менеджменту: навчальний посібник. / В.А.Скороходов, С.П.Шевчук, О.С.Шевчук – Миколаїв: Вид – во: «Можливості Кімерії». 2011. – С.72-75, С.129-131.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Sukhomlyns'kyi V.O. Sto porad uchytelievi. Vybr. tvory: U 5-ty t. – Т.2, - S.563.
2. Sukhomlyns'kyi V.O. Rozмова z molodym dyrektorem shkoly. - Vybr. tvory: U 3-kh t. – Т.3. М.: Pedahohika, 1981. – S235.
3. Sukhomlyns'kyi V.O. Sertse viddyay dityam. - Vybr. tvory: U 3-kh t. – Т.1. М.: Pedahohika, 1981.– S.12-13.
4. Skorokhodov V.A. Menedzhment vyshchoyi shkoly: navchal'nyy posibnyk. – Mykolayiv: Vyd-vo PSI KСУ; vyd-vo PP «Hinkul H.R.». 2003. - S.233-234.
5. Shevchuk S.P. Mudrist' menedzhmentu: navchal'nyy posibnyk. / S.P.Shevchuk, V.A.Skorokhodov, O.S.Shevchuk – Sofiya: Tsentр evroosvity ta nauky, 2015. – S.51- 52.
6. Skorokhodov V.A. Etyka ta sotsial'na vidpovidal'nist' menedzhmentu: navchal'nyy posibnyk. / V.A.Skorokhodov, S.P.Shevchuk, O.S.Shevchuk – Mykolayiv: Vyd – vo: «Mozhlyvosti Kimeriyi». 2011. – S.72-75, S.129-131.

В. А. Скороходов. Николаевский национальный университет им. В.О.Сухомлинского, Николаев, Украина.

Педагогическая и организационная культуры и морально-психологический климат учебного заведения как факторы повышения качества образования.

V. A. Skorokhodov, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine.

Pedagogical and organizational cultures and morally-psychological climate of educational establishment as factors of upgrading of education.

E-mail: usi_ksu@mail.ru

СТРЕЛЬНИКОВ М.В.,

аспірант, Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ»

У статті досліджуються вимоги та умови для розвитку підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» на основі європейських стандартів.

Ключові слова: компетентність, підприємницька компетентність, європейські стандарти підприємницької компетентності, магістр спеціальності «Бізнес-адміністрування».

В статье исследуются требования и условия для развития предпринимательской компетентности магистров специальности «Бизнес-администрирование» на основе европейских стандартов.

Ключевые слова: компетентность, предпринимательская компетентность, европейские стандарты предпринимательской компетентности, магистр специальности «Бизнес-администрирование».

The article deals with the requirements and conditions for the development of masters' business competence in "Business Administration" based on European standards. The requirements for the masters' business competence of Business Administration included: the ability to think in a new way, to generate innovative business ideas; the skills to search for new market opportunities for business; the ability to evaluate promising new market opportunities for business, economic and social conditions of business; the ability to develop business plans and to create new organizations, activities and products; the ability to formulate goals, to find the alternative strategies to achieve the goals; the ability to negotiate, to communicate with different partners, to conclude effective agreements; the

ability to create business network with people; the ability to attract the attention, to take the risk, the ability to manage risk; the commitment to personal and professional self-development, critical thinking, etc. The didactic conditions of effective realization of the process deals with: the formation of positive motivation of students to participate in social and economic activities; students' orientation to business value; knowledge of professionally important personal traits, competency needed for successful business activity; involving the students in planning business activities to real economic relations; providing access to Internet technologies, introduction of new teaching methods, including distance learning; monitoring of masters' business competencies.

Keywords: *competence, business competence, the European standards of business competence Master's speciality "Business Administration"*

Постановка проблеми. Глобалізоване суспільство, коли інформаційний, людські ресурси та грошовий капітал визначають економічний розквіт країни, вимагає нового етапу розвитку бізнес-освіти в Україні. Українські компанії можуть стати повноправними конкурентами в економіці знань, лише забезпечивши себе високопрофесійними співробітниками і першокласними керівниками. Входження вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір, застосування ринкових механізмів до працевлаштування випускників вищих навчальних закладів зумовили потребу у магістрах бізнес-адміністрування. Професійна підготовка магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування», яка базується лише на вітчизняних підходах до їх навчання, не може сповна забезпечити якісну підприємницьку компетентність магістрів бізнес-адміністрування, які мають розв'язувати складні проблеми економічного розвитку України на світовому рівні. З огляду на це, виникає необхідність запровадження європейських стандартів розвитку підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування».

Ступінь MBA (магістра бізнес-адміністрування) запроваджено на Заході як стандарт і необхідний освітній мінімум для менеджерів і керівників підприємств. Безперечними є переваги запровадження програм MBA в Україні, що дає змогу одержувати зазначену ступінь магістра особам, які прагнуть стрімкого розвитку кар'єри у бізнесі; отримувати необхідні знання та навички людям з практичним досвідом без наявності диплома про завершення бізнес-освіти на рівні бакалавра.

Аналіз публікацій, в яких намічено вирішення проблеми розвитку підприємницької компетентності магістрів бізнес-адміністрування, показав зростання інтересу педагогів до досліджуваної проблеми [1-4]. Дослідники вказують на появу протиріччя між традиційними освітніми моделями та сучасними вимогами суспільства й економіки до підготовки майбутніх менеджерів до підприємницької діяльності. Через недостатню розробленість методологічних основ і технологій формування підприємницьких здібностей майбутніх менеджерів відбувається гальмування розвитку підприємництва в Україні, поки-що відсутня чітка система розвитку в них потрібних компетенцій.

Оскільки вирішення проблеми запровадження європейських стандартів розвитку підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» в українських вищих навчальних закладах продовжує залишатися актуальним, **метою** цієї статті став аналіз вимог та умов для розвитку підприємницької компетентності студентів на основі європейських стандартів.

Виклад основного матеріалу розпочнемо з виокремлення вимог до підприємницької компетентності магістрів бізнес-адміністрування з урахуванням європейських стандартів. Адже професійні знання та вміння магістра бізнес-адміністрування, які формує сучасна вища школа, є лише частиною того людського та інтелектуального потенціалу, який потрібний сучасному фахівцеві. Для ефективного здійснення професійної діяльності сьогодні необхідні такі особистісні компетенції, як уміння працювати в команді, творчий підхід, вміння передбачати, винахідливість, уміння адаптуватися до змін, здатність аналізувати питання і проблеми, виробляти звички безперервного навчання тощо.

Орієнтація на результат навчання, сформульований мовою компетенцій, є новим підходом у вищій школі України, сприяє досягненню загальної мети освіти – підготовці творчої особистості, здатної до активної соціальної адаптації, самостійного життєвого вибору, до самоосвіти та самовдосконалення протягом усього життя.

Аналіз навчальних програм підготовки студентів у галузі менеджменту до підприємницької діяльності показує, що, незважаючи на те, що підприємство в сучасних умовах є найбільш економічно продуктивною формою господарювання, ефективні програми підготовки майбутніх управлінців до здійснення підприємницької діяльності відсутні.

