

ISSN 2306-5532
Porivnâlno-pedagogični studii
Porivnâlno-pedagog. stud.

№ 2 (24) червень 2015 р.

Щоквартальний науково-педагогічний журнал.
Видається з липня 2009 року.

Свідоцтво про державну реєстрацію № КВ 15216 – 3788 Р,
видане Міністерством юстиції України 18.05.2009 р.

До переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук,
внесений 01.07.2010 р. Перереєстрований 13.07. 2015 р.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЖУРНАЛУ

<i>Надія Бріт</i>	к.п.н., доц., декан факультету іноземної філології УДПУ імені Павла Тичини
<i>Уткір Толінов</i>	д.п.н., проф. Узбекський науково-дослідний інститут педагогічних наук, Узбекистан
<i>Богдан Вальчак</i>	доктор хабілітований, Університет ім. Адама Міцкевича, Польща
<i>Василь Жуковський</i>	д.п.н., проф. кафедри лінгвістики та перекладу Національного університету «Острозька академія»
<i>Александр Миколайчак</i>	доктор хабілітований, Університет ім. Адама Міцкевича, Польща
<i>Костянтин Корсак</i>	д.філос.н., проф., завідувач відділу природничих наук Інституту вищої освіти НАПН України
<i>Олена Локшина</i>	д.п.н., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
<i>Олександр Коростильов</i>	д.п.н., проф., Тольятінський державний університет, Російська Федерація
<i>Наталія Побірченко</i>	д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України
<i>Людмила Пуховська</i>	д.п.н., професор кафедри філософії освіти дорослих Університету менеджменту освіти НАПН України
<i>Аліна Сбруєва</i>	д.п.н., проф., проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
<i>Олена Огієнко</i>	д.п.н., проф., завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України



ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ	
<i>Ореста КАРПЕНКО</i> Розвиток інституції прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною у Польщі (перша половина ХХ ст.).....	5
<i>Світлана ФЕДОРЕНКО</i> Історично-педагогічні передумови становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у вищій школі США.....	11
<i>Роман БУЛГАКОВ</i> Специфічні особливості реалізації мультикультурного підходу в освіті Франції.....	21
<i>Олена ЖИЖКО</i> Соціально-педагогічний аспект освітніх програм для сільськогосподарських робітників-мігрантів у Мексиці (англійською мовою).....	30
<i>Майя ДЕРНОВА</i> Моделі емпіричного навчання дорослих: зарубіжний досвід.....	40
<i>Катерина МАЗУРЕНКО</i> Визначення поняття «толерантність» у працях британських учених.....	46
<i>Наталія ГОРУК</i> Ключові ідеї теорії емпіричного навчання дорослих Пітера Джарвіса.....	51
ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ	
<i>Лариса ПАСІЧНИК</i> Центри педагогічної освіти у Німеччині.....	57
<i>Леся САЛО</i> Організаційні особливості підготовки вчителів хореографії у США.....	63
ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ	
<i>Тетяна РАДЧЕНКО</i> Швейцарський досвід організації навчального процесу на засадах полікультурності у вищій школі.....	70
<i>Марія ВАСИЛИШИН</i> Сучасний урок в музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі.....	77
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ	
<i>Наталія РИНДЕНКО</i> Модель комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варти Республіки Польща.....	84



<i>Людмила КАТРЕВИЧ</i> Використання позитивного досвіду Великобританії у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в Україні.....	93
<i>Сергій ЯЩУК</i> Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів у сфері техніки та технологій: зарубіжний досвід.....	99
ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ	
Резолюція VI Всеукраїнського науково-практичного семінару «ПЕДАГОГІЧНІ КОМПАРАТИВІСТИКА – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст».....	104
Інформаційне повідомлення про можливість участі у міжнародних проектах EMINENCE та EMINENCE 2 у рамках програми Erasmus Mundus для студентів, магістрантів, аспірантів та докторантів.....	106
АВТОРИ НОМЕРА	109
АНОТАЦІЇ	114



ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 376/6/09 (438) «ХХ»

РОЗВИТОК ІНСТИТУЦІЇ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї ЯК ФОРМИ ОПІКИ НАД ДИТИНОЮ У ПОЛЬЩІ (перша половина ХХ ст.)

Ореста Карпенко

У статті розкрито становлення та розвиток інституції прийомної сім'ї, проблему опіки над дитиною у прийомній сім'ї Польщі, еволюцію надання опіки дітям у першій половині ХХ ст. Акцентовано увагу на висвітленні змісту опіки в Конституції Речі Посполитої Польщі (17. 03. 1921 р.). Розкрито вимоги до прийомних сімей та умови, за яких вони можуть надавати опіку, функції Відділу суспільної опіки, Департаменту опіки над дитиною, які здійснювали правове регулювання опіки над дітьми у прийомних сім'ях Польщі. У повоєнний період опіка розвивалася планово, під керівництвом держави, яка значною мірою фінансувала опікунські акції.

Ключові слова: опіка, опікунські інституції, опікунсько-виховна діяльність, діти-сироти, прийомна сім'я, виховання, нормативно-правова база, органи територіального самоврядування, контроль, Польща.

У житті кожної дитини сім'я відіграє особливу роль. Хоча сім'я належить до малих суспільних груп, вона різнобічно впливає на виховання дітей, має визначені структуру, функції, систему керівництва і контролю. У процесі соціалізації саме сім'я формує істотні риси особистості для її функціонування у суспільстві, є першим й основним виховним середовищем. В історії розвитку суспільства завжди була група дітей, з тих чи інших причин позбавлених власної сім'ї, і часто трактованих у маргінальний спосіб. До такої групи належали діти-сироти, діти, позбавлені батьківської опіки, кількість яких в Україні і сьогодні зростає. Кожна держава має власну нормативно-правову базу соціального захисту дітей і визначає шляхи подолання цього явища. Для Польщі прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище була однією з провідних соціально-педагогічних проблем. Прийомна сім'я трактується багатозначно: як кожне виховне середовище, створене не біологічними батьками; як форма опіки над дитиною, яка не може певний проміжок часу перебувати з власними батьками; є сімейною опікунською моделлю, яка забезпечує оптимальні умови розвитку, гарантує опіку і природне виховання [2, с. 386]. Пошуком кандидатів на прийомних батьків займаються



насамперед опікунські осередки та неурядові організації (товариство «Наш дім», Товариство друзів дитини, Товариство «Шанс» та ін.). Становлення та розвиток інституції прийомної сім'ї в Польщі викликає зацікавлення в українських науковців та громадських діячів.

В історії та теорії виховання проблема опіки та виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, має важливе значення для розв'язання сучасних проблем виховання. Характерною ознакою захисту прав дітей-сиріт є розвиток сімейних форм опіки. Це знайшло висвітлення у дослідженнях Т. Антонюк, Л. Волинець, О. Карпенко, Б. Кобзар, В. Москалюк, Н. Сушик та ін. Проблеми опіки і виховання дітей-сиріт у педагогічній теорії і практиці Польщі ґрунтовно проаналізовані у дисертаціях Х. Дзюбинської, Н. Савченко, Ю. Якима та ін. Серед польських дослідників вивченням означеної проблеми займаються Ю. Матейек (J. Matejek), А. Маєвська (A. Majewska), Б. Матияс (B. Matyjas), Е. Рожанська (E. Rożańska), А. Тунельські (A. Tunelski), М. Ямрожек (M. Jamrożek).

Аналіз та узагальнення сучасної вітчизняної педагогічної літератури засвідчує, що у ній не знайшли належного висвітлення еволюційні зміни в наданні опіки дітям у прийомній сім'ї Польщі упродовж першої половини ХХ ст. Дослідження і переосмислення основних ідей допоможе у формуванні стратегії власних виховних дій, дасть стимул до роздумів, буде сприяти творчому використанню різних поглядів на проблеми опіки над дитиною у прийомній сім'ї.

Метою статті є розкриття становлення інституції прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною у Польщі у першій половині ХХ ст. та еволюція надання опіки дітям.

Опіка над дітьми ще з давніх часів відігравала головну роль у формуванні моральних почуттів і поведінки дорослої людини. Діти як невинні істоти мають отримати опіку, допомогу і підтримку у кожному моменті свого життя. В історії педагогічної думки опіка у прийомній сім'ї має давню традицію, однак як інституційна форма опіки сформувалася тільки під кінець ХVІ ст. Вагомий внесок у її розбудову зробив французький св. Вікентій де Поль (фр. Vincent de Paul, 24.04.1581 – 27.09.1660). З метою зменшення смертності дітей, що перебували у притулках для убогих, він розмістив їх на селі у жінок, чим досягнув позитивних результатів.

Значні досягнення у розвитку опіки над осиротілими дітьми, особливо покинутими немовлятами, характерні для Польщі ХVІІ ст. У Варшаві 1736 року французький місіонер Габріель Пітер Бодуен (1689–1768) заснував клініку з метою прийому і виховання немовлят. Виховний дім св. Бодуена знайшов відчутну підтримку у колах державної і церковної влади. Це був найбільш відомий сучасникам дім для покинутих дітей у Польщі, однак він не був єдиною установою. Саме Бодуена вважали засновником творення прийомної сім'ї в Польщі.

При костелах і релігійних громадах опікунсько-виховну функцію виконували лікарні і притулки, які на засадах християнського милосердя надавали підтримку і допомогу нужденним і покинутим дітям. З плином часу



розміщення природних і соціальних сиріт у прийомних сім'ях узагальнилося і було щоразу менше пов'язане із діяльністю благодійних інституцій. У 1775 р. засновано центральний орган для управління громадською добродійністю під назвою «Комісія над лікарнями».

Період розпаду Польщі загальмував розвиток освіти, виховання й опіки над дитиною. Проблема опіки над сиротами також не розв'язувалася державами-загарбниками. Однак правова ситуація дитини, як і організація опікунської діяльності, визначали розпорядження і законодавство чергових загарбників. Важливу роль в організації і проведенні опікунсько-виховної діяльності відіграла Головна Опікунська Рада, членами якої були громадські діячі, педагоги-практики. Проголошене на початку Першої світової війни гасло «Рятуймо дітей», притягувало до діяльності у справах виховання наймолодшого покоління людей різних професій: лікарів, вчителів, артистів, суспільних діячів.

Проблема опіки над дитиною у незалежній Польщі вперше знайшла висвітлення у Конституції Речі Посполитої Польщі з 17 березня 1921 р. (ст. 103): «Діти без достатньої сімейної опіки, які позбавлені належних умов для виховання, мають право на опіку і допомогу держави у сфері визначеній законом» [2, с. 386].

16 серпня 1923 р. прийнято і впроваджено Закон «Про суспільну опіку» (ст. 1, ст. 2 пункт А), який визначив загальні цілі і сферу суспільної опіки, а також опіки над дитиною у таких статтях, як:

Стаття 1. Суспільна опіка у розумінні сьогоденного закону – це забезпечення за рахунок громадських коштів необхідних життєвих потреб тих осіб, котрі тривало або миттєво не можуть виконати цього власними матеріальними засобами чи власною працею, а також запобіганню стану виробництва вищевказаного.

Стаття 2. Суспільна опіка у вищезгаданій сфері охоплює: пункт а) опіка над немовлятами, дітьми і молоддю, зокрема над сиротами, напівсиротами, занедбаними і покинутими дітьми або тим, яким загрожує вплив поганого оточення.

У законі передбачено також засоби для забезпечення першочергових потреб для життя: необхідні продукти харчування, білизна, одяг і взуття; відповідне приміщення з опаленням і освітленням; допомога у пошуку роботи за фахом тощо. Крім вищезгаданих, необхідними життєвими потребами вважаються прагнення у дітей до релігійно-морального, розумового і фізичного виховання, а особливо допомога у підготовці до професійної діяльності [8].

Науковці Ю. Матейек (J. Matejek), М. Ямрожек (M. Jamrózek), В. Матияс (V. Matujas) у розвитку і діяльності прийомних сімей міжвоєнного періоду виокремлюють три етапи еволюційних перемін цієї інституції: 1923–1926, 1926–1934, 1934–1939. У перший період кошти держави на опіку над дитиною були незначними, опікунською діяльністю в основному займалися органи територіального самоврядування і благодійні організації. У законодавстві відсутні особливі директиви щодо прийомних сімей. Як і вся суспільна опіка, прийомні сім'ї входили до сфери компетенції органів територіального



самоврядування, які не відзначилися великими досягненнями у галузі опіки, мали негативні результати у вихованні. Виняток становили Лодзь і Варшава [4, с. 39].

Друга фаза (1926–1934) – період територіальних експериментів щодо опіки над дітьми у прийомній сім'ї, започатковані Відділом суспільної опіки у Лодзі. Створення прийомних сімей було єдиним варіантом виходу зі складної ситуації, в якій перебували опікунські інституції. Кількість самотніх дітей постійно зростала, міські виховні будинки для немовлят були переповнені і не мали змоги розширити свою діяльність. З відома і під контролем Відділу опіки дітей-сиріт, покинутих немовлят передусім скеровували в прийомні сім'ї. При цьому на утримання однієї дитини щоденно виділяли 1,5 злотого [5, с. 15].