Вирішення даної проблеми можливе на основі вдосконалення процесу підготовки майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до самостійної професійної діяльності, формування їх готовності до здійснення підприємницької діяльності.

Серед визначень підприємництва нам імпонують: «підприємництво – процес створення чогось нового, що має вартість, а підприємець – людина, яка витрачає на це весь необхідний час і сили, бере на себе весь фінансовий, психологічний і соціальний ризик, отримуючи в нагороду гроші і задоволення досягнутим» (американський вчений, професор Р. Хизрич) [1]; «підприємницька діяльність є втіленням раціональності (одержання максимальної вигоди від використання вкладених коштів і прикладених зусиль) (німецький учений М. Вебер) [1]; «підприємництво – ініціативна самостійна діяльність громадян, спрямована на отримання прибутку або особистого доходу, здійснювана від свого імені, під свою майнову відповідальність чи від імені і під юридичну відповідальність юридичної особи» [1].

Отже, трактування поняття «підприємницька діяльність» в науковій літературі є усталеними, а чіткого уявлення про вимоги, яким має відповідати успішний підприємець, поки-що немає. Принципова відмінність підприємницької компетентності від тріади «знання, уміння, навички» полягає в тому, що підприємець має добувати потрібні йому знання самостійно в процесі соціальної практики, набувати власний досвід, освоювати властиві йому цінності.

Існує безліч варіантів тлумачення якостей, необхідних для сучасного підприємця. На основі проведеного аналізу публікацій, присвячених компетенціям менеджера, можна стверджувати, що немає жорстко обмеженої системи необхідних успішному підприємцю сукупності компетенцій. Однак спільною для всіх підприємців є така особистісна якість як підприємливість, зміст якої нікому вичерпно не вдалося розкрити.

Підприємливість спирається на вроджені задатки, які містять такі основні характеристики особистості: особливо чуйне ставлення до чужої (і своєї) власності; здатність створювати найбільш оригінальні господарські комбінації сил і засобів, що дають найвищий прибуток в будь-яких соціально-економічних умовах; безперервна енергійність мислення і дій; здатність діяти в умовах невизначеності, йти на розумний ризик, приймати рішення на свою економічну і соціальну відповідальність; ефективна комунікабельність.

Головне в підприємництві – інноваційна діяльність. Здійснення підприємницької діяльності в сучасних ринкових умовах передбачає вміння нестандартно мислити, виявляти наполегливість у вирішенні складних питань, не боятися брати на себе відповідальність.

Вже існують багато моделей компетенцій, стандартів ефективного виконання професійної діяльності в рамках професії менеджера, але не в усіх моделях підприємницькі компетенції зведені в один кластер.

Модель SHL (міжнародні стандарти управління – фахівець, менеджер, керівник групи) на перше місце серед груп компетенцій ставить підприєм-

ницькі якості (бізнес, інноваційність та творчий підхід, рішучість, стратегія) [3].

Модель компетентності Британського професійного стандарту компетентності менеджерів MCI-2 (Management Charter Initiative's 2) включає такі пункти: 1. Ініціювати і проводити поліпшення послуг, товарів і систем. 2. Контролювати й удосконалювати надання послуг та постачання товарів. 3. Контролювати використання ресурсів. 4. Забезпечувати оптимальний розподіл ресурсів між операціями та проектами. 5. Наймати і відбирати кадри. 6. Удосконалювати команди, підвищувати кваліфікацію співробітників і свою власну для поліпшення показників. 7. Планувати, розподіляти і оцінювати роботу команд, окремих співробітників і свою власну. 8. Налагоджувати, підтримувати й зміцнювати ефективні робочі зв'язки. 9. Збирати, оцінювати та організовувати інформацію. 10. Обмінюватися з колегами інформацією для прийняття рішень [2].

У загальній моделі компетенцій підприємця, запропонованій Спенсерами [4], можна у всіх кластерах відзначити ті компетенції, які необхідні для ведення підприємницької діяльності: «бачить і використовує можливості» у бізнесі; «пошук інформації» (проводить власні дослідження щодо просування того чи іншого продукту чи послуги; консультується з експертами з бізнесу чи технічних питань; шукає інформацію щодо потреб постачальника; особисто проводить дослідження ринку, аналіз і вивчення; користується мережею контактів чи інформаційною мережею для отримання корисної інформації); «рішення проблем» (застосовує альтернативні стратегії для досягнення мети; генерує нові ідеї або інноваційні рішення); «упевненість у собі» (висловлює впевненість у своїх здібностях виконати завдання чи подолати труднощі; дотримується своєї думки, зіткнувшись з протилежною точкою зору чи невдачею на початковому етапі; робить щось, хоча і вважає його ризикованим); «переконання» (переконують когось купити продукт чи послугу; переконують когось надати фінансування; переконують когось зробити щось ще, що йому хотілося б, щоб той зробив; доводить свою компетентність, надійність чи якісь інші особисті якості або якості своєї компанії; відстоює тверду впевненість у продуктах чи послугах своєї компанії).

Розгляд різних моделей компетенцій магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування», розроблених на Заході, дозволяє нам визначити **вимоги** до їхньої підприємницької компетентності: здатність мислити по-новому, генерувати інноваційні бізнес-ідеї, перетворюючи їх на нові технології з метою отримання прибутку; вміння здійснювати пошук нових ринкових можливостей для бізнесу; здатність працювати швидше, більше та в умовах невизначеності; здатність оперативно оцінювати перспективність нових ринкових можливостей для бізнесу, економічні та соціальні умови здійснення підприємницької

діяльності; здатність розробляти бізнес-плани створення і розвитку нових організацій, напрямків діяльності, продуктів; здатність до прийняття рішень, готовність прийняти на себе відповідальність за наслідки рішень; здатність формулювати мету, переходити на альтернативні стратегії досягнення мети; розуміння суті проблеми і вміння знаходити новаторське рішення проблеми в стандартних і нестандартних ситуаціях; уміння налагоджувати зв'язки, домовлятися, здійснювати комунікації з різними партнерами, укладати ефективні угоди; уміння контролювати використання ресурсів, забезпечувати оптимальний розподіл ресурсів між операціями і проектами; уміння створювати ділові та робочі мережі з різних учасників; здатність звертати на себе увагу; готовність ризикувати, вміння управляти ризиком; готовність до особистого і професійного саморозвитку; здатність критично оцінювати власні переваги і недоліки.

Після формулювання набору компетенцій має визначитися зміст освіти – комплекс навчальних дисциплін (модулів), у процесі освоєння яких мають набуватися знання, уміння і здатності, що входять до складу конкретних компетенцій.

Оскільки компетенції є інтегральними надпредметними характеристиками якості підготовки, підприємницькі компетенції не можуть бути повністю сформовані у процесі вивчення студентами якогось окремого навчального курсу. Тому програма формування підприємницьких компетенцій передбачає побудову освітнього процесу в модульному форматі (кожен навчальний модуль орієнтований на розвиток однієї чи декількох компетенцій).