Ухвала, прийнята магістратом Лодзі у лютому 1926 р., висувала до прийомних сімей певні вимоги і умови: сім'я повинна мати власне помешкання з відповідними гігієнічними умовами; батьки мають бути морально і фізично здоровими; мають вважати дитину рідною і забезпечувати їй належну опіку. Контроль за дотриманням умов, в яких перебувають діти у прийомних сім'ях, здійснював Відділ суспільної опіки [5, с. 16–17]. Прийомні сім'ї часто були сім'ями обмеженого типу, наприклад, терапевтичні, освітні сім'ї, що піклуються (присутні внутрішньо) або виховні, що були безпосередньо пов'язані із опікунсько-виховними завданнями, які мали виконувати. Важливим було забезпечення дітям з прийомних сімей безкоштовної медичної допомоги і медикаментів, а також лікування у лікарнях за кошти міста. Діти мали право за кошти міста перебувати на відпочинку у літніх таборах [5, с. 159]. Відділ суспільної опіки займався не тільки справами матеріальної допомоги і оздоровчої опіки. Зверталася увага на природне виховання і навчання дітей. Утворилася сітка педагогічних консультацій, клубів, дитячих садків. Тому закономірно 1926 р. можна визнати переломним у створенні прийомної сімейної опіки над дитиною, хоча цей процес мав тільки локальний характер. З 1931 р. подібну діяльність розпочав Варшавський комітет розміщення дітей у сім'ях з ініціативи В. Шуман (W. Szuman). Значні досягнення Комітету у цій сфері заохочували владу до поширення такої діяльності на всю країну. У 1933 р. відновив діяльність виховний будинок св. Бодуена.

Характерним для третьої фази (1934–1939) є динамічний розвиток прийомних дітей по всій Польщі. У 1934 р. Міністерство суспільної опіки офіційно санкціонувало опіку над дитиною у прийомній сім'ї. З 1936 р. у Польщі було 6175 прийомних сімей, в яких знайшло опіку загалом 8173 вихованців. У 1938 р. кількість прийомних сімей зросла до 8447, в яких отримували опіку 10617 вихованців [1, с. 704].

Першим опублікованим правовим документом у Польщі про прийомні сім'ї був лист-циркуляр Міністерства суспільної опіки від 10 квітня 1936 р., скерований до голів адміністрації у справах нагляду над прийомними сім'ями. У цьому листі загалом були схарактеризовані напрями нагляду воевод і підпорядкованих їм управ над прийомними сім'ями: прийомна сім'я надає опіку винятково покинутим дітям. Вона полягає у їх розміщенні в вибраних сім'ях за визначену плату і здійсненні контролю над виконанням ними опіки.



Опіка у прийомній сім'ї повинна бути застосована там, де можна гарантувати їй відповідні вимоги, змістовний і постійний фаховий контроль – як місцевий так і центральний [...], постійний облік дітей, що залишалися під опікою у прийомних сім'ях, поєднаний з періодичним звітом [4, с. 42].

Під час Другої світової війни тисячі сиріт і покинутих дітей знаходили притулок у чужих людей, у прийомних сім'ях, що виникли спонтанно й у ситуації постійної загрози виконували свій обов'язок заради вітчизни. Діяльність усіх опікунських інституцій під час війни була заборонена. Опікунсько-виховну роботу проводили тільки дві організації: Польський Червоний Хрест і Головна Опікунська Рада [3, с. 26].

Після закінчення військових дій опіку над дитиною організовували на дещо інших засадах, ніж це було раніше. Опіка почала розвиватися планово, під керівництвом держави, яка значною мірою фінансувала опікунські акції. Ця діяльність не обмежувалася тільки наданням матеріальної допомоги, вона також займалася проблемами виховання, гарантувала дітям фізичний і психічний розвиток. Справи, пов'язані з організацією прийомних сімей і скеруванням до них дітей, знайшли відбиток в ухвалі Ради Міністрів з 12 червня 1945 року про передачу міністрові освіти справ, що стосувалися опіки над дітьми віком від 3 до 18 років. Такий поділ компетенції у галузі опіки над дітьми пов'язувався з планами її осучаснення, а також надання опіці виховного характеру. Вважалося, що саме вчителі були групою людей, підготовлених до реалізації таких завдань. Міністерство освіти, використовуючи надані права, видало наказ про створення Департаменту опіки над дитиною, в обов'язки якого і входила опіка над дітьми і молоддю у прийомних сім'ях. Доповненням цього документа був лист міністра освіти від 15 травня 1946 р., що стосувався розміщення дітей у прийомних сім'ях і висунутих вимог до них [6, с. 23–24]. Це було перше у повоєнній Польщі розпорядження, що безпосередньо стосувалося прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною. У 1946, 1948, 1949 рр. у прийомних сім'ях перебували відповідно 68, 70, 73 тисячі дітей [4, с. 42].

У повоєнній Польщі велике значення мала уніфікація цивільного і сімейного права (1946 і 1947), оскільки до цього часу існували різні кодекси законів. До сімейного кодексу була внесена норма про рівноправність подружжя. До того ж, сімейний кодекс від 1950 р. запроваджував довгоочікувану засаду рівності у правах позашлюбних дітей із дітьми, народженими у шлюбі [7, с. 72].

Становлення та перші роки функціонування прийомної сім'ї вказують, що її цінність залежить від того, кому довірять дитину, яку дитину віддають, яка підтримка надається прийомній сім'ї, який контроль здійснюється над нею.

Вивчення історіографії проблеми опіки над дитиною у прийомній сім'ї Польщі свідчить про напрацювання власної нормативно-правової бази, становлення інституційної форми опіки, що впливає з національних традицій і суспільного доробку. Опіка вперше знайшла висвітлення у ст. 103 Конституції Речі Посполитої Польщі (17.03.1921). Лист-циркуляр Міністерства суспільної опіки від 10 квітня 1936 р. був першим опублікованим правовим документом у Польщі про прийомні сім'ї, який регулював правові і виховні засади опіки над



дітьми. Опіка у прийомній сім'ї мала застосовуватися там, де можна гарантувати їй відповідні вимоги, змістовний і постійний фаховий контроль. Правове регулювання здійснювали Відділ суспільної опіки, Департамент опіки над дитиною. З 12 червня 1945 р. питання опіки над дітьми віком від 3 до 18 років, організації прийомних сімей і скерування до них дітей, були в компетенції міністра освіти. Опіка почала розвиватися планово, під керівництвом держави, яка значною мірою фінансувала опікунські акції.

Подальших наукових розвідок потребують форми опіки над дітьми сиротами в Польщі, зміст виховання дітей у прийомних сім'ях у другій половині XX – початку XXI ст.

Список використаних джерел:

1. Jamrózek M. Rodzina zastępcza / Mirosław Jamrózek // *Encyklopedia pedagogiczna / Red W. Pomykało. – Warszawa: Fundacja Innowacja, 1993. – S. 703–706.*
2. Jamrózek M. Rodzina zastępcza / Mirosław Jamrózek, Bożena Matyjas // *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. V. R – St. – Warszawa: Żak, 2006. – S. 386–389.*
3. Gumkowski J. Młodzież polska podczas okupacji 1939–1945 / Janusz Gumkowski. – Warszawa: Iskra, 1966. – 148 s.
4. Matejek J. Działalność ośrodków adopcyjno-opiekuńczych w procesie przygotowania i wspierania rodzin zastępczych / Józefa Matejek. – Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 2008. – 170 s.
5. Rodziny zastępcze w Łodzi / Red. Aleksandra Majewska. – Łódź: Polski Instytut Służby Społecznej, 1948. – 220 s.
6. Rożańska E. Rodzina zastępcza jako forma opieki nad dzieckiem / Elżbieta Rożańska, Aleksander Tunelski. – Kielce: WSiP, 1981. – 80 s.
7. System prawa rodzinnego i opiekuńczego: praca zbiorowa / Red. Józef St. Piątkowski. – Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, 1985. – 1224 s.
8. Ustawa o opiece społecznej // *Dziennik Ustaw. – 1923. – № 92. – Poz. 726.*



УДК 37.017.7:373.9

ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Світлана Федоренко

На основі теоретичного аналізу праць американських дослідників та освітніх документів представлено авторську періодизацію основоположних напрямів становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у США. Виокремлені п'ять основних періодів розвитку загальної гуманітарної складової американської вищої освіти схарактеризовано з позиції змісту та структури навчальних куррикулумів, а також організації навчально-виховного процесу в американських закладах вищої освіти з моменту заснування її перших інституцій на теренах США. Встановлено, що початок ХХІ століття ознаменувався появою нової, удосконаленої моделі загальної гуманітарної освіти у вищій школі США, яка по праву може називатися суто американською на противагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витоки.

Ключові слова: загальна гуманітарна підготовка американських студентів, вища освіта США, студенти бакалавріату, навчальний куррикулум.

Сьогодні в США гуманітарна підготовка спеціаліста будь-якого профілю є найважливішою частиною загальної політики вищої освіти. Впровадження загальної гуманітарної освіти в навчально-виховний процес вищої школи країни «...стає невід'ємною складовою освіти ХХІ століття, спонукаючи студентів ставати ґрунтовними, мислячими людьми і відповідальними громадянами. Вельми важливо підготувати нове покоління до того, щоб жити і брати на себе керівну роль у глобалізованому світі» [20, с. 7]. Водночас, охоплюючи всі сфери життєдіяльності особистості, загальна гуманітарна підготовка надає значні можливості для дослідження себе і навколишнього світу. «...Самокритична і прагматична, вона була і залишається необхідною умовою, що повною мірою сприяє зростанню добробуту як кожного індивідуума зокрема, так і всіх членів демократичного суспільства в цілому» [17, с. 4].

Тенденції розвитку вищої освіти розглядаються в працях Д. Белла, М. Гайдегера, П. Друкера, М. Кастельса, Дж. Нейсбіта, Я. Пелікана, М. Портера, Р. Гатчинса та ін.

Різні аспекти загальноосвітнього гуманітарного компонента вищої освіти США висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних учених: Р. Беланова, Т. Бокової, В. Веселової, Д. Вікса, Дж. Гарфема, К. Керра, О. Коломієць, В. Кудіна, Е. Лузік, О. Малярчук, А. де Ніколаса, С. Романової, О. Романовської, Дж. Швеба, К. Шнайдера та ін.



Метою статті є висвітлення авторської періодизації становлення загальної гуманітарної підготовки студентів у США з оглядом особливостей виокремлених періодів.

Означені вище цілі гуманітарної складової вищої освіти в США не завжди були пріоритетними протягом її історичного розвитку. З огляду на те, що в центрі уваги нашого дослідження перебуває загальна гуманітарна підготовка американських студентів, пропонуємо на основі теоретичного аналізу праць американських дослідників власну періодизацію основоположних напрямів її становлення:

- 1) період уніфікованої гуманітарної освіти (1636–1818 рр.);
- 2) період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних і природничих дисциплін та розширення змістового наповнення загальної гуманітарної освіти (1819–1944 рр.);
- 3) період формування прототипу сучасної загальної гуманітарної підготовки студентів (1945–1966 рр.);
- 4) період домінування спеціалізації над гуманітарною складовою вищої освіти (1967–1976 рр.);
- 5) період запровадження обов'язкової загальної гуманітарної підготовки на бакалавріаті (1977– дотепер).

Виокремлюючи періоди розвитку загальної гуманітарної підготовки студентів у США, ми керувалися основними тенденціями становлення цієї складової вищої освіти з позицій змісту та структури навчального курсу, а також організації навчально-виховного процесу в американських закладах вищої освіти. Розглянемо кожний із зазначених періодів.

1. *Період уніфікованої гуманітарної освіти (1636–1818 рр.)* бере початок з моменту заснування Гарвардського університету в 1636 р., згодом, у 1639 р. перейменованого в коледж. Цей період пов'язують з уніфікованою вищою освітою релігійного (протестантського) спрямування на підґрунті вивчення класичних гуманітарних дисциплін, а саме латинської та давньогрецької мов, літератури, історії, теології, основ філософських учень, що сприяло розвитку інтелектуальних здібностей студентів. У цей період засади гуманітарної освіти були досить міцними. А вже США, сприйнявши європейську гуманітарну спадщину, зокрема Оксфорда і Кембриджа, з їхніми загальнокультурними традиціями на основі класичних гуманітарних дисциплін, трансформували вищу освіту в такий спосіб, що сформували її особливу філософію – Liberal Arts – загальну гуманітарну освіту, якої почали дотримуватися і в створених у той час коледжах (Гарварда, Єля та коледжі Вільяма і Мері) [4].

Зауважмо, що напередодні Американської революції (1775–1783 рр.) у країні функціонувало дев'ять гуманітарних коледжів, які готували священиків та політичних діячів на підвалинах успішної асиміляції найкращих європейських культурних смислів вищої освіти.

2. *Період виокремлення напрямів спеціалізації з гуманітарних і природничих дисциплін та розширення змістового наповнення загальної гуманітарної підготовки (1819–1892 рр.)* характеризується встановленням децентралізації в американській вищій школі, відокремленням церкви від освітніх закладів, уведенням



спеціалізації з гуманітарних і природничих дисциплін, а також обов'язкового для всіх студентів курсу етики, започаткуванням вибіркового курсів та експериментальним впровадженням основ загальної гуманітарної підготовки студентів на основі міждисциплінарного підходу до організації навчально-виховного процесу закладів вищої освіти США. Саме в цей період до загальної гуманітарної підготовки почали відносити природничі, суспільно-соціальні та власне гуманітарні дисципліни.