Реалізація програми формування підприємницьких компетенцій вимагає пошуку та впровадження нових підходів до змісту та організації навчально-виховного процесу.

Підготовка студента до підприємництва як педагогічний процес є системою, що характеризується взаємодією його учасників. Провідна роль в організації навчальної діяльності належить викладачеві, оскільки він є організатором освітнього середовища, регулятором і контролером його взаємин з кожним студентом.

У процесі формування професійних якостей магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» донедавна домінували вербальні дидактичні методи в рамках традиційної лекційно-семінарської системи навчання. З позицій компетентнісного підходу студент є самонавчальним суб'єктом, який активно і свідомо бере участь у формуванні своїх знань і навичок, тому необхідне застосування нових технологій, форм, методів і засобів навчання. Реалізація компетентнісного підходу передбачає переважання в навчальному процесі активних методів, таких як ігрові імітації (зазвичай з включенням комп'ютерних моделей); ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій (case study). До най-

більш ефективних технологій навчання у вищій школі можна віднести проблемно-діяльнісне, ігрове, модульне, контекстне навчання, що дозволяє студентам, крім знань і умінь набувати досвід творчого вирішення різноманітних професійних завдань.

Згідно контекстної технології зміст навчальної діяльності студента формується виходячи з логіки професійної діяльності, тобто форми організації навчальної діяльності студента мають відповідати формам його майбутньої професійної діяльності. Тому серед форм навчальної діяльності слід віддавати перевагу квазіпрофесійній, що дає можливість моделювати цілісні фрагменти професійної діяльності та навчально-професійної (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, розробка курсових та інших навчальних проєктів).

Вирішення проблеми формування підприємницької компетентності також може реалізуватися через залучення студентів до самостійної підприємницької діяльності в рамках створення малих студентських підприємств, центрів молодіжного підприємництва. Така форма навчання дає студентам можливість набути навичок працевлаштування, організації та управління організацією, планування, прогнозування, роботи в команді. Цей вид роботи дає набагато більше перспектив і можливостей для студентів, ніж семінари, практичні заняття та ділові ігри.

Формування підприємницької компетентності в процесі підготовки магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» буде ефективним при дотриманні таких дидактичних **умов**: формування позитивної мотивації студентів до участі в соціально-економічній діяльності; орієнтації студентів на цінності підприємницької діяльності; знання конструктів професійно важливих якостей особистості, компетенцій, необхідних для успішного здійснення підприємницької діяльності; наявності компетентісно-орієнтованих робочих програм навчальних дисциплін (модулів), паспортів та програм розвитку підприємницької компетентності магістрів; організації на факультеті, у вищому навчальному закладі діяльнісно-орієнтованого середовища, що дає змогу студентам проявляти підприємливість на основі застосування отриманих на лекціях та семінарських заняттях економічних знань; модульного проектування навчальної та позанавчальної діяльності, що включає аналітичну діяльність, практику проєктної роботи; залучення студентів до планування підприємницької діяльності, до реальних економічних відносин і виробництва товарів за допомогою організації малих студентських підприємств; забезпечення та доступу до Інтернет-технологій, запровадження новітніх методик навчання, зокрема дистанційного навчання; моніторингу сформованості підприємницьких компетенцій магістрів, їх готовності до самостійної підприємницької діяльності.

Висновок. На даному етапі розвиток підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» має відбуватися відповідно до проголошених напрямів розвитку України, один з яких інтеграція в європейський освітній простір. Важливим є запровадження європейських стандартів бізнес-освіти та процедур акредитації, що базуються на самооцінці навчального закладу. Розвиток бізнес-освіти в Україні в напрямку європейської інтеграції вимагає: поширення інформації про європейські стандарти бізнес-освіти серед навчальних закладів; визначення необхідності запровадження системи акредитації, що базується на самооцінці навчального закладу, із залученням до вирішення цього питання Міністерства освіти та науки.

Оптимальними шляхами реалізації навчальними закладами, які готують магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування», стратегії міжнародної співпраці є проведення обмінів викладачів та студентів, спільні дослідження, розробка та реалізація окремих частин навчальних програм, зокрема програм перепідготовки. Особливо перспективною для міжнародної співпраці та необхідною для підтримки конкурентноздатності українських закладів бізнес-освіти є сфера дистанційного навчання, яка суттєво зменшує затрати часу та фінансів та збільшує можливості залучення до навчання. Для проведення ефективнішої політики інтеграції у сфері бізнес-освіти необхідно проводити спеціальну підготовку кадрів для здійснення міжнародних контактів.

Список використаних джерел:

1. Бакалавр економики: Хрестоматия в 3-х томах. Т. 2. / Под общ. ред. В.И. Видяпина – М: Триада, 2000. – 1056 с.
2. Модель компетентности Британского профессионального стандарта компетентности менеджеров MCI-2 (Management Charter Initiative`s 2) [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.che-link.ru/onemix/onemix_33.htm.
3. Руководство по проведению интервью по компетенциям с менеджерами, SHL, корпоративный продукт. – М.: ГИППО, 2005.
4. Спенсер Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер – пер. с англ. – М: ИППО, 2005. – 384 с.

References:

1. Bachelor of Economics: Hrestomatiya v 3-h tomah. T. 2. / Pod obsch. red. V.I. Vidyapina – M: Triada 2000. – 1056 с.
2. The model of the competence of the British professional standard of managers' competence MCI-2 (Management Charter Initiative`s 2 [Elektron.

- resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.che-link.ru/onemix/onemix_33.htm.
3. The guidelines for conducting interviews of competency with the managers, SHL, korporativnyiy produkt. – M.: GIPPO, 2005.
- Spenser L. M. Competences at work. Models operating at maximum efficiency / L.M. Spenser, S.M. Spenser – per. s angl. – M: HIPPO, 2005. – 384 p.

М. В. Стрельников, *Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Полтава, Украина.*

Внедрение европейских стандартов развития предпринимательской компетентности магистров специальности «Бизнес-администрирование».

M. V. Strelnikov, *Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava, Ukraine.*

The establishment of the European standards for the development of business competence master's speciality "Business Administration".

E-mail: strelnikov-kurs@rambler.ru

ФЕНИНА О.Я.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
практичної психології та безпеки
життєдіяльності,
Східноєвропейський національний
університет ім. Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я І САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

У статті представлена проблема становлення професійного самоменеджменту менеджера. Описано значення психічного здоров'я, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, її максимальній ефективності та результативності. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей становлення професійного самоменеджменту менеджера.

Ключові слова: психічне здоров'я, самоменеджмент, менеджер.

В статье представлена проблема становления профессионального самоменеджмента менеджера. Описано значение психического здоровья, которое обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, ее максимальной эффективности и результативности. Представлено результаты эмпирического исследования особенностей становления профессионального самоменеджмента менеджера.

Ключевые слова: психическое здоровье, самоменеджмент, менеджер.

In the article the problem of formation of the professional self-management of the manager is presented. The importance of the mental health that ensures the development and self-development promotes the creative approach to professional activities, their maximum efficiency and effectiveness, is described. The results of the

empirical research of the self-management features of the development of the professional manager are presented.