Початок періоду пов'язуємо з відкриттям у 1819 р. у Вірджинії першого університету, відокремленого від церкви. Навчання в ньому передбачало вільний вибір студентами навчальних курсів. У цьому університеті вперше в американській історії були запропоновані спеціалізації з навчальних дисциплін, таких як архітектура, астрономія і філософія. Відкрита школа прикладної науки при університеті Вірджинії була першою технічною школою в США. Надалі зазначений досвід цього навчального закладу наслідували й інші американські установи вищої освіти.

В свою чергу, Нью-Йоркський університет, заснований у 1831 р., уперше запровадив дуальну програму спеціалізації студентів, де один напрям ґрунтувався виключно на гуманітарних науках, а другий – на практичній підготовці студентів у науково-природничій сфері.

У цей час, на підвалинах становлення спеціалізації вищої школи в США, американські педагоги почали все далі відступати від канонів класичної гуманітарної освіти. З огляду на це, ще в 1828 р. освітяни Єльського коледжу опублікували доповідь, у якій засудили політику багатьох американських закладів вищої освіти, спрямовану на тотальне скорочення «класичних» освітніх програм на користь практичної науково-природничої підготовки студентів. «Доповідь була настільки впливовою, що на десятиріччя пригальмувала означений процес, але не змогла його зупинити» [19, с. 27].

У 1893 р. прозвучала різка критика У. Уілсона, президента Принстонського університету, на адресу розділення загальної гуманітарної та професійної складових вищої освіти в США. Американський освітянин стверджував, що «знання мають цінність лише тоді, коли вони збалансовані та повні. ...Ніколи раніше не було зроблено такої грубої помилки, як розмежування професійної освіти і гуманітарної підготовки. Адже остання слугує базисом для розуміння того, як належним чином можна застосовувати здобуті професійні знання» [21, с. 291].

Невдовзі в США розпочався «...активний рух педагогічної спільноти за повернення канонів класичної гуманітарної освіти у вищі навчальні заклади країни. Його започаткували викладачі коледжу Рід у 1909 р., розробивши вимоги до гуманітарної підготовки студентів з метою ознайомлення їх з системою знань, яка б характеризувала їх як освічених, інтелектуально розвинених людей» [18, с. 56].

У 1920 р. професор Колумбійського університету Дж. Ерскін першим на теренах США започаткував викладання навчального курсу «Загальні чесноти» за моделлю вивчення класичних творів. Інноваційною для того часу стала його практика проведення семінарів за круглим столом зі студентами з обговорення



праць класиків. Означена ініціатива Дж. Ерскіна ґрунтувалася на його глибокому переконанні в необхідності звернення до західної традиції загальної гуманітарної підготовки студентів, яка охоплювала вивчення творів відомих філософів, літераторів тощо попередніх століть [1].

У свою чергу, члени Асоціації американських коледжів та університетів, заснованої у 1915 р. з метою координації освітньої діяльності вищої школи в напрямі поширення загальної гуманітарної підготовки студентів, наголосили на необхідності розширення змісту навчальних програм задля надання студентам глибших всебічних знань щодо процесів, які відбуваються у суспільстві, та розуміння свого місця в цих процесах. Значна роль покладалася саме на загальну гуманітарну складову вищої освіти, яка мала «допомогти студентам глибше збагнути основи обраної сфери спеціалізації, сформувати в них морально-етичні устої та розвинути допитливість і бажання докладніше вивчати навколишній світ» [2, с. 8].

Згодом, у 1929 р., президентом Чиказького університету Р. Гатчинсом був уперше запропонований план упровадження загальної гуманітарної освіти до навчальних програм вищої школи США. Ця «концепція загальної гуманітарної підготовки студентів прагнула зблизити дисципліни трьох сфер знань – гуманітарної, соціальної та природничої, а також мала на меті розгляд проблем, вирішення яких потребує міждисциплінарної основи» [3, с. 32].

Сформулювавши концепцію змісту гуманістично спрямованої гуманітарної освіти, Р. Гатчинс визначив у ній основоположною центральною категорією «істину як щось уже існуюче та готове для засвоєння інтелектом молодої людини». Американський філософ і педагог уважав, що засвоєння істини відбувається шляхом вивчення «перманентних класичних дисциплін», які він, посилаючись на здобутки Арістотеля і Платона, згрупував у чотири основні блоки. До першого блоку автор відніс тривіум-дисципліни (від *lat. trivium*) – граматику, риторику, логіку [12]. Означені дисципліни в комплексі з квадрівіум-дисциплінами (арифметика, геометрія, астрономія, музика) складають історичний базис сучасної гуманітарної освіти – *Artes Liberales*. Другий блок включав переважно класичні мови – латинська та грецька. Третій блок у цій концепції представлено математикою, четвертий – присвячено фізиці змін у природі [12].

Зауважмо, що Р. Гатчинс також розширив перелік обов'язкових для вивчення дисциплін гуманітарного спрямування у вищій школі, включивши до нього, крім класичних гуманітарних наук, природничі та суспільно-соціальні науки. В 1936 р. за його ініціативою створений Комітет гуманітарних дисциплін (Committee of the Liberal Arts), який спрямував свою діяльність на поширення загальної гуманітарної освіти у вищій школі США [1].

3. *Період формування прототипу сучасної загальної гуманітарної підготовки студентів (1945–1966 рр.)*. Цей період пов'язуємо з розвитком ідей, що стали основоположними в становленні загальної гуманітарної складової вищої освіти США кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Американські педагоги сьогодення переконані, що сучасна гуманітарна освіта в такому вигляді, як вона існує в країні, є винаходом академічної



спільноти США в роки після Другої світової війни (з моменту опублікування в 1945 р. колективної доповіді освітян Гарварда «Загальна гуманітарна освіта у вільному суспільстві», відома як «Червона книга»), коли до неї вперше звернулися як до засобу вираження американської культури та інструменту національних інтересів Америки [2, с. 3]. «Гуманітарні дисципліни передають «мрію Америки» у двох значеннях: вони уособлюють прагнення американців з перших днів існування Республіки, спрямовані на побудову такої процвітаючої та міцної держави, яка б могла забезпечити своїм громадянам безпеку та, водночас, насолоду від культури заради самої культури. Концепція загальної гуманітарної освіти залишається одним з найсамобутніших і цінних внесків США в галузі вищої освіти» [9, с. 148–151]. Згідно з гарвардською «Червоною книгою» завдання демократії полягає в «збереженні ідеалу гуманітарної освіти та відповідно у вихованні всіх громадян у його дусі» [7, с. 53]. На думку освітян Гарварду, загальна гуманітарна освіта має надати усім громадянам можливість «осягнути життя в усіх його проявах» [7, с. 54]. При цьому вона має базуватися на трьох сферах знань – природничій, соціальній та власне гуманітарній: «вивчення природничих наук допомагає людині осягнути фізичне середовище її життєдіяльності. Соціальні науки спрямовані на здобуття знань про соціальне оточення людини та функціонування інституцій, створених людьми. ...Метою гуманітарних наук є заохочення людини до розуміння самої себе, своїх устремлінь та ідеалів» [7, с. 58].

У 1947 р. у ході реформування вищої школи США члени Комісії Трумена з вищої освіти дійшли висновку, що загальна гуманітарна підготовка має бути обов'язковою для всіх студентів та передувати їхній фаховій спеціалізації. Також було постановлено називати загальну гуманітарну підготовку «загальною освітою» (*general education*) або основною освітою (*core education*) [5, с. 13]. Зауважмо, що сьогодні цю складову вищої освіти все частіше називають «загальною гуманітарною освітою» (*Liberal Arts Education*).

Надалі заклики до необхідності повернення загальної гуманітарної підготовки у вищу школу простежуємо в 60-х – на початку 70-х рр. ХХ століття в наукових працях К. Керра, президента університету Берклі в Каліфорнії, експерта в галузі вищої освіти. Зокрема, в 1963 р. у своїй лекції на щорічних читаннях пам'яті Годкіна в Гарвардському університеті, аналізуючи наслідки кризи вищої освіти середини ХХ століття, вчений закликав світову академічну спільноту до переосмислення ролі загальної гуманітарної підготовки усіх студентів вищих навчальних закладів. На його думку, надмірна спеціалізація, скорочення переліку й змістового наповнення гуманітарних дисциплін та відсутність єдиних етичних норм наукової діяльності в країні призвело до дисбалансу економічної та соціальної сфер розвитку суспільства [13]. Це негативно вплинуло на формування світогляду молоді, що відобразилося відсутністю його концептуальності. Адже саме ця якість сприяє самовираженню особистості, формуванню її власного ставлення до світу, допомагає у вирішенні будь-яких її життєвих задач та в цілому слугує підґрунтям розвитку гуманітарної культури особистості. Дослідник стверджував, що навчання в університеті має залучати студентів до



гуманітарного осмислення дійсності в усіх її проявах, що сприяє формуванню їхньої свідомої культурної позиції [13].

Отже, починаючи з середини ХХ століття, американські експерти освітньої сфери почали активно вивчати питання загальної гуманітарної підготовки студентів у соціокультурному аспекті як проблеми співставлення «двох культур», гуманітарної та наукової технократичної, як засобу реалізації гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу.

4. *Період домінування спеціалізації над гуманітарною складовою вищої освіти (1967–1976 рр.).* Американська вища школа другої половини ХХ століття стала осередком науково-технічної революції й одночасно випробувала найпотужніший вплив її наслідків. У суспільстві в цей період користувалися попитом фахівці в галузях науки і техніки, а освітній процес набув пізнавально-прагматичної спрямованості в зазначених сферах. Ідеал класичної загальної гуманітарної освіти на гуманістичних засадах у США був утрачений у середині ХХ століття із зростанням надмірної уваги до професіоналізації вищої освіти, що призвело до збільшення годин на вивчення практичних професійно орієнтованих дисциплін на противагу гуманітарним.

У 1967 р. професор філософії Чиказького університету А. Блум застеріг освітянську спільноту від вузького утилітарного підходу до вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах США. Він визначив гуманітарні науки як «третій острів» вищої освіти (після природничих та суспільно-соціальних, які відповідно є першим та другим островами), що подібно Атлантиді повністю знаходиться під водою. Тому гуманітарні науки як третя складова університетської освіти більше за інші почали страждати від прагматичного підходу в американській освіті цього періоду. Адже «їх було відкинуто на користь спеціалізованої професійної освіти» [19, с. 33].

5. *Період запровадження обов'язкової загальної гуманітарної підготовки студентів (1977 – дотепер).* Початок цього періоду пов'язуємо із закликами академічної спільноти США до загальної гуманітарної освіти як реакцією на все більшу професіоналізацію й утилітарність коледжів та університетів країни.

Загальнонаціональне відновлення загальної гуманітарної підготовки студентів усіх спеціальностей розпочалося наприкінці 1970-х рр. як реакція проти спрямованості американської вищої освіти у бік набуття студентами вузькоспеціальних професійних навичок. «Споконвічно гуманістичні традиції американської загальної гуманітарної освіти завжди були складовою національного успіху і збагачували життя багатьох поколінь студентів, посилюючи їхню здатність змінювати себе і заново винаходити навколишній світ» [17, с. 3].

У 1990 р. Асоціацією американських коледжів та університетів ініційовано освітній проект «Залучення до культурної спадщини світу: розробка навчального куррикулуму з гуманітарних дисциплін», спрямований на реформування основ загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США. У проекті стверджувалася необхідність формування загальнолюдських життєвих і соціальних орієнтирів у студентів та разом з тим розвитку в них гуманітарної культури на підґрунті засвоєння загальної культурної спадщини.



Ще одним суттєвим свідченням соціальної затребуваності та необхідності загальної гуманітарної підготовки у вищій школі став розроблений освітянами США разом з професійними громадами країни в 2005 р. директивний документ «Гуманітарна освіта й американські орієнтири майбутнього», де висвітлено ключовий базис гуманітарної складової, яким мають оволодіти всі американські студенти. Ця ініціатива Асоціації американських коледжів та університетів обстоює важливість гуманітарної освіти в XXI столітті та можливості для всіх студентів США навчатися за моделлю «2+2», де перші два роки передбачають загальну гуманітарну підготовку, яка охоплює:

1) *знання загальнолюдської культури та навколишнього світу* в таких сферах, як природничі, суспільно-соціальні й гуманітарні науки та математика;

2) *інтегровані розумові та практичні вміння й навички*, що включають: письмову та усну комунікацію, критичне та креативне мислення, арифметичну грамотність, інформаційну грамотність, колективну взаємодію;

3) *особисту та соціальну відповідальність*, що передбачає: громадянську відповідальність та відповідно дотримання певних громадянських зобов'язань; здатність висловлювати етично-моральні судження, яка загалом сприяє розвитку особистісного кодексу цінностей та моральних імперативів поведінки; міжкультурні знання та дії згідно з ними; природню потребу в неперервному навчанні крізь усе життя, яка одночасно проявляється в постійному пізнавальному процесі [15].

На початку XXI століття у ході роботи над багаторівневим проектом «Автономія, особливість, креативність: людина та гуманітарні науки», ініційованого Національним центром гуманітарних наук США під керівництвом Дж. Гарфема, американськими вченими виокремлено основні фактори, що впливають на саморозуміння особистості, яке, на їхню думку, є важливою рушійною силою її успішної життєдіяльності. До цих факторів належать: синтез точних і гуманітарних наук; комунікація; соціальний інтелект; новітні форми (біо)технологій (соціобіологія, когнітологія, нанотехнології тощо) [10].

До основних характеристик сучасної людини розробники та учасники зазначеного проекту відносять креативність, автономію та своєрідність, які виділено на межі взаємодії точних та гуманітарних наук. Американські експерти вважають, що автономія людини проявляється в її «здатності регулювати та управляти зазначеною взаємодією в залежності від цілей людини» [10, с. 27]. На рахунок людської своєрідності (*singularity*) в сучасному світі вчені США дотримуються думки, що вона прийшла на зміну притаманній в минулому унікальності (*uniqueness*) людини. Доцільність уживання поняття «своєрідність» замість «унікальність» вони пояснюють «...епохою тісної взаємодії людей та новітніх високих технологій, без яких їхня життєдіяльність є майже неможливою. Саме в цій взаємодії виявляється своєрідність кожної людини» [10, с. 30].

Однією з основних цілей проектної освітньої ініціативи Асоціації американських коледжів та університетів «Єдине майбутнє: глобальна освіта та соціальна відповідальність», започаткованої в 2001 р., є забезпечення студентів XXI століття якісною гуманітарною освітою, яка надає їм можливість спільної



творчої співпраці, спрямованої на вивчення людини і навколишнього світу в їхній цілісності та взаємозв'язку [11, с. 11]. В свою чергу, американська дослідниця Дж. Мартін переконана, що загальна гуманітарна освіта «сприяє цілісному особистісному розвитку, завдяки тому, що поєднує мислення та практичну діяльність, аналітично-критичне судження та емоції» [16, с. 181]. На її думку, ця освіта надає студентам знання і формує в них навички та небайдуже ставлення до світу. З огляду на це, узагальнена модель гуманітарної освіти, за Дж. Мартін, представлена трьома «З» (333) – турботливим занепокоєнням, зацікавленістю та зв'язком з іншими [16, с. 181].

Зрештою, глобальна спрямованість загальної гуманітарної підготовки студентів у США створює середовище для надії, посилюючи впевненість у майбутньому. Адже «...рефлексивна, прагматично-глобальна гуманітарна освіта є головною надією на підготовку студентів, які зможуть надавати змінам форму, а не ставати їх жертвами. Вона підвищує здатність людей розуміти світ та бути корисними у ньому шляхом особистісних змін» [17, с. 4]. М. Рот стверджує, що «гуманітарна освіта кидає виклик громадській байдужості, а її результати обіцяють бути доречними в професійній та повсякденній сферах життєдіяльності особистості. ...Загалом їй притаманний дух прагматизму, що поєднує цікавість, новаторство і самопізнання» [17, с. 4] та є однією з основних характеристик її «інтелектуальної еволюції» [14, с. 6].

Американський освітянин Дж. Фрідман називає загальну гуманітарну освіту найнадійнішим дотепер, створеним людством, інструментом для розвитку цивілізованих якостей розуму і характеру, які дозволяють людям жити повноцінним життям та робити власний внесок у розвиток демократичного суспільства [6].

Слід наголосити, що сьогодні «Асоціацією американських коледжів та університетів визначено спрямованість загальної гуманітарної освіти на виховання загальнолюдських цінностей у студентів і формування у них особистої та соціальної відповідальності на основі здобуття широкого діапазону знань у сфері природничих, суспільно-соціальних, гуманітарних наук та мистецтва, що забезпечує студентів високим рівнем інтелектуальних і практичних навичок для вирішення складних проблем, а також глобальних викликів у всіх сферах їхньої життєдіяльності [5, с. 4]. Відтак, простежуються радикальні зміни в підходах американських освітян до визначення завдань загальної гуманітарної підготовки студентів у XXI столітті, що обумовлено реаліями сучасного глобалізованого світу. Зазначене знайшло відображення в освітній ініціативі Асоціації американських коледжів та університетів «Орієнтири загальної підготовки студентів: мапа та маркери» (2015 р.). Згідно з цим освітнім документом загальна гуманітарна підготовка студентів має ґрунтуватися на «інтегрованих формах аудиторної та позааудиторної роботи, суспільно значущому навчанні та проблемно-пошукових методах активізації пізнавальної діяльності студентів» [8, с. 9].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу виокремлених періодів становлення загальної гуманітарної складової вищої школи США маємо підстави стверджувати, що її в США завжди вважали практичною, – з моменту її



заснування, коли вона почала готувати гідних громадських та релігійних діячів для служіння на благо суспільства. Сучасна американська вища школа намагається зберегти цю давню традицію, яка за всю історію США декілька раз втрачала свої центральні позиції, коли перевага у вищих навчальних закладах країни надавалася професійній підготовці студентів (1819–1976 рр.). Найбільш вагомим досягненням американської загальної гуманітарної освіти на рівні бакалавріату в ході її історико-педагогічних трансформацій стала її доступність кожному студенту на протигагу її елітарності до середини ХХ століття. Також не буде перебільшенням твердження, що початок ХХІ століття ознаменувався появою нової, удосконаленої моделі загальної гуманітарної освіти у вищій школі США, яка по праву може називатися суто американською на протигагу класичній англосаксонській моделі, з якої вона бере свої витoki.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні особливостей змісту та організації навчально-виховного процесу з загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США на сучасному етапі її розвитку, які сприяють формуванню в студентів гуманітарної культури.

Список використаних джерел:

1. Adler M. J. *Reforming Education: The Opening of the American Mind* / Mortimer Jerome Adler, Geraldine Van Doren. – N. Y.: Collier Books and Macmillan Publishing, 1990. – 362 p.
2. Barker C. M. *Liberal Arts Education for a Global Society* / Carol M. Barker. – Carnegie Corporation of New York, 2000. – 14 p.
3. Bell D. *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting* / Daniel Bell. – New York: Columbia University Press, 1966. – 312 p.
4. Brubacher J. S. *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities* / J. S. Brubacher, R. Willis. – New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers, 1997. – 564 p.
5. *College learning for the new global century* [Electronic resource]. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007. – 62 c. – Mode of access: http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf.
6. Freedman J. O. *Liberal education and the public interest* / James O. Freedman. – Iowa City: University of Iowa Press, 2003. – 158 p.
7. *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. – Harvard: Harvard University Press, 1945. – 288 p.
8. *General Education Maps and Markers: Designing Meaningful Pathways to Student Achievement* [Electronic resource]. – Washington, DC: the Association of American Colleges and Universities, 2015. – 29 p. – Mode of access: <http://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GenEdDesignPrinciples.pdf>.
9. Harpham G. G. *The humanities and the dream of America* / Geoffrey Galt Harpham. – Chicago: University of Chicago Press, 2011. – 245 p.
10. Harpham G. G. *The Human and the Humanities* / G. G. Harpham // *Wake County Physician Magazine*. – 2008. – Vol. 14. – № 4. – P. 26–35.
11. Hovland K. *Shared future: Global Learning and Liberal Education* [Electronic resource] / Kevin Hovland. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2006. – 37 p. – Mode of access: https://www.gvsu.edu/cms3/assets/526F4779-E0C8-71E0-2B3496752EE01356/resources/shared_futures.pdf.
12. Hutchins R. *The Learning Society* / Robert Maynard Hutchins. – Harmondsworth: Penguin, 1970. – 206 p.
13. Kerr C. *The Uses of the University: The Godkin Lectures on the Essentials of Free Government and the Duties of the Citizen Book* / Clark Kerr. – Harvard University Press, 2001. – 5 edition. – 288 p.



14. Kimball B. A. *Toward pragmatic liberal education* / B. A. Kimball // *The Condition of American Liberal Education: [R. Orrill (ed.)]*. – New York: College Entrance Examinations Board, 1995. – P. 3–122.
15. *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement in College* [Electronic resource]. – Washington, DC : the Association of American Colleges and Universities, 2009. – Mode of access: http://archive.aacu.org/leap/pdfs/LEAP_Report_FINAL.pdf.
16. Martin J. R. *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum* / J. R. Martin. – New York, NY: Routledge, 1994. – 252 p.
17. Roth M. S. *Creative, Humanistic, and Pragmatic: Liberal Education in America* / Michael S. Roth // *Diversity and Democracy*. – 2012. – Vol. 15. – № 1. – P. 2–5.
18. Russell D. R. *Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation* / David R. Russell // *College English*. – 1990. – Vol. 52. – № 1. – P. 52–73.
19. Sheridan D. A. *Modern and postmodern challenges to liberal education* / D. A. Sheridan // *The liberal arts in higher education: Challenging assumptions, exploring possibilities* [D. Glyer & D. L. Weeks (Eds.)]. – Lanham, MD: University Press of America, 1998. – P. 25–45.
20. *The Educational Leadership Program* // *Newsletter*. – Fall 2000. – Vol. 2. – № 1. – 11 p.
21. Wilson W. *Should an antecedent liberal education be required of students in law, medicine, and theology?* / W. Wilson // *The papers of Woodrow Wilson (1892–1894)*. – Princeton: Princeton University Press, 1970. – Vol. 8. – P. 285–292.



УДК 378.937

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ФРАНЦІЇ

Роман Булгаков

Статтю присвячено висвітленню особливостей становлення та динаміки розвитку ідей мультикультурного підходу в освіті Франції. Уточнено чинники його еволюційного розвитку шляхом конкретизації провідних етапів, аналізу методологічних засад мультикультурної освіти, відповідної стратегії та педагогічної практики Франції. Конкретизовано позиції французьких учених щодо розуміння сутності й педагогічної доцільності феномену «мультикультурна освіта», а також способів і моделей її ефективної реалізації.

Ключові слова: мультикультуралізм, мультикультурний підхід, мультикультурна освіта, етапи розвитку мультикультурної освіти Франції, принцип діалогу культур.

Франція є однією з перших європейських країн, що замислилися над реалізацією мультикультурної освіти у загальноосвітніх закладах. З одного боку, це було зумовлено тим, що протягом більш ніж двох століть Франція відстоювала принципи демократії та рівноправності громадян. З одного боку, побудована на принципах національної держави, внаслідок своєї колоніальної політики та дефіциту робочої сили при бурхливому розвитку промисловості вона стала одним із найбільших центрів тяжіння для іммігрантів у Європі. Ця країна традиційно гарантує однакові права своїм громадянам незалежно від їх походження, що, враховуючи інтенсифікацію процесів напливу іммігрантів до Франції та надання їм громадянства, останнім часом призвело до бурхливого розвитку практики мультикультурної освіти в цій країні, що демонструє появу якісно нових варіантів її реалізації. З іншого боку, – соціальні потрясіння середини ХХ століття та на зламі віків, міжнаціональні конфлікти та заворушення, страйки робітників та студентів свідчать про наявність проблем, пов'язаних як із реалізацією державної політики в галузі національних питань та соціальної політики, так і практичним втіленням ідей мультикультурної освіти у Франції, що потребує серйозних досліджень та критичного аналізу.

Загальні питання розвитку сучасної філософії освіти розглядаються у працях вітчизняних дослідників С. Гончаренка, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая, М. Поповича, Ю. Терещенка та ін. Однак проблема мультикультурного підходу в освіті лише частково була предметом їх наукових інтересів. У зарубіжних країнах мультикультурна освіта є усталеним та досить широким сегментом наукових досліджень (Т. Агуадо, Д. Бенкс, К. Грант, Р. Джоші, Ч. МакГі-Бенкс, Б. Малік, Д. С. Ніето, А. Портера, М. Рей-фон-Альмен, К. Слітер) і професійно-



педагогічної практики (К. Аллеман-Гіонда, М. Бірам, Д. Голлнік, Ф. Дервін, Ф. Уї, Ф. Чінн, Дж. Хаммаду-Салліван). Питанням аналізу сутності мультикультурної освіти присвячені роботи таких французьких учених, як: М. Абдаллах-Претцейль, Ж. Вансоно, Ж. Верм, П. Дазен, Н. Дітмар, Ж. Керзіль, Р. Лабонт, Ф. Лорсері, О. Мьон'є, П. Тусен, Л. Тхан-Хой. У той же час, провідні концептуальні ідеї та основні напрями розвитку теорії і практики мультикультурного підходу в освіті Франції недостатньо висвітлені в українському науково-педагогічному дискурсі.

З огляду на сучасні потреби гуманістичного розвитку національної системи освіти, мета поданої статті полягає у висвітленні чинників становлення і характеристики етапів розвитку мультикультурного підходу в системі освіти Франції.

Незважаючи на відсутність єдності у підходах французьких учених до диференціації періодів становлення мультикультурного підходу як інноваційної педагогічної парадигми у Франції, більшість з них відштовхується від історії французької імміграції, в якій спостерігається декілька «хвиль».