Key words: *mental health, self-management, manager.*

Актуальність теми: Самореалізація сучасної людини за умов динамічних суспільних змін дедалі більше залежить від її психічного здоров'я, мобільності, цілеспрямованості, самоефективності, здатності до саморозвитку і самовдосконалення. Одним із факторів, що сприяє реалізації життєвих цілей, є володіння навиками самоменеджменту, під яким розуміється вміння людини організовувати свою життєдіяльність так, щоб чітко розпланувати свій робочий та вільний час, ефективно управляти своїми ресурсами, тобто вміти їх набувати, зберігати, розвивати і раціонально використовувати.

Об'єкт дослідження – самоменеджмент менеджера.

Предмет дослідження – значення психічного здоров'я у становленні професійного самоменеджменту менеджера.

Мета дослідження – науково-теоретичний аналіз та емпіричне дослідження професійного самоменеджменту менеджера, значення психічного здоров'я у його становленні.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі *емпіричні методи дослідження*: (бесіда; спостереження; тестування із використанням методик: шкала самооцінки рівня самоменеджменту (О. Штепа) для визначення рівня самоменеджменту особистості; методика самоактуалізації особистості (САТ) для дослідження рівня самоактуалізації особистості як процесу повної реалізації особистісного потенціалу; методика смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва для визначення осмисленості життя і загального рівня життєвих орієнтацій; методика «Аналіз своїх обмежень» (М. Вудкок, Д. Френсіс) для діагностики сильних сторін особистості і обмежень, які заважають ефективно виконувати управлінську діяльність; 16-ти факторний опитувальник Р. Кеттела для дослідження властивостей особистості та аналізу її структури; методика індивідуального вираження властивостей рефлексивності (А. Карпов), тест «Рефлексія і саморозвиток» (Л. Бережнова) для виявлення рефлексивних особливостей становлення самоменеджменту особистості; методика діагностики емпатії за А. Меграбяном і Н. Епштейном та рівня емпатійних здібностей В. Бойко для визначення рівня розвитку емпатії та емпатійних здібностей; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) й методика «Оцінка властивостей темпераменту» (В. Русалов) для діагностики різноманітних аспектів індивідуальної саморегуляції; *методи математичної статистики*: дискримінантний аналіз; критерій нормальності Колмогорова-Смірнова; непараметричний критерій Краскела-Уоллеса; кореля-

ційний аналіз; факторний аналіз. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

Особливі умови праці менеджера вимагають високих стандартів до стану фізіологічних функцій та психічних характеристик суб'єкта. Під впливом комплексу чинників, пов'язаних з характером та умовами діяльності, в організмі можуть виникнути різноманітні зміни, що призводять до формування таких функціональних станів (нервово-емоційна напруженість, втома), що у свою чергу негативно впливають на ефективність діяльності. Все це вимагає розробки заходів щодо оптимізації функціонального стану суб'єктів менеджменту, підтримці та встановленню їх працездатності [2].

Аналіз різних підходів до оцінки якості життя, дозволяє виокремити загальні тенденції, що впливають на суб'єктивне відчуття благополуччя, що є одним з чинників психічного здоров'я особистості - це свобода вибору, незалежність від зовнішніх обставин і контроль над ситуацією.

Поведінка є однією з основних детермінант психічного здоров'я, ступінь впливу якої значно перевищує вплив багатьох інших чинників. Зв'язки, що існують між психічним здоров'ям та поведінкою людини обумовлюють дослідження тих цінностей та способу життя, які розглядаються суспільством, як такі, що зберігають психічне здоров'я.

Поведінкові фактори можуть бути як сприятливі, так і шкідливі для психічного здоров'я, що залежить від вибору способу життя конкретно особою. При цьому слід враховувати, що протягом життя людина змінює моделі своєї поведінки під тиском суспільства, сім'ї, друзів, ЗМІ тощо. Можна стверджувати, що будь-яка поведінка чи діяльність людини впливають на стан її психічного здоров'я. Тому слід розрізняти свідому поведінку, спрямовану на розвиток та зміцнення психічного здоров'я та поведінку, якої дотримуються незважаючи на можливі наслідки[1].

Самоменеджмент – це сучасна високоефективна психологічна технологія, яка дозволяє людині керувати особистим часом, підвищувати ефективність його використання в декілька разів, навчитися ставити пріоритети та планувати свою діяльність, а також опановувати певними техніками психологічної саморегуляції [4, 5, 6, 7, 8, 9].

Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки та діяльності. Зміст поняття не вичерпується медичними та психологічними критеріями, у ньому завжди віддзеркалюються суспільні та групові норми і цінності, які регламентують духовне життя людини.

Психічне здоров'я людини тісно пов'язане із наявністю і збереженням психологічної стійкості. Проблеми психологічної стійкості особистості мають

велике практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції й особистісних розладів, створює основу для внутрішньої гармонії, забезпечує реалізацію фізичних і духовних потенцій людини. До складових психологічної стійкості належать: здатність до особистісного зростання з адекватним розв'язанням внутрішньо-особистісних конфліктів; стабільність емоційного стану і сприятливого настрою; розвинене вольове регулювання. Людина з високим рівнем психологічної стійкості є найбільш здатною до самоменеджменту.

Показником сприятливого функціонального стану нервової системи є висока розумова працездатність. До критеріїв сприятливого стану психіки відноситься позитивний емоційний стан, тобто настрій, що включає: емоційну стійкість (самоволодіння); зрілість почуттів, відповідно до віку; керування негативними емоціями (страхом, гнівом, жадобою, заздрістю та ін.); вільний природний прояв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного оптимального самопочуття.

Критерієм психічного здоров'я, самореалізації є здорова особистість, яка характеризується вираженою цілеспрямованістю (здобуттям сенсу життя), енергійністю, активністю, самоконтролем, волею, адекватною самооцінкою [3].

На основі нашого емпіричного дослідження була виділена номінативно-інформативна факторна структура особливостей осіб із високим рівнем самоменеджменту (рис. 1), які також є чинниками, що свідчать про психічне здоров'я особистості.

Отже, перейдемо до детального змістового аналізу кожного з виділених

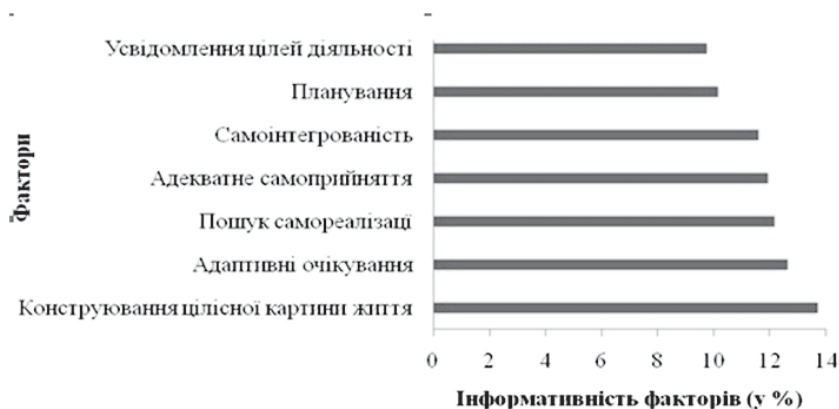


Рис. 1. Номінативно-інформативна факторна структура рефлексивно-поведінкових особливостей осіб із високим рівнем самоменеджменту

факторів. **Перший фактор** містить шість складових елементів. Окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим його рівнем як: компетентність у часі, загальний рівень саморегуляції, саморозвиток, моделювання, установки, що сприяють емпатії, хороші-недостатні навички вирішення проблем. Аналіз змістового наповнення даного фактору дав змогу дати йому назву «**Конструювання цілісної картини життя**».

Компетентність у часі (методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)) свідчить, про здібності суб'єкта жити теперішнім, тобто переживати сьогодинішній момент свого життя у всій повноті, відчувати нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним.

Загальний рівень саморегуляції (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова)) свідчить про сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції доволіної активності. Особи, в яких виражений даний показник самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміни умов, висування і досягнення цілей у них усвідомлене. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль регуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які можуть перешкоджати досягненню цілей.

Потреба у саморозвитку (методика «Рефлексія і саморозвиток» (Л. Бережнова)) детермінує потребу у самовдосконаленні, роботу над недоліками, формування ефективних поведінкових та комунікативних стратегій.

Моделювання (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова)) свідчить про індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значимі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності, здатність виділяти значимі умови досягнення цілей, як в теперішній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності до планів діяльності.

Установки, що сприяють емпатії (методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко) полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії підвищується, що сприяє кращому розумінню оточуючих.

Хороші-недостатні навички вирішення проблем (методика «Аналіз своїх обмежень» (М. Вудкок, Д. Френсіс)) свідчить про наявність стратегії, необхідної під час прийняття рішень, а також здатності вирішувати поточні проблеми.

Другий фактор містить п'ять складових елементів, за якими отримав назву «**Адаптивні очікування**». Він окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: швидкість або темп, результативність життя (або задоволеність самореалізацією), прийняття агресії, синергія, вміння-невміння впливати на людей.

Швидкість або темп (методика «Оцінка властивостей темпераменту» (В. Русалова)). Обернені показники за даним елементом свідчать про те, що

людина не прагне до швидкості виконання поставлених завдань, а більш зосереджена на їх якісному показнику, і, враховуючи показники за іншими факторами, процес виконання не є розтягненим у часі, а відповідає встановленим людиною часовим рамкам.

Результативність життя (або задоволеність самореалізацією) (методика смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєв). Цей елемент відображає позитивну оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, що цей проміжок часу було прожито продуктивно і осмислено.

Прийняття агресії (Методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)). Дана особливість свідчить про небажання приймати своє роздратування, гнів, агресивність, як природні прояви людської природи і людина намагається з цим боротися, бо вони заважають продуктивній діяльності і, зокрема, самоорганізації.

Синергія (методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)) свідчить про здатність до цілісного сприйняття світу та людини.

Вміння-невміння впливати на людей (методика Аналіз своїх обмежень (М. Вудкок, Д. Френсіс)) – достатня здатність забезпечувати участь і допомогу зі сторони оточуючих або впливати на їх рішення.

Третій фактор містить чотири складових елементи, зміст яких дав змогу назвати його «**Пошук самореалізації**». Він окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: предметна ергічність, підтримка, процес життя (інтерес і емоційна насиченість життя), гнучкість поведінки.

Предметна ергічність (методика «Оцінка властивостей темпераменту» В. Русалова). Дана складова свідчить про високий рівень потреб в освоєнні предметного світу, прагнення до розумової та фізичної праці, високу ступінь участі в трудовій діяльності.

Самостійність (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)) свідчить про відносну незалежність у вчинках, поведінці, визначенні цінностей, тощо. Але це не свідчить про ворожість чи конфронтацію з груповими нормами, а, швидше, про вміння гармонійно поєднувати особисті і групові цінності.

Процес життя (інтерес і емоційна насиченість життя) (методика смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєв). Цей показник свідчить про здатність людини сприймати своє життя як цікаве, емоційно насичене і наповнене змістом, що проявляється у задоволенні своїм життям «тут і тепер». Разом з цим, людина здатна наповнювати зміст свого життя як спогадами про минуле, так і планами на майбутнє.

Гнучкість поведінки (методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)) обернені показники за даним елементом свідчать про певну

стабільність особистості в реалізації своїх цінностей.

Четвертий фактор містить чотири складових елементи. Він окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: оцінювання, локус контроль життя, емоційний канал емпатії, рефлексивність. Назва фактора **«Адекватне самоприйняття»**.

Оцінювання (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова)) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність самооцінки, результатів своєї діяльності і поведінки, розвиненість, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки власних результатів діяльності. Здатність, за потреби, адекватно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що до цього привели, гнучко адаптуватися до змінених умов. Вміння помічати свої помилки, бути критичним до своїх дій. Вміння висувати достатньо стійкі критерії успішності, що призводять до покращення результатів діяльності.

Локус контроль життя (методика смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєв) – це переконання в тому, що людина сама може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя.

Емоційний канал емпатії (методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко). Дана шкала свідчить про здатність входити до емоційного резонансу з оточуючими – співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість у цьому разі стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку і ефективно впливати можливо тільки при умові енергетичного підлаштування.

Рефлексивність (методика індивідуальної вираженості властивостей рефлексивності (Карпов)) забезпечує глибоку та адекватну оцінку власних ресурсів та можливостей, детермінує успішний саморозвиток та самовдосконалення.

П'ятий фактор містить два складових елементи. Він окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: сензитивність до себе, тривалий-призупинений саморозвиток і отримав назву **«Самоінтегрованість»**.

Сензитивність до себе (методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)) свідчить про здатність усвідомлювати власні потреби та почуття, адекватно сприймати незадоволення потреб.

Тривалий-призупинений саморозвиток (методика аналіз своїх обмежень (М. Вудкок, Д. Френсіс)) свідчить про налаштованість до різностороннього розвитку своєї особистості, здатність пристосовуватися до нових ситуацій, пошук та реалізацію нових можливостей.

Шостий фактор містить три складових елементи. Він окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: плану-

вання, самоприйняття, соціальна пластичність, зміст яких дав змогу назвати його **«Планування діяльності»**.

Планування (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова)), що характеризує індивідуальні особливості висування і утримання цілей, сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани у таких людей реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

Самоприйняття (методика визначення рівня самоактуалізації особистості (САТ)). Показник свідчить про те, що людина приймає себе такою, якою себе бачить, не залежно від оцінки своїх переваг та недоліків.

Соціальна пластичність (методика «Оцінка властивостей темпераменту» В. Русалова). Дана особливість полягає у легкості переключення в спілкуванні, схильності до різноманітності комунікативних програм, різноманітності кількості готових (неусвідомлених, імпульсивних) форм соціального контролю.