Так, перша хвиля імміграції, що почалася у Франції у середині ХІХ століття, багатьма французькими вченими (М. Абдаллах-Претцейль, Н. Дітмар, Р. Лабонт, Д. Шнаппер) не пов'язується зі становленням мультикультуралізму як суспільно-політичної та ідеологічної течії, а також відповідної концепції мультикультурної освіти. Це пояснюється ще й тим, що іммігранти першої хвилі, будучи переважно вихідцями з європейських країн, досить успішно інтегрувались у французьке суспільство та асимілювались у ньому. Водночас, у першій половині ХХ століття, коли мультикультурна освіта ще не мала чіткого наукового обґрунтування, не була офіційно визнаною та не мала законодавчої бази, як відзначають науковці, у Франції почали поступово проявлятися тенденції до усвідомлення соціально-педагогічної потреби у створенні мультикультурно-орієнтованих програм і освітніх технологій, перегляду мовної політики, пошуку свіжих ідей для реалізації освіти та виховання особистості у багатонаціональному соціумі. Як відмічає Е. Блейч, із 1945 р. до початку 1970-х рр. французькі школи у своїх підходах до освіти все ще не робили особливої різниці між етнічними меншинами та національною більшістю [7, с. 86].

Як вважають Ж. Верм, М. Марки, П. Тусен, Л. Тхан-Хой, Б. Шарло, необхідність конструктивного розв'язання освітніх і соціальних проблем родин мігрантів поступово підвело громадянське суспільство Франції до усвідомлення феномена мультикультурності [5, с. 37]. В якості основних критеріїв оновлення змісту освіти (в плані забезпечення його більш гуманістичної, мультикультурної спрямованості) французькі дослідники вбачають відображення у навчальному матеріалі гуманістичних ідей людства, відображення культурної самобутності народів світу та розкриття тих спільних елементів традицій різних культур, що забезпечують мирне співіснування народів, відображення взаємин народів у сучасних умовах та історичній перспективі. Навчальний матеріал, на думку названих вчених, також повинен сприяти прилучанню



учнів до світової та національної культур, що не суперечить ідеалам патріотичного виховання.

Об'єктивні передумови для становлення та розвитку ідей мультикультурного підходу в системі освіти Франції склалися після початку другої хвилі імміграції (50–60-і рр. ХХ століття), яка була викликана потребою у додаткових та недорогих трудових ресурсах для повоєнного росту економіки та відзначалася масовістю та етнічним різноманіттям. У цей період навчальні заклади Франції почали поповнюватися великою кількістю дітей-представників інших культур, в основному азіатських та африканських, що не володіли французькою мовою та не мали відповідного рівня шкільної підготовки.

Як наслідок, почали виникати думки щодо створення системи освіти, яка б виконувала, як їх охарактеризувала В. Лоншакова, культуроохоронну, миротворчу та компенсвальну функції, освіти, що будується на принципах культурного плюралізму, діалогу культур і соціальної справедливості [3]. Зумовлено це було тим, як підкреслюють французькі вчені (Ж. Керзіль, О. Мьон'є, М. Лазарді, П. Сімон та ін.), що саме в цей часовий відтинок, який можна правомірно назвати етапом зародження ідей мультикультурного підходу в освіті, у країні почали проявлятися протиріччя між державною освітньою політикою, спрямованою на акультурацію з подальшою асиміляцією, та культурними традиціями іммігрантів, особливо неєвропейського походження.

Величезний приток іноземців та їх етнічна різноманітність поставили перед урядом Франції завдання трансформації системи освіти у бік її демократизації, що було відображене у Конституції 1951 р. Зокрема, йшлося про формування системи загальноосвітніх коледжів (перший обов'язковий щабель середньої освіти), що привело до доступності освіти для дітей із сімей іммігрантів і етнічних меншин. Упровадження факультативного вивчення регіональних мов (спочатку чотирьох), що стало **першим кроком реалізації функції збереження традиційних регіональних культур меншин**, сприяло розв'язанню завдань білінгвального та міжкультурного навчання [3].

Проте на цьому етапі переважав консервативний підхід, оскільки державна школа, проводячи політику терпимості до цінностей різних етнічних груп, тим не менш, спиралася на асиміляціоністську модель, у якій зміст освіти базувався на нормах західноєвропейської культури. У зв'язку з цим провідними стали компенсаторна функція мультикультурної освіти, за якої навчання культурі та мові іммігрантів та етнічних меншин слугувало засобом підвищення їхніх шансів на отримання якісної освіти, та принцип соціальної справедливості. Політика асиміляції була зумовлена необхідністю розв'язання завдань формування патріотично налаштованого громадянина, що відповідало офіційним державним інтересам Франції. За такої політики культурні цінності країни походження іммігрантів практично не бралися до уваги. Відсутність міжетнічних конфліктів надавало миротворчій та культуроохоронній функціям номінального характеру, а принципи природо- та культуро-відповідності були орієнтовані на ідеали Франції як країни проживання.



Метою мультикультурної освіти було забезпечення рівних стартових можливостей для отримання якісної освіти шляхом створення додаткових умов для навчання дітей, що погано володіли або не володіли французькою мовою [3].

Таким чином, у зв'язку з першими кроками держави щодо створення комплексної системи освіти дітей-іммігрантів і представників меншин, наданням їм можливості рівного доступу до освіти, у 50–60-і роки ХХ століття мультикультурна освіта почала деякою мірою доповнювати зміст панівної освіти. Однак інтеграція мультикультурної освіти реалізовувалася загалом через стратегії, що носили політичний характер, тобто через відстоювання ролі французької як провідної, фактично єдиної мови міжнаціонального спілкування, тому що її знання було вагомим фактором отримання престижної освіти, та через виховання іммігрантів як патріотів Франції з позицій інтересів державної влади.

У зв'язку з серйозними перетвореннями та реформами середини 70-х – початку 80-х рр. (реформа Р. Абі, закон А. Саварі та ін.), пов'язаними з демократизацією освіти Франції і офіційним визнанням необхідності створення доступності освіти для різних категорій іммігрантів, а також виховання толерантного ставлення до інших культур і формування національної самосвідомості громадян [3], у Франції все більше почали робити спроби інституціоналізувати мультикультурну освіту [7, с. 6]. Цей часовий відтинок, впродовж якого значно актуалізувалися питання освіти та виховання представників національних меншин, можна вважати **другим етапом розвитку мультикультурного підходу** в освітній системі Франції [3]. Підтвердженням того, як вважають французькі вчені (М. Абдаллах-Претцейль, Ж. Берк, В. Геге, С. Гійо, К. Клане, К. Камієрі та ін.) слугує факт зміни домінуючої раніше консервативної теоретико-методологічної концепції на альтернативну та більш демократичну – плюралістичну світоглядну парадигму, що базується на ідеї діалогу культур у побудові змісту мультикультурної освіти.

Згідно цієї концепції, основними функціями мультикультурної освіти є не тільки культууроохоронна та компенсувальна, але й миротворча [3], що передбачає організацію навчально-виховного процесу з урахуванням національних і релігійних традицій (наприклад, дотримання правил поведінки у мусульман у період релігійних свят, питання їжі, традиційного вбрання тощо). Провідними цілями мультикультурної освіти на другому етапі її розвитку були: вивчення основ рідної культури та культури Франції, виховання національної самосвідомості, подальша компенсація нерівних умов доступу до престижної освіти представників національних, культурних і релігійних меншин [3]. З'явилися плюралістичні варіанти побудови змісту освіти, що базувалися на врахуванні культурних відмінностей учнів та ідеях виховання національної самосвідомості. Навчальний зміст шкільних та університетських дисциплін повинен був містити інформацію про інакших, їх цінності, вірування, моделі поведінки.

Як наслідок, практика роботи французьких педагогів із дітьми некорінних народів є однією з найбагатших та унікальніших у світі. Багато французьких шкіл накопичили значний досвід навчання учнів-іммігрантів,



який демонструє різноманіття методів їх інтеграції у мультикультурне освітнє і мовне середовище. Учні-іммігранти, як це прийнято у Франції, є предметом особливого піклування всього педагогічного колективу школи. З метою їх якнайскорішої адаптації за доцільне розглядається проведення тестування на предмет оцінки знань учнів-іммігрантів з французької мови, їх предметних знань з навчальних дисциплін, що вивчаються, мовою попередньої освіти, а також виявлення інтересів та творчих здібностей кожного з них, що розглядається як найважливіша точка опори у плануванні психолого-педагогічної роботи з ними на перспективу.

У випадку діагностування недостатнього рівня володіння французькою мовою, що нерідко є основною причиною шкільної неуспішності, у більшості французьких шкіл сьогодні передбачено функціонування спеціальних класів для учнів-іммігрантів із відповідною супроводжувальною та корекційною діяльністю спеціально підготовлених для цього вчителів. Крім того, все частіше застосовуються інтенсивні навчальні методики без відокремлення учнів-іммігрантів від класу у випадку їх відставання у навчанні. В цьому контексті прискіпливої уваги заслуговує досвід французьких вчителів зі створення класів занурення учнів-іммігрантів у мовне середовище, зокрема інтегрованих класів вирівнювання у початковій школі та колежах [2, с. 19].

Суттєвим є й те, що одночасно з цими педагогічними заходами розглядається можливість організації занять рідною для іммігрантів мовою. Виходячи з принципів мультикультурної освіти, в учнів-представників етнічних меншин, разом із навчанням французької мови, літературі та культурі, формуються знання та уявлення про культуру країни походження. Цьому сприяє практика вжитку у школах Франції програм з інтеграції дітей-іммігрантів до мультикультурного освітнього середовища, що являють собою ретельно продумані поетапні психолого-педагогічні проекти. Їх успішній реалізації сприяє організація спеціальних психологічних тренінгів і тренінгів міжкультурної взаємодії для учнів з іммігрантських родин. Разом із тим, як видно із французького досвіду, наявність програм адаптації в освітніх закладах не розв'язує проблем девіантної поведінки молоді та підлітків, якщо ці заходи не є частиною державної імміграційної політики [2, с. 19].

Як критично зауважує В. Лоншакова, у практиці мультикультурної освіти розв'язання проблем виховання толерантного ставлення до представників інших культур не трансформувалося у розв'язання проблеми виховання особистості, готової до діалогу західної та східних культур, та не набуло широкомасштабного державного значення, оскільки значною мірою залежало лише від педагогічної ініціативи. Досить часто реалізація програм і проектів, присвячених пізнанню та збереженню самобутності національних культур, подоланню стереотипів несприйняття людиною іншої культури, не була підтримана відповідним чином на державному рівні. Окрім того, офіційно визначені завдання виховання патріотичного ставлення до Франції як країні проживання та недостатньо прозоро окреслений педагогічний цикл з їх практичного втілення призвело у подальшому до посилення потягу



іммігрантів, особливо тих, що сповідують іслам, закріпити свої культурні пріоритети та боротися за них [3].

Остання хвиля французької імміграції, що почалася у середині 80-х рр., принципово відрізнялася складом переселенців та цілями їх перебування у країні, оскільки компактність розміщення іммігрантських громад сприяла росту їх замкнутості та гетоїзації. До більшої етнічної та соціокультурної відокремленості іммігрантів призвела також постанова Конституційної Ради Франції (1993 р.) стосовно їхньої інтеграції в культурний та освітній простір. Скерована проти культурного, релігійного та соціального детермінізму, вона передбачала відмову меншинам у визнанні їхнього особливого статусу, що, як наслідок, мало результатом повернення до політики асиміляції, проголошення концепції відділення церкви від держави та зникнення терміна «мультикультурний» із офіційних документів. У 90-і рр. ХХ століття відзначалося посилення політики щодо використання французької мови: підписана Францією в 1992 р. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин не була ратифікована; Закон 1994 р. диктував використання французьких понять замість англо-американських у офіційних документах, рекламі, на телебаченні та радіо тощо [3]. Освіту національних меншин у цей період було знову орієнтовано на реалізацію компенсуючої функції, тобто на створення додаткових умов та надання додаткових послуг при отриманні освіти дітьми іммігрантів. Цілі та завдання мультикультурної освіти офіційно були зведені до забезпечення рівних стартових умов отримання якісної та престижної освіти учнями різних соціальних прошарків та етнічної приналежності шляхом надання можливостей вивчення державної мови та культури як провідного фактора підвищення освітньої мобільності дітей іммігрантів [3].

Непідготовленість освіти до значно більшого порівняно з другим етапом потоку іммігрантів з низьким рівнем шкільної підготовки і різними віросповіданнями утруднювала розв'язання завдань їхнього патріотичного виховання. Така ситуація потребувала теоретичного обґрунтування та продуманої виховної стратегії, яка б не лише допомагала долати стереотипи поведінки та зберігати культуру, а й створювала умови для толерантного ставлення до цінностей Сходу та Заходу та готовності до діалогу культур, а також поваги та любові до країни проживання. Назріла необхідність розроблення концепції патріотичного виховання іммігрантів, що враховувала б специфіку свідомості іммігрантів та формувала зміст виховання на когнітивному, емоційному та поведінко-діяльнісному рівні на основі ідеї другої батьківщини [3].