Сьомий фактор містить два складових елементи, які дали змогу назвати його **«Усвідомлення цілей діяльності»**. Окреслює такі особливості самоменеджменту осіб із високим рівнем самоменеджменту: самостійність, емпатія, розуміння управлінської роботи.

Гнучкість (опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Моросанова)) характеризує розвиненість регуляторної автономності, свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню поставленої цілі, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Емпатія (діагностика емпатії за А. Меграбяном і Н. Епштейном). Даний елемент свідчить про високу здатність до проникнення у внутрішній світ інших людей, вміння їх зрозуміти, проявляти до них співчуття і переживання.

Розуміння-недостатнє розуміння управлінської роботи (методика аналіз своїх обмежень (М. Вудкок, Д. Френсіс)) даний показник свідчить про високий рівень розуміння мотивації працівників, наявність новітніх, гуманних уявлень про роль і функції управління.

Висновок: на основі нашого дослідження, яке було проведено з менеджерами середньої ланки приватних підприємств, ми можемо зробити висновок, що психічне здоров'я людини і її здатність до самоменеджменту є взаємопов'язані. Тобто високий рівень самоменеджменту може бути притаманний лише психічно здоровій людині, яка є врівноваженою, вираженою, цілеспрямованою, чітко уявляє картину свого життя і його цілісність, прагне до самореалізації, вміє чітко планувати свій час. Це підтверджує номінативно-інформативна факторна структура особливостей осіб із високим рівнем самоменеджменту.

неджменту, яка значно відрізняється від номінативно-інформативної факторної структури особливостей осіб із середнім рівнем самоменеджменту. Цілеспрямований розвиток здатності до самоменеджменту є можливим під час психо-корекційної роботи, яка полягає у проведенні спеціально розробленого соціально-психологічного тренінгу. Комплексна програма підвищення успішності самоменеджменту менеджерів середньої ланки має поєднувати роботу над розвитком рефлексивних здібностей у розрізі глибокого самоаналізу усіх основних етапів професійної діяльності (планування, прийняття рішень, контроль за результатами, оптимальне використання часу тощо) та реалізацію отриманих результатів у повсякденній поведінковій активності працівника.

Список використаних джерел:

1. Валецька Р.О. Основи валеології. Підручник Луцьк: Волинська книга, 2007. — 348 с. — (Медицина. Здоров'я).
2. Кайлюк Є.М., Фесенко Г.Г. Психологія управління: Навчальний посібник для студентів спеціальності «Менеджмент організацій». — Харків: ХНАМГ, 2007. — 183 с.
3. Коробка Л. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя. Український науковий журнал «Освіта регіону». Політологія. Психологія. Комунікації. — №2, 2011. — с. 332 – 337.
4. Лукашевич Н. П. Самоменеджмент деловой карьеры: В 2 ч. — Харьков: ОКО, 1998.
5. Осовська Г. В. Основи менеджменту: Навч. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: «Кондор». 2003. — 556 с.
6. Фенина О. Я. Значення рефлексивно-поведінкових особливостей в становленні професійного самоменеджменту менеджера // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 2 до Вип. 35 : Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». — В.11 — К. : Гнозис, 2014 — С. 112 - 119.
7. Хроленко А. Т. Самоменеджмент: для тех, кому от 16 до 20. — М.: Экономика, 1996.
8. Швальбе, Б. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе: пер. с нем. Л. Н. Цедилина; под ред. В. В. Шолерова. — М. : Прогресс, 2005. — 240 с.
9. Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): навч. посіб. / О. С. Штепа ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. - Львів : ЛНУ, 2012. - 361 с.: іл.

Транслітерація списку використаних джерел:

1. Valetska R. O. Osnovu valeologii. Pidrutnuk. Lutsk : Volunska knuga, 2007. - 348 c. – (Medutsuna. Zdorovia).
 2. Kailiuk E. M., Fesenko . G. G. Psuhologiy ypravlinnia : Navtalnui posibnuk dlia studentiv spetsialnosti «Menedgment organizatsii». – Harkiv : HNAMG, 2007. – 183 c.
 3. Korobka L. Psuhologitne zdorovia liydunu v konteksti zdorovogo sposoby zhittia. Ukrainskii naykovui zhurnal «Osvita region». Politologia. Psuhologia. Komynikatsii. - №2, 2011. – С. 332 – 337.
 4. Lukachevut N. P. Samomenedgment delovoi rfrieru : V 2 t. — Harkov : OKO, 1998.
 5. Osovska G. V. Osnovu menegmenty : Navt. Posibnuk dlia stydentiv vuchux navtalnuch zakladiv. – K.: «Kondor». 2003. – 556 c.
 6. Fenyna O. Y. Znatennia reflekcubno-povedinkovuh ocobluvestei v stanovlenni profesiinogo samomenedgmenty menedgera // Gymanitarnui visnuk BVNZ «Pereyaslav-Hmelnitskui dergavnui pedagogitnui univversitet imeni Grugoriya Skovorodu» - Dodatok 2 do Vup. 35 : Tematutnui vupysk «Problemu empirutnuk doslidgen y psuhologii». – V. 11 – K. : Gnozys, 2014 – С. 112 – 119.
 7. Chrolenko A. T. Samomenedgment dlia tech, komy ot 16 do 20. — M.: Ekonomika, 1996.
 8. Chvalbe B. Litnoct, kariera, yspech . B. Chvalbe, X. Chvalbe: per. s nem. L. N. Zedilina; pod red. V. V. Cholerova. – M. : Progress, 2005. – 240 c.
- Chtepa O. S. Samomenegment (samoorganizyvannia osobustosti): navt. posib. / O. S. Chtepa ; Lviv. naz. yn-t im. I. Franka. - Lviv : LNY, 2012. - 361 c.: il.

О. Я. Фенина, *Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, Луцьк, Україна.*
Психическое здоровье и самоменеджмент как факторы эффективной деятельности менеджера.

O. Fenina, *Lesia Ukrainka Eastern National University, Lutsk, Ukraine.*
The mentalhealthand the self-managementas the factors of effective themanager

E-mail: fenyna.oksana@gmail.com

ЗМІСТ

1. Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

БОГОЛЮБОВ В.М. , Аналіз нормативно-правового забезпечення системи освіти для сталого розвитку	8
БОГУЦЬКА А.А. , Original objects and principles of the universities of the third age in Great Britain.	17
DOROTA BRONK , Proces Boloński w percepcji uczelni o charakterze zawodowym - case study	27
БУДАНОВА Л.Г. , Світові тенденції підготовки фармацевтів у вищих навчальних закладах	37
ВЕРЕІТІНА І., БАЙДАК Ю. , Оптимізація цілі та інноваційні підходи до навчання	46
ВЕТРОВ О.М. , Характеристика системи професійно-технічної освіти США	55
ВІННИКОВА Л.Ф. , Організаційно-педагогічні основи гуманізації вищої медичної освіти у великобританії	66
ГАВРАН М.І. , Система підготовки магістрів у приватних вищих школах Польщі в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти	76
GLUSHACHENKO O.O. , Distance learning as a component of "Blended learning" in organization of educational process for correspondence learning students	85
ГОДУНКО Л.В. , Сучасний стан шкільної мовної освіти у багатомовному середовищі Словачької республіки	92
ГОРПІНІЧ Т.І. , Вплив досвіду англomовних медичних закладів на формування творчої особистості в ході професійної підготовки майбутніх лікарів у Німеччині	100
ГРЭНВАЛЬД М. , Университет реализованных и несбывшихся ожиданий: аспиранты о социальных функциях университета	111
ДОЛІНСЬКА Н.В. , Інститут "Теліге" у системі вищої освіти США: етапи становлення та особливості функціонування	124
ЄРШОВА О.П., БАБИНА Т.Г. , Стан та перспективи реалізації європейського досвіду забезпечення культури якості та прозорості вищої освіти в Україні	134

ЖИДЕЦЬКИЙ Ю.Ц., ДУБНО Т.В., Актуальні проблеми студентської академічної мобільності в Україні та перспективи їх вирішення	143
ZANIEWSKA KAROLINA ANNA, Kierunki zmian w szkole wyższej	151
ЗАЯРНА В.С., Детермінанти розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти у європейському союзі	159
ІНОЗЕМЦЕВА С.В., Спеціальна середня та вища освіта: надбання та проблеми впровадження.	169
КЛЮС-СТАНЬСКА Д., Между надеждой на автономию и бюрократическим гнѐтом: Болонский процесс - положения и польская реализация	178
КОЗИЦЬКА Т.В., ЧУХРАЙ С.М., БАБАН С.М., КОРОБКО Д.І., Реалізація адаптаційного курсу від школи до вищого навчального закладу – запорука підвищення якості вищої освіти	195
КОШУРА А.В., Перспективні напрями удосконалення фізичного виховання у вищій освіті Польщі.	205
КУДРЯ М.М., Українська вища освіта в дискурсі глобалізаційних процесів	215
ЛУКАШЕНКО Т., ШАХНІН Д., МАЛИШЕВ В., Еволюційні процеси розвитку технічної освіти.	224
МЕДОНЧАК М.М., Польський досвід надання освітніх послуг приватними вищими навчальними закладами	234
МЕЛЬНИК Н.І., Освітня політика у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти у Франції: перспективний аналіз	247
ПОЛЕСЯ Т.Л., ГУМІНСЬКИЙ Ю. Й., ФОМІНА Л.В., ШЕВЧУК Ю.Г., Болонський процес у світлі імплементації закону України «Про вищу освіту» у вінницькому національному медичному університеті ім. М.І. Пирогова	262
П'ЯТАКОВА Г.П., Проблема дидактичної підготовки магістрів філології в університетах України та Польщі (за результатами педагогічного експерименту)	270
РАКОВСЬКА М.А., Реформи вищої освіти в Польщі і їх вплив на розвиток аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови	281
РОЖНОВА А.П., Впровадження Болонського процесу у журналістській освіті України на початку ХХІ століття	292
РОЛЯК А.О., Пошук стандартів європейської університетської освіти: нова політична логіка.	299
РУДЕНКО В.М., Аксіологія вищої освіти: культурно-історичний аспект	308
САВОШ Г.П., Роль вищої освіти в Україні: як фактора соціальної мобільності та засобу подолання маргінального стану молоді	317

СЕГЕНЬ ПАУЛИНА , Аспирантура после Болонского процесса: опыт, проблемы и отсутствие перспективы (?)	328
СМОЛІКЕВИЧ Н.Р. , Мобільність іноземних студентів у глобальному освітньому просторі: перспективи та виклики	337
СУРИНА И.А. , Направления реформирования высшего образования Польши в контексте Болонского процесса	345
ТЕСЛЯ Р.В. , Вплив процесів глобалізації та інформатизації на розвиток освіти дорослих у Франції	354
ФУРИК О.О. , Сучасні етапи розвитку медичної освіти	364
ЧЕРЕП А.В., ДРАЧУК Ю.З., САВЮК Л.О. , Оцінка конкурентоспроможності національної освітньої системи в умовах інтеграційних процесів	372
ЧЕРНЯК Д.С. , Дистанційна освіта: можливості, проблеми та перспективи впровадження	382
ШАНДРУК С.І. , Ре-дизайн системи педагогічної освіти США	391
ЯКУБОВСЬКА С.С. , Особливості педагогічної освіти дорослих: теоретико-методологічний аспект	399
Z. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK, SŁAWOMIRA SADOWSKA , Тренинг против образования? Разногласия, связанные с распространением про-Болонского образования педагогов и учителей в Польше	408

2. Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

АНТОНЮК В.М., СВЕРИДА Б.В. , Шляхи пошуку оптимальних інновацій в управлінській діяльності	428
БІЛОВА Ю.А. , Аналіз процесу формування підприємницької компетентності молоді в навчальних закладах	436
ГОНЧАРУК М. В. , Критеріальна характеристика створення інтегрованого освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу	444
ДЗВІНЧУК Д. І., ПЕТРЕНКО В. П., КІСЬ С. Я., АНДИБУР А. П. , Інтелектуалізація управління освітою і наукою в Україні: доцільність, умови, технології	455
ДУРНЄВА Т.В. , Ціннісно-сміслові орієнтації діяльності керівника навчального закладу	471
КАПАЦИНА А.О. , Модель коуч-консультування менеджерів по роботі з клієнтами	

в контексті розвитку професійних компетенцій	479
КРАВЧЕНКО О.І., КРАВЧЕНКО Е.И., KRAVCHENKO O. , Моделювання стратегічного розвитку університету як необхідність модернізації управління вищим навчальним закладом	488
КУДЛА М.В. , Трансформація законодавчого забезпечення діяльності земств в управлінні початковою освітою України у 1864-1914 рр.	498
МАЛИХІН В.А. , Теоретичні аспекти забезпечення безпеки інформаційних систем в освітньому середовищі	506
ПОЧУЄВА О.О. , Позичування як механізм забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу	520
РОССОХА М.Ю. , Модель управління процесом професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі	532
СЕМАНЧИНА В.О. , Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та її складові.	541
СЕРЕДА Х.В. , Проектування інформаційної системи менеджменту наукових досліджень	557
СИДОРЕНКО М.С. , Сучасна практика професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до оцінювання якості освітньої діяльності	568
СИЧ Т.В. , Актуальність вітчизняних наукових досліджень проблем управління освітою	576
СКОРОХОДОВ В.А. , Педагогічна і організаційна культури та морально-психологічний клімат навчального закладу як фактори підвищення якості освіти.	585
СТРЕЛЬНИКОВ М.В. , Запровадження європейських стандартів розвитку підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування»	595
ФЕНИНА О.Я. , Психічне здоров'я і самоменеджмент як чинники ефективної діяльності менеджера	604