Цей часовий відтинок (середина 80-х – 90-і рр. ХХ століття) у французькій науково-педагогічній літературі (М. Абдаллах-Претсейль, С. Було, Б. Бозон-Фраде, Л. Вале, Ф. Лорскрі та ін.) відомий як **третій етап – кризи мультикультурної освіти** у Франції, що виявив невирішені протиріччя у постановці проблем побудови його змісту та стратегій реалізації. Як наслідок, іммігранти (в основному мусульмани) вимагали культивування в освіті їхніх національних і релігійних цінностей (йдеться про ліво-ессенціалістський підхід, що відстоює провідну роль національних і культурних відмінностей та



ідеалізує пріоритет національних, особливо релігійних традицій). Держава, що повернулася у своїй політиці до ідей асиміляції та патріотичного виховання іммігрантів, дотримувалася критичного підходу (визнання національних, культурних та інших відмінностей лише у ролі фактора створення в освіті умов підвищення соціальної мобільності особистості) [3]. Спостерігалось зіткнення ідеалів держави та ідеалів переселенців з Близького Сходу та Магрибу щодо змісту освіти іммігрантів.

Водночас продовжувалася реалізація програми навчання мови та культури походження ELCO (*enseignements de langue et de culture d'origine*), функціонування класів CLIN, CRI, створювалися спеціальні центри для іноземних студентів (Національний центр з питань університетського та шкільного життя), а також виникали мусульманські релігійні та інші ВНЗ (факультети) для підготовки культурної еліти з іммігрантів, що толерантно ставляться до європейської культури. Реалізація цього завдання мала велике значення, оскільки еліта виконує функцію не тільки управлінської, але й нормативної групи, чий особистий зразок повинен закріплювати у суспільній свідомості ціннісні орієнтири культурного плюралізму. У сфері вищої освіти спостерігалися процеси інтернаціоналізації, аспектами якої є мобільність і формування нових стандартів освітніх програм, інтеграція у навчальні програми міжнародного виміру, створення стратегічних освітніх альянсів [3]. Таким чином, в цілому освітня політика держави, що виражена у стратегіях відстоювання престижу французької освіти, провідної ролі французької мови як мови міжнародного та міжнаціонального спілкування, інтернаціоналізації освіти, мала позитивне значення для росту статусу освіти Франції у міжнародному суспільстві та посилення його мультикультурного характеру. Проте недостатнє усвідомлення при розв'язанні проблеми патріотичного виховання іммігрантів важливості їхніх культурних традицій, особливо тих, що пов'язані з канонами релігійної поведінки, та протиставлення їм принципів світськості та державності освіти Франції спричинили волюнтаристський характер розв'язання цієї проблеми, а також зменшення ролі миротворчої функції [3].

Слід підкреслити, що складна ситуація кінця XX – початку XXI століття у розвитку мультикультурної освіти у Франції не перекреслила гуманістичної складової її значного досвіду та не припинила пошук педагогами-новаторами шляхів подальшого її розвитку у руслі завдань Болонського процесу [3]. Це свідчить про початок нового витка у розвитку ідей мультикультурного підходу крізь призму «європейського виміру», що правомірно вважати початком **четвертого – болонського етапу** його розвитку. Зумовлено це тим, що структура вищої освіти, що складається у Франції в процесі модернізації прямує до розвитку у відповідності з принципами Болонської декларації. Так, у системі вищої освіти Франції є значні успіхи у реалізації вимог Болонського процесу, що передбачають втілення ідей мультикультурного підходу, за допомогою таких стратегій:

– створення додаткових умов для адаптації іноземних студентів у вищій освіті (т'юторство, система грантів і стипендій, додаткові курси французької мови, інформаційні та орієнтаційні центри та ін.);



– культивування світової, державної та національної культур у процесі виховання та освіти (формування мультикультурної компетенції, соціокультурна анімація та ін.);

– підготовка еліти для іноземних держав, орієнтованої на цінності діалогу культур (виховання вищого мусульманського духівництва у руслі завдань розвитку толерантного ставлення до європейської культури у створених ісламських інститутах і факультетах, включення до спільної діяльності французьких та іноземних студентів, двосторонні угоди в галузі освіти та ін.);

– інтернаціоналізація (мобільність студентського та викладацького контингентів, впровадження інтернаціональних навчальних планів і програм, обмін студентами та викладачами та ін.) [4, с. 15].

За оцінками спеціалістів, сучасна освіта Франції має на меті: виховання патріотизму та громадянськості, організацію взаємодії сім'ї та школи в умовах соціального розшарування суспільства, формування здорового мікроклімату шкільного колективу та забезпечення безпеки у школах, гарантії рівності стартових можливостей для учнів та вчителів і, що є особливо важливим для мультикультурної проблематики, ефективне та безконфліктне рішення етнічних, гендерних та релігійних проблем, що виникають в освітніх установах.

Однак, незважаючи на інноваційність досвіду реалізації мультикультурного підходу в середній освіті, стратегічна роль у його впровадженні у Франції належить вищим навчальним закладам, що стабільно демонструють підвищення конкурентоспроможності французьких вишів на міжнародному ринку освітніх послуг і узгодження якості підготовки кадрів із новими викликами часу. Це зумовлено тим, що в умовах трансформації освіти та зміни пріоритетів у системі культурних цінностей, коли питання мультикультурності, міжкультурного спілкування та діалогічних способів мислення набувають особливої значущості, французька держава займає лідируючі позиції у світі за показниками мобільності студентів і професорсько-викладацького складу [2, с. 20]. Цим французькими ідеологами, що розробляють державну освітню та мовну політику, визнається, що педагогічний супровід становлення мультикультурної самосвідомості кожного члена суспільства має першочергове значення у досягненні мети укріплення та збереження єдиного мультикультурного світу [8, с. 310].

Направленість реформ та директивних документів, зміст навчальних планів і програм, ініційованих урядом і міністерством освіти Франції свідчить про актуальність ідей мультикультурного підходу для педагогічної практики загальноосвітніх установ країни. Французький досвід підтвердив ефективність використання плюралістичних моделей при побудові змісту та технологій мультикультурної освіти. Аналіз особливостей та етапів розвитку у Франції ідей мультикультурного підходу свідчить про запотребованість моделей мультикультурної освіти не тільки для країн із високим рівнем імміграції, але й багатонаціональних держав.



Таким чином, вивчення та аналіз досвіду мультикультурної освіти у Франції доводить доцільність її використання в теорії та практиці вітчизняної педагогіки. При розробці та здійсненні політики вітчизняної освіти необхідно творчо враховувати як позитивний, так і негативний досвід Франції. Шляхи зближення французької та української освітніх систем не повинні спрямовуватись на руйнацію досягнень національної освіти, її специфіки та культурно-історичної унікальності. Реалізації цієї мети може сприяти врахування ідей та принципів мультикультурного підходу на всіх етапах вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Батарчук Д. С. Педагогическое сопровождение становления мультикультурного самосознания личности / Д. С. Батарчук, А. Н. Копейкин. // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2006. – №5. – С. 306–310.
2. Лоншакова В. В. Мультикультурное образование в России и Франции: сравнительный анализ / В. В. Лоншакова // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 2. – С. 18–20.
3. Лоншакова В. В. Развитие мультикультурного образования Франции (вторая половина XX века) [Електронний ресурс] / В. В. Лоншакова. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://pandia.org/464151/>
4. Лоншакова В. В. Развитие мультикультурного образования Франции: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лоншакова В. В. – Чита, 2011. – 185 с.
5. Лоншакова В. В. Социально-педагогические предпосылки формирования мультикультурализма в системе образования Франции / В. В. Лоншакова // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 1. – С. 34–40.
6. Bleich E. From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France / Bleich. // Comparative Politics. – 1998. – Vol. 31. – No. 1. – P. 81–100.
7. Gueguen V. Ouverture a l'interculturalit e dans une classe relativement homogene socialement et culturellement / V. Gueguen, S. Guillot. – Education, 2013. – 57 p.



УДК 373.5.015.311:613(73)

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОСВІТНІХ
ПРОГРАМ ДЛЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ РОБІТНИКІВ-
МІГРАНТІВ У МЕКСИЦІ**

Олена Жижко

У статті представлено результати науково-педагогічного дослідження, метою якого було виявлення освітніх стратегій, що використовуються урядом Мексики як механізми для інтеграції сільськогосподарських робітників-мігрантів в трудове життя в нинішніх соціально-економічних умовах. Дослідження показало, що такими навчальними стратегіями є Програми Національної ради для життя і праці та Національного інституту освіти дорослих, Центри базової освіти для дорослих, Центри для шкільної освіти, Програма забезпечення освіти дорослих, Програма забезпечення освіти сільськогосподарських робітників-мігрантів, Програма «Можли-вості», культурні місії. Проекти уряду Мексики щодо освіти сільсько-господарських робітників-мігрантів є далекосяжними, проте статистика свідчить, що в 2012 році, число молоді та дорослих, які набули початкової та/або середньої освіти, було всього 4222 особи, що становило 13,69% від загальної чисельності неписьменного населення країни.

Ключові слова: освіта дорослих; освіта маргінальних груп населення; освітні програми для сільськогосподарських робітників-мігрантів в Мексиці; освітні стратегії мексиканського уряду; теорія маргінальності.

In the XXI century, in the so-called «knowledge society», with the development of science and technology, the concern about the social situation in which many people live is increasing. Concerned about the consequences that trigger reproduction of phenomena of exclusion, marginalization, vulnerability; numerous studies have been conducted to understand the underlying causes of these and propose solutions to the problem in question. Thus, for scholars (Boltvinik, Chambers, Cruz-Betancourt, Damián, Diloretto, Dresser, Escudero, Gordon, Juárez-Bolaños, Kampbel, Lerner, Lechner, Lustig, Negretti, Tovar, Schulze, Sen, Urdaneta-Carullo, Vinding, among others), one possible amendment is inclusive education for marginalized groups, including migrant farm workers.

As it is stated in the *Human Development Report 2014 «Sustaining Human Progress: reducing vulnerability and building resilience»* presented by the United Nations Development Program, 50% of the population of the Earth is still below the poverty line, of whom 15% lives in Latin America and the Caribbean; in 70 countries with more than one billion people, today's income is lower than 25 years ago. In these countries, life expectancy is below 50 years, the literacy rate is 60% less than in industrialized countries and infant mortality rate is eight times higher than in those countries. According to the Multidimensional Poverty Index (MPI) in 104 developing



countries, 1,200 million people have a daily income of \$1.25 or less; 2,200 million people live with two or more deprivations (life expectancy, education, standard of living, etc.) [13, 5].

Additionally, there are currently about 200 million unemployed people in the world, global unemployment increased by almost 30 million between 2007 and 2009, and estimates about the current unemployment remain well above pre-crisis levels. Almost half of the working population of the world continues to be in a vulnerable employment (49.2%), trapped in insecure and low paid jobs. High rates of poverty among workers (12.3%) suggest that the income of the workforce remains below the level needed to ensure a decent standard of living [13].

In most developing countries vulnerable employment remains the norm. Wage employment in the formal sector is available to only a few, while the majority of the population has no paid work or self-employment (as subsistence agriculture and hawking), often at an increased vulnerability associated to crises.

One of the most vulnerable regions in the world is the Latin American region, where 204 million people live in poverty, 78 million of them in rural areas; one fifth of the population (350 million people) works the land with low productivity agricultural methods and lives in precarious economic situations. 15% of people with low income and 30% of people living in extreme poverty in rural areas are the indigenous people, who tend to have low levels of education, inequality of opportunities and inequality of access to land and other productive assets [10].

In Latin America, the average income of indigenous migrant farm workers is about half that of non-indigenous workers. Indigenous peoples tend to face greater obstacles, sometimes of legal nature, in the capacity building, decision making and claiming of their rights, support and protection in case of adverse events. And although the law does not explicitly discriminate, the absence of effective policies leaves them excluded and vulnerable. In general, group inequalities and exclusion limit the political influence of some groups, although they constitute the majority of the population, as the poor. Horizontal inequalities can lead to hoarding of policies by an elite that favors certain groups and not the whole society [6]. This magnifies the vulnerability of the excluded (particularly, of indigenous migrant farm workers) by limiting the amount and quality of public services they receive.

Some groups (such as indigenous) can also be more exposed to certain risks and have less capacity and intrinsic ability to cope with the crisis. The exposure of these groups and the way society treats their inherent characteristics produces negative results. Adverse circumstances also create new vulnerabilities. The indigenous are themselves isolated in their misery and have become much poorer.

This situation involves aspects or dimensions that exceed the economic indicators. So, someone who is poor is also someone psychologically vulnerable, with less hope for the future, who is more likely to get sick and die, dominating a smaller vocabulary and having difficulty to express himself. He is someone whose life is uncertain and unpredictable; whose children have a later physical and psychomotor development, poor nutrition and inadequate health and labor conditions.

Therefore, the precarious situation of indigenous migrant farm workers requires developing mechanisms for their integration into the working life, one of



which is education.

The aim of this research is to reveal the educational strategies used by the Mexican Government as mechanisms for integration of indigenous migrant farm workers into the working life in the current socio-economic conditions.

In Mexico, the use of cheap labor of indigenous migrant farmworkers is a common practice. Transnational agribusiness (crop and cut snuff, cane, beans, chili, vegetables, etc.), hire them in inhumane conditions, in both places: within agricultural fields and settlements outside these. In the fields of Nayarit, Michoacán, Sonora, Baja California Sur, Zacatecas arrive annually 5.5 million of laborers, of whom 70% are indigenous people of Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Sierra de Nayarit, Veracruz [11, p. 17].

The migrant indigenous farmworkers represent heterogeneous group with different ethnic affiliations: Cora, Huichol, Zapotec, Mixtec, Triqui, Mazatec, Mixe, Chinantec, Amuzgo, Chatino. Often whole families are moved. In agricultural fields they are completely outside of social benefits: without job security, living in homes without services and being subject to human rights abuses. In places where they stay there's no basic services like electricity, water and drainage; they live in overcrowded and unsanitary conditions [14] (table 1).

Table 1

Characterization of agricultural workers using criteria of multidimensional poverty measurement

Populations (multidimensional poverty measurement)	Total potential population (%)	Local potential population (%)	Migrant potential population (%)
Under the LBE with less than 3 deprivations	14.82	14.31	17.04
Under the LBE with 3 or more deprivations	63.46	61.78	70.86
Social Vulnerable (Income above LBE - some deprivations)	21.06	23.18	11.77
Vulnerable income (income below LBE - no deprivations)	0.29	0.28	0.29
Not poor and not vulnerable (income above the LBE - no deprivations)	0.37	0.45	0.04
Total	100	100	100

Source: Prepared by National Survey of Agricultural Workers of the Ministry of Social Development of Mexico (ENJO), 2009.

The power structure in agricultural fields is a pyramid having atop the owner of the land, beneath him is the foreman contractor responsible for recruiting gang workers and his duties include often providing housing, food and beverages thereto. At the base of the pyramid are workers or farm laborers, who have only their labor and have more social disadvantages as well as all other policies. They have no right



to organize unions and sometimes they are not employed throughout the year or are outsourced; if there is an oversupply of labor, they have to work longer hours without rest; they are not remunerated for the overtime, they suffer from pesticides and do not have health institutions, they lack of paid vacation and do not have a pension (table 2). The housing situation is deplorable: they live in reed huts and wood (8-10 people) or wine (for 60 people), with no minimum sanitation, always saturated paying rent of 10-40 Mexican pesos [14].

Table 2

The incidence of social deprivation among agricultural laborers

Indicators of social deprivation	Population	Percentage
Educational backwardness	626,968	30.73
Lack of access to health services	819,326	40.15
Lack of access to social security	1,699,487	83.29
Lack of quality and living spaces	984,761	48.26
Lack of access to basic services at home	1,775,851	87.03
Lack of access to food	883,904	43.32
Population with income below the wellbeing	1,603,075	78.57
Population with at least one social deprivation	2,026,988	99.34
Population with at least three social deprivations	1,587,900	77.82
Population with income below the line of rural welfare and at least one social deprivation	1,597,250	78.28

Source: by National Survey of Agricultural Workers of the Ministry of Social Development of Mexico (ENJO), 2009. Prepared

The working conditions of indigenous laborers are deplorable, considering that there is no job security, they face days of strenuous work without protection of their health and safety and a misuse of agrochemicals, without training or proper equipment, they cannot ban out of the agricultural fields without the authorization of the caciques-entrepreneurs, they are not paid the wages and they lack of the most basic labor rights. Agricultural laborers, in addition to low wages, suffer humiliation and abuse in everyday life; they are discriminated against because of race and poverty, not only for their direct employers, contractors, but also by locals.

Living in crowds and at the same time, alone, away from their family, people and culture, coupled with the constant risk status at work (pesticide poisonings, bites of poisonous animals, respiratory and gastrointestinal illnesses caused by climate change, etc.), working up to 16 hours a day, having poor quality food offered, featuring extremely inappropriate sites to stay, all of these provoke the migrants frustration and distrust of others.

The precarious situation of this group of marginalized, requires a development of mechanisms for their integration into productive life, one of which is education. In the case of Latin America, government structures are in the stage of development of mechanisms for integration of indigenous to productive life. Since the seventies of the twentieth century, governments of Latin American countries have implemented special programs to support native peoples (with material



resources, species, supporting their health, education, housing, etc.).

In Mexico, from the twenties of the twentieth century, the Cultural Missions have been launched, which provide different supports, including educational services in rural areas. Moreover, since the seventies of the twentieth century, the Mexican government has implemented special programs to support underserved rural and urban areas (material resources, support for health, education, housing, etc.): Public Investment Program for Rural Development (PIDER), General Coordination of the National Plan for Depressed Zones and Marginal Groups (COPLAMAR), Mexican Food System (SAM), National Solidarity Program (PRONASOL), Program of Education, Health and Nutrition (PROGRESA), Opportunities Program, Fund Contributions for Social Infrastructure (FAIS), etc.

However, researches on the results of these programs have shown that government projects not only do not solve the problem of poverty, but many times deepen it. This is primarily due not so much because the supports for rural zones are very symbolic, but because many times these small amounts of money do not even make it to their recipients due to corruption, and they are spent by farmers for various other purposes (move to USA, alcoholism, family parties, buying expensive items, etc.), not the indicated: investment in field production. In addition, adverse weather conditions (especially in the semi-desert areas and high drought-prone regions and on the coast by the floods and tropical storms, etc.) contribute to a very heavy and counterproductive work of the farmer. This adds to ensure that the work doesn't give the elemental level of life and renders it meaningless. Therefore, people seek employment outside their communities (Adler de Lomnitz, 1993; Attanacio, Székely, 1999; Filgueira, 2001; Katzman, 2001; Boltvinik, Damian, 2004; Juarez-Bolaños, 2005, Alonso, 2007, among others).

As Damian (2004) points out, Mexico has been for decades an experimental laboratory for programs imposed by international agencies like the International Monetary Fund and World Bank, both in economic and social matters for structural adjustment. These programs emerged as a mechanism to offset adjustment costs that the implementation of the enabling neoliberal model had. However, history has shown that its results have been disastrous. This has resulted in poverty rates in Mexico in the early twenty-first century, which were in excess of the ones in the eighties [4, p. 150].

It can be argued therefore that social policies serve a fragmented problem of designing social issues. This situation highlights the exclusion of all those stakeholders who are not favored by these policies and also it is a considerable evidence for a denial of the rights inherent to all human beings. To resolve this situation, one of the initiatives of Mexican government is betting on inclusive education, training marginalized for work, give them the tools for the rational use of natural resources and productive farming.

Actually, the Mexican system of inclusive education for marginalized groups consists of programs, centers and short courses aimed at improving household economy, with content linked to domestic life, domestic consumption and paid work, which are offered through the Cultural Missions, Centers for Adult Basic Education (CEBAS) and the Centers for School Education (CEDEX), with the support of civil



society organizations, trade unions, chambers, secretaries of state, private training agencies. It is supported by the National Council for Life and Work (CONEVyt), National Institute for Adult Education (INEA), National Council for Educational Development (CONAFE), Secretariat of Labor and Social Welfare (STyPS), Training System for Work (SICAT), National Training and Technical Assistance for Rural Integration (SINACATRI), National College of Professional Technical Education (CONALEP), Training Center for Industry (CECATI), Board Standardization and Certification of Competency (CONOCER), Modernization Program and Technical Training (PMETyC), Distance Education for Adults, Comprehensive Training Program and Modernization (CIMO), Scholarship Program for Training Workers (PROBECAT), College of Bachelors, National Institute for Youth (IMJUVE), Latin American Institute for Educational Communication (ILCE), Training Institutes for the Work of States, Community Cultural Development Centers, State Employment Services (ESS), Federal Electricity Commission (CFE), Centers for Social Security (IMSS), Education Departments of States (SEE), among others.

These institutions work following the policies of the regional organizations conducting the training for life and work: the Organization of American States (OEA), the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI), Information System of Educational Trends in Latin America (SITEAL), Education Network of Youth and Adult People (EPJA), Latin American Institute for Educational Communication (ILCE), Regional Center of Fundamental Education in Latin America (CREFAL), Center for Adult Education in Latin America (CEAAL), among others.

Furthermore, regardless of the existence at international and national levels of a broad and advanced legal framework aimed at protecting the rights of migrant workers (International Convention on the Rights of Migrant Workers, Convention 169 of the International Labour Organisation (ILO), Convention 182 of the ILO (about the prohibition of the worst forms of labor); General Constitution (Article 4, last paragraph); Federal Labor Law (Title V bis, Articles 173-180), General Law of Health, etc.), in many parts of movements of agricultural workers the responsibilities are circumvented by the Care Laborers Program of the Ministry of Social Development of Mexico (infrastructure and basic services to improve working conditions) and the recommendation of the ECHR, which seeks to end the discrimination and mistreatment of workers; economic, social and cultural rights are violated, the labor contract that marks the benefits to which they are entitled, is not respected (for example, the case of indigenous workers in the south of Chihuahua, Culiacan, Navolato, Los Mochis, Angostura, Elota, Guasave, Las Palmas, La Cruz (Sinaloa), Nayarit, etc.) [11].

The abuses of employers towards migrants are explained by, among other factors, the illiteracy, lack of basic education, ignorance of their rights, etc. To solve these problems, one of the initiatives of the Mexican government is for special socio-educational programs to meet the needs of literacy and vocational training for farm laborers. So, one of these projects is the Program for Care of Demand of Adult Education with Education Model for Life and Work (MEVyT) directed by the National Council for Life and Work and operated by the National Institute of Adult



Education through the State Institutes for Adult Education and delegations of INEA in the states, and one of its variants, the Program of Care for Migrant Farm Workers [7].

The Mexican socio-educational programs for migrant farm workers are based in the theory of marginality. Marginality is a social phenomenon that has flourished in the twenty-first century world, however, is the subject of numerous international studies since the early twentieth century.

Negretti and Tovar (1987) argue that the concept of marginality appears in sociological literature associated with the interest in studying the problems of adaptation of migrants and ethnic minorities in American society. The term «marginality» was first used by Robert Park, in his article «Human Migration and the Marginal Man», published in 1928. His interest was focused on the role of migration in social change. Park was also the first to speak of marginalization as a synonymous of marginality [9].

According to Park (1928), migration creates a situation that places the individual at the alternative of trying to live according to the guidance of two different cultural groups. The effect is to produce an unstable character, a personality type with characteristic forms of behavior. This is the marginal man [12].

The idea of Park's marginal man, «who is placed in the margins of two worlds and does not belong to any», beats the reading of poverty as a lack of resources, because, although included, it is a conception that identifies the problem as of high-order in functional terms. From this perspective, participation in different areas would be the possibility of full integration and not only in reference to the economic sphere. Nor will the distribution of wealth or inequity or injustice or basic resources, but the involvement that in accordance to a normative scheme must perform an individual or group. The identification of the marginal man as a man who must «promote himself», achieve the desired participation, also supposes that he must «evolve» his patterns, his traditional culture in order to achieve a redefinition of the roles [15].

In Latin America, the term «marginality» was created with the urban ecology of the sixties of the twentieth century and attempts to describe the inhabitants of large Third World cities that are located in outlying areas occupying poor, underserved households and almost always raised on illegally occupied land. Systematic studies of marginality are initiated from the second post-war to the accelerated urbanization process, which resulted in large settlements on the outskirts of large cities. Among the researchers that found organic sense are Nun (1969), Quijano (1970), Turner¹ (1966). The term «marginal» was designated in this approach to housing within the edge of cities and the lacking of a certain minimum comfort [9, p 23-24].

Meanwhile, the United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), considered marginal individuals the ones who are not directly incorporated into the national basic institutions [2].

¹ Turner conducted studies about marginal and underdeveloped populations from different Latin American countries [9].



In Latin America, for the first attempt at theorizing on marginality, to move from the descriptive to the explanatory flat plane, was established in 1965 the Center for Economic and Social Development of Latin America (DESAL). This was considered necessary by analyzing the historical and cultural development of Latin America, in order to determine what are the specific traits of Latin American marginality and thus locate the genetic roots of the phenomenon [3].

The historical origin of the societies of Latin America since the beginning, marks the emergence of a dichotomous parallelism, resulting from the overlap of cultures that occurred from the duality of values, social structures and political and administrative systems. Hence for DESAL, the term «marginal» refers to social groups, that even though are members of a society in a country, fail to penetrate the intimacy of their structures. This means that society is seen in two different sectors: the built and marginalized. Thus, marginalization extends to the whole of the human person and all aspects of the lives of the marginalized sectors. However, its effects impact the entire society, it should not be seen as a phenomenon of the third world (although here it is much deeper), since it is a global problem [5].

The increase in poverty worldwide, getting to be considered as one of the main problems of the twentieth and the present century, gives rise to the emergence of slums in both poor countries and rich countries. The relationship between poverty, exclusion, marginalization, inequality and exclusion is irrefutable. The economic situation is the basis of social problems, but there are cultural problems that exacerbate the social and cultural problems that society is facing.

The spread between marginal groups of the attributes of modern life creates expectations that they cannot channel properly in their current condition, leading to the generation of tensions and conflicts that form a potentially explosive situation.

The marginality and marginalization are frequently referenced for the same meaning. Several authors have treated these terminologies in their research. So, Cortes (2006) believes, that the concept of alienation in its most abstract version tries to account for differential access of the population to enjoy the benefits of development. The measure focuses on the needs of the population of the towns to access to basic goods and services, captured in three dimensions: education, housing and income. For him, marginalization is a phenomenon affecting localities and not necessarily the people who live there [3].

Seen this way, a locality may have high poverty and this does not mean that there are people there with living conditions and level of income sufficient to not be considered poor. Following Cortés, marginality is a concept that lies within the modernization theory, according to which the underdeveloped societies are characterized by the coexistence of a traditional segment and a modern one, the main obstacle being first to achieve economic growth and social self-sustaining. The notion of marginal, at its most abstract conception, refers to areas which have not yet penetrated the norms, values and ways of being modern men [3].

In turn, Juarez Bolaños (2005) considers that the marginalization is understood as a social phenomenon in which members of different social groups are struggling to improve their quality of life because of their location in a system of positions nested in terms of power relations [8].



So, for Cortés, marginalization has to do with access to the benefits of development, related to gaps and affecting communities, and for Juarez it is a social phenomenon in which members of social groups are struggling to improve their lifestyle for their place in the system related to power relations. Juarez also considers that the conceptual development of the term «marginalization» is a contribution of Latin American sociology, which has generated much discussion, especially since the decade of the sixties of the twentieth century, when the term was used to explain certain social phenomena originating from rapid urbanization, lived in this part of the planet [8].

However, there are other views as that of Botto, Fenoglio and Moulia (2002) who in their work «Marginalization and social exclusion by unemployment», understand the process by which a society refuses to particular individuals, from simple indifference to repression and imprisonment. It is also the case of those who, not consistent with the values and norms of a given society, marginalize themselves [1]. Here marginalization appears as a process in which society rejects certain persons and it expresses identification between marginalization and exclusion. In this work, it is identified a specific feature of marginalization: deprivation or normal difficulty by satisfaction of secondary needs. This phenomenon can occur either by following the ideals of the community or when society responds to the interests of a powerful minority group.

The authors emphasize that social exclusion is a process, not a condition. Therefore, if social exclusion is the same as social marginalization, the latter is not obligatory and boundaries change, and who is now excluded/marginalized, tomorrow can be included/installed depending on education, demographics, social prejudice, business practices, public policies, etc. [1].

So, the term «marginalization» is related to social exclusion and is a structural phenomenon that begins in the form, style, or pattern of development. Marginalization comprises the entire population, as it applies to their areas of residence. It is a social phenomenon that affects humans, men in their personal, psychological, professional and social development; reproduces and aggravates, undermining human development.

Summarizing, it can be stated that the educational strategies used by Mexican government as mechanisms for integration of migrant farm workers into working life in the current socio-economic conditions (Programs of National Council for Life and Work, National Institute for Adult Education, Centers for Adult Basic Education, Centers for School Education, Program for Care of Demand of Adult Education, Program of Care for Migrant Farm Workers, Opportunities Program, Cultural Missions), have succeeded. The scope of the purpose of migrant farm workers education in Mexico is far-reaching and is represented in three major areas: encourage self-responsibility and the process of self-realization of the individual, appropriate cultural and vocational training; promote and raise the cultural, professional and social status of the population; training to enable higher levels of efficient production and increase the corresponding income to raise the standard of living and a fair distribution of goods. The study showed that it is also worth noting the diversity of educational opportunities for migrant farm workers.



However, statistics show that of the entire population with potential educational backwardness (30 849.893 people), according to budget targets Expenditures of the Federation (PEF) of 2012, only 19 494.929 people were attended. Even less is the number of youth and adults who concluded primary and/or secondary school: only 4222.663 people, representing 13.69%.

Список використаних джерел:

1. Botto, J., Fenoglio, M., Moulia, L. *Marginación y desocupación. Programa de la asignatura «Análisis de situaciones sociales»*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento5198>.
2. CEPAL. *Panorama social de América Latina*. CEPAL, 2008.
3. Cortés, F. *Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdades en la distribución del ingreso* // *Papeles de Población*, Vol. 12, No. 47, enero-marzo, 2006, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. – pp. 71–84.
4. Damian A. *Panorama de la pobreza en América latina y México*. // Boltvinik J., Damián A. (coordinadores). *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo veintiuno editores, 2004 – pp. 146–162
5. DESAL. *La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico*. Barcelona: Herder. – 1969.
6. DFID (Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido). *Building Peaceful States and Societies* // *ADFID Practice Paper*. Londres, 2010. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.gsdrc.org/docs/open/CON75.pdf.
7. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. *Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)*, 2013. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662
8. Juárez Bolaños D. *Marginación y políticas públicas en el medio rural. El caso de la Sierra de Tequila, Jalisco*. Tesis doctoral. El Colegio de Michoacán, A. C. Centro de Estudios Rurales. Zamora, Michoacán, 2005. – 210 p.
9. Negretti D., Tovar A. *El concepto de marginalidad. Aplicación en el contexto latinoamericano*, Universidad Central de Venezuela, 1987. – P. 23–24.
10. ONU DAES (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas). 2009. *La Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo*. New York, 2009. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.onu.daes
11. Paleta Pérez, G. *Territorios y ruralidades: Jornaleros agrícolas en el cultivo de zarzamora en el valle de los Reyes, Michoacán, México* // *Revista de Antropología Experimental*, No. 12, 2012, Texto 2. – pp. 17–28, Universidad de Jaén (España) (UNAM. Sede la Ciénega. Jiquilpan de Juárez, Michoacán (México).
12. PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014 «Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia»*, Naciones Unidas. - 2014. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate>
13. Park R. *Human migration and the marginal man* // *American Journal of Sociology*. Chicago, Vol. 33, № 6, 1928. – P. 881–893.
14. Sánchez, P., Rodríguez, R. *La migración de los oaxaqueños en el siglo XX*. Oaxaca: CIIDIR-IPN. – 2008.
15. Schulze, M. *El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina*, // *ISEES*, No. 13, julio-diciembre 2013, pp. 89–105. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7609>.



УДК 378: 37.013.83

МОДЕЛІ ЕМПІРИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Майя Дернова

У статті проаналізовано моделі емпіричного навчання, які існують у зарубіжній теорії і практиці освіти дорослих. Серед них моделі Д. Колба, Л. Джоупін, Д. Бауда і Д. Уокера, Г. Діна, Дж. Пфайффер і Дж. Джонс та К. Ітіна. Визначено, що в їх основі лежить трансформація й інтерпретація досвіду самих студентів; викладач відіграє роль фасилітатора або тренера, а не перекладача реальності або постачальника істини; озброюють студентів компетенціями, яких вони потребують для успіху у реальному світі й створюють унікальну можливість для підготовки студентів до професійної кар'єри.

Ключові слова: навчання дорослих, досвід, рефлексія, емпіричне навчання, фасилітація навчання, навчальний цикл, трансформація досвіду.

Теорія емпіричного навчання дорослих стала цілком логічним розвитком робіт видатних учених ХХ століття, які надали досвіду центральну роль в їхніх теоріях навчання і розвитку людини, зокрема В. Джеймса, Дж. Д'юї, К. Левіна, Ж. Піаже, Л. Виготського, К. Юнга, П. Фрейре, К. Роджерса та ін. Теорія емпіричного навчання визначає навчання як процес, за допомогою якого знання створюються шляхом трансформації досвіду, тобто знання є результатом комбінації розуміння і трансформації досвіду [11, с. 41]. Розуміння досвіду – це процес прийняття інформації, а трансформація досвіду – це інтерпретація інформації і дія на основі цієї інформації. Теорія емпіричного навчання – це динамічний погляд на навчання, заснованого на навчальному циклі, що приводиться в дію подвійною діалектикою «дія/рефлексія» і «досвід/абстракція».

Британський вчений П. Бернард, характеризуючи емпіричне навчання, виокремлює кілька його основних атрибутів, зокрема:

1. Дія: студент – це не пасивний предмет, а активний учасник; залучений до фізичного руху, а не просто сидіння.

2. Рефлексія: навчання відбувається тільки після реакції на дію.

3. Феноменологічний атрибут: об'єкти або ситуації описуються без присвоєння значень або тлумачень; студент повинен сам визначити те, що відбувається; точка зору викладача не повинна автоматично нав'язуватися.

4. Суб'єктивний людський досвід: погляд на світ з точки зору студента, а не викладача.

5. Людський досвід в якості джерела навчання: емпіричне навчання – це спроба використати людський досвід в рамках навчального процесу [4, с. 14].



Слід зазначити, що вітчизняними вченими досліджено різні аспекти проблеми освіти дорослих: концептуальні засади обґрунтовуються в працях С. Гончаренка, Т. Десятова, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Лук'янової та ін.; історико-педагогічні проблеми висвітлюються у дослідженнях Л. Вовк, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини розкриваються у дослідженнях О. Аніщенко, Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Пазюри, Н. Протасової та ін.

Наразі аналіз вітчизняних наукових джерел з освіти дорослих свідчить, що українськими вченими проблема емпіричного навчання дорослих не вивчена достатньою мірою. Водночас моделі емпіричного навчання дорослих широко обговорюються та впроваджуються в Європейському Союзі, Австралії, США, Канаді та інших країнах, як свідчать роботи зарубіжних дослідників Д. Бауда, П. Бернарда, Г. Дін, Л. Джоуплін, К. Ітіна, Д. Колба, Д. Уокера та ін. Тому вважаємо, що вивчення моделей емпіричного навчання є важливим і актуальним для розвитку теорії і практики освіти дорослих в нашій країні.

Зважаючи на це, метою дослідження є аналіз моделей емпіричного навчання, які існують у зарубіжному досвіді організації освіти дорослих.

Інтегруючи основоположні роботи зарубіжних вчених, Д. Колб запропонував цикл емпіричного навчання дорослих, у якому досвід дорослого є ключовим елементом. Д. Колб розглядає цикл емпіричного навчання в якості центрального принципу своєї теорії, у якій безпосередній або конкретний досвід є основою для спостережень і рефлексії. Спостереження й рефлексія асимілюються й перетворюються в абстрактні концепції, що забезпечують новий зміст діям, які можна активно проекспериментувати, що, у свою чергу, приводить до набуття нового досвіду. Д. Колб зображує процес емпіричного навчання як ідеалізований цикл навчання або спіраль, де студент проходить всі етапи – виконання практичного завдання, рефлексію, мислення й дію.

Модель емпіричного навчання Д. Колба презентує два діалектично пов'язаних процеси розуміння досвіду: конкретний досвід і абстрактна концептуалізація; і два діалектично пов'язаних режими трансформації досвіду: рефлексійне спостереження і активне експериментування. Цей процес включає інтеграцію таких елементів: 1) знань, які містять поняття, факти й інформацію, отриману в рамках формального навчання і минулого досвіду; 2) діяльності або застосування знань у реальному світі; 3) рефлексії, тобто аналізу і синтезу знань і діяльності щодо створення нових знань [8].

Значний внесок у теорію емпіричного навчання внесла Л. Джоуплін, яка розробила свою п'ятиетапну модель емпіричного навчання. Перший етап моделі – фокусування – визначає завдання, що мають бути виконані і фокусує увагу студентів на цих завданнях. Другий – дія, де студенти повинні бути задіяні в діяльність на фізичному, психічному чи емоційному рівні. Третій і четвертий етапи – підтримка та зворотний зв'язок. Вони присутні протягом усього процесу навчання. П'ятий етап – опитування, де студенти і викладач упорядковують інформацію і реагують на неї. Л. Джоуплін підкреслює, що окремий досвід не можна назвати емпіричним навчанням, бо саме рефлексія трансформує досвід в емпіричне навчання [10, с. 17].



Д. Бауд висловлює два припущення щодо емпіричного навчання. Перше припущення свідчить, що навчання завжди базується на попередньому досвіді і що будь-яка спроба активізувати нове навчання повинна враховувати цей досвід. Це означає, що існуючі уявлення і системи розуміння, які склалися у дорослих студентів впродовж життя, значно впливають на навчання. Тому необхідно створити зв'язки між новим і існуючим досвідом, щоб студенти могли аналізувати й усвідомити новий досвід. Друге припущення полягає в тому, що процес навчання з досвіду обов'язково є активним, залучає учнів до взаємодії і втручання в події, учасниками яких вони є. Взаємодію і втручання Д. Бауд називає навчальним середовищем, тобто соціальним, психологічним та матеріальним оточенням, у якому перебуває студент [3].

Д. Бауд і Д. Уокер розглядають емпіричне навчання як послідовність таких етапів: підготовка до навчального заходу, навчання через досвід і рефлексія через опитування, у якому бере участь студент. Цей підхід включає два важливих елементи моделі Д. Колба – досвід і рефлексію. Дослідники також додають третій: підготовка до досвіду, який, на їхню думку, важливий для того, щоб відбулося навчання [2, с. 165].

У центрі емпіричного навчання перебуває процес навчання, хоча його зміст теж важливий. Під час кожного етапу студенти займаються з навчальними матеріалами, інструктором, один з одним, а також самостійно міркують і застосовують те, про що вони дізналися.

Дж. Пфайффер і Дж. Джонс розробили п'ятиетапний цикл емпіричного навчання:

1. *Досвід / Виконання практичного завдання.* Студенти виконують практичне завдання з невеликою допомогою або без допомоги викладача.

2. *Обмін / Рефлексія.* Студенти діляться своїми результатами, реакціями та зауваженнями з іншими, а також беруть участь в обговоренні досвіду інших студентів. Обмін досвідом прирівнюється до рефлексії щодо минулого досвіду, який може бути використаний у майбутньому.

3. *Обробка / Аналіз.* Студенти обговорюють, аналізують і обмірковують досвід. Опис та аналіз досвіду дають студентам змогу пов'язати його з майбутнім досвідом навчання. Студенти також обговорюють, як була проведена практична робота, які