CONTENT

1. The Bologna process and prospects of higher education in Ukraine, Europe and the world

V. M. BOGOLYUBOV. Analysis of regulatory and legal framework of education for sustainable development.	8
A. A. BOGUTSKA. Original objects and principles of the universities of the third age in Great Britain.	17
D. BRONK, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański. Proces Boloński w percepcji uczelni o charakterze zawodowym - case study.	27
L.G. BUDANOVA. Global trends of pharmacists' training in higher educational establishments.	37
A. VEREITINA, Y. V. BAIDAK. The objective optimization and innovative approaches to learning.	46
O. M. VETROV. Characteristics of professional and technical education in USA.	55
M. I. HAVRAN. Masters training system in private higher schools of Poland under conditions of implementing the European higher education standards.	66
M. I. HAVRAN. Masters training system in private higher schools of Poland under conditions of implementing the European higher education standards.	76
O. O. GLUSHACHENKO. Distance learning as a component of "blended learning" in organization of educational process for correspondence learning students.	85
L. V. GODUNKO. The current state of school language education in the multilingual environment of the Slovak Republic.	92
T.I. HORPINICH. The influence of english-speaking countries experience on the formation of creative personality of future doctors at medical universities in Germany.	100
M. GROENWALD, Университет реализованных и несбывшихся ожиданий: Аспиранты о социальных функциях университета.	111
N. V. DOLINSKA. Institute "TENURE" in higher education in the USA: stages of formation and features of the functioning.	124
O. P. YERSHOVA, T. G. BABYNA. The Present Context and Perspectives for implementing European Standards of Ensuring Quality Culture and Transparency in Higher Education in Ukraine.	134

J. TS. ZHYDETSKYI, T. V. DUBNO. Actual problems of student's academic mobility in Ukraine and prospects of their solution.....	143
K.A. ZANIEWSKA, Kierunki zmian w szkole wyższej.....	151
V.S. ZAYARNA. The Determinants of the International Cooperation in the Field of Non-Formal Education in the European Union.....	159
S.V. INOZEMTSEVA. Special secondary and higher education: assets and issues of introduction.....	169
D. CLEWS-STANSKA. In the hope of autonomy and bureaucratic oppression: Bologna process - the regulations and Polish implementation.....	178
T. V. KOZYRSKA, S. M. CHUKHRAI, S. M. BABAN, D. I. KOROBKO. Implementation of the transition adaptation course from school to an institution of higher education is a pledge of higher education quality improvement.....	195
A. V. KOSHURA. Perspective directions of improvement of physical education in higher education of Poland.....	205
N. N. KUDRIA. Ukrainian higher education in discourse of globalization processes.....	215
T. LUKASHENKO, D. SHAKHNIN, V. MALYSHEV. Evolutionary processes of technical education development.....	224
M. M. MEDONCHAK. Polish experience providing educational services to private higher educational establishments.....	234
N.I. MELNYK. Educational policy of preschool teachers' training in France: perspective analysis.....	247
T. L. POLESYA, Y. Y. GUMINSKY, L. V. FOMINA, Y. G. SHEVCHUK. Implementation law of Ukraine «about higher education» in Vinnitsa national medical university the name by n. Pyrogov: reality and prospective.....	262
G. P. PYATAKOVA. The problem of didactic preparation of the masters of philology in the Ukrainian and Polish universities (according to pedagogical experiment).....	270
M. A. RAKOVSKA. Higher education reforms in Poland and their impact on the development of axiological potential foreign language teacher.....	281
A. P. ROZHNova. The introduction of the Bologna process in journalism education in Ukraine in the early twenty-first century.....	292
A. O. ROLYAK. Search European standards of university education: a new political logic.....	299
M. V. RUDENKO. Axiology of higher education: cultural and historical aspect.....	308
G. P. SAVOSH. The role of higher education in Ukraine, as factors of social mobility and the means to overcome the marginal condition of youth.....	317
P. SEGEN, Doctoral after the Bologna process: experience, problems and lack of perspective.....	328

N. R. SMOLIKEVYCH. Mobility of foreign students in the global educational space: prospects and challenges.....	337
R. V. TESLYA. The Influence of Processes of Globalization and Informatization on the Development of Adult Education in France.....	354
E. A. FURYK. Present stage of development medical education.....	364
V. A. CHEREP, YU. Z. DRACHUK, L. A. SAVYUK. Assessment of competitiveness of national education in the integration processes.	372
D. S. CHERNIAK. Distance education: opportunities, problems and perspectives of implementation.	382
S. I. SHANDRUK. Re-design of the US system of pedagogical education.	391
S. S. JAKUBOWSKI. Features teacher of adult education: theoretical and methodological aspect.	399
Z. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK, S. SADOWSKA. Training versus education? The controversy Bologna model of teachers' education in Poland.....	408

2. Modern means of training and education: problems of implementation and standardization

V. M. ANTONYUK, B. V. SVERYDA. Ways to search for the optimal innovation in management activity.	428
Y. A. BELOVA. The analysis of the process of formation of entrepreneurial competence of young people in educational institutions.	436
M. V. GONCHARUK. Description of criteria to create an integrate deducational environment of the school.	444
D. I. DZVINCHUK, V. P. PETRENKO, S. J. KIS, A. P. ANDYBUR. Intellectualization management of education and science in ukraine: feasibility, terms, technologies	455
T. V. DURNEVA. Value-semantic orientation of shool leaders.	471
A. KAPATSINA. Model coach-advising managers on working with clients in the context of the development of professional competencies.	479
O. I. KRAVCHENKO. The modelling of the strategy development of an university as a need of the modernization of the university management	488
M. V. KUDLA. Transformation of legislative management district council in primary education Ukraine in 1864-1914	498

V. A. MALYKHIN. Theoretical aspects of security of information systems in the educational environment.	506
O. A. POCHUEVA. Positioning as a mechanism for competitiveness school.	520
M. YU. ROSSOKHA. Management's model of the process of professional training of future specialists in higher educational institution.	532
V. O. SEMANCHINA. Administrative culture of heads of educational institutions and its components.	541
X. V. SEREDA. Design of research and development management information system.	557
M. S. SYDORENKO. The current practice training the heads of educational institutions to the evaluation of the quality of educational activities.	568
T. V. SYCH. The relevance of domestic research problems of management education.	576
V. A. SKOROKHODOV. Pedagogical and organizational cultures and morally-psychological climate of educational establishment as factors of upgrading of education.	585
M. V. STRELNIKOV. The establishment of the European standards for the development of business competence master's speciality "Business Administration".	595
O. FENYNA. The mental health and the self-management as the factors of effective the manager. .	604

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 35, Том I (61) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 624 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume I (61): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 624 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7
ISBN 978-617-7380-02-2
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.61.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.
© Видавництво «Друкарський двір Олега Федорова», 2015 р.

Видавець ФО-П Федоров О. М.,
«Друкарський двір Олега Федорова»
Адреса: а/с 24, Київ-205, 04205, Україна,

e-mail: relaks-oleg@yandex.ru

тел. +38050-38097-33

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 3668 від 14. 01. 2010 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.03.2015 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 39,0. Наклад 300 примірників. Зам. № 1991/1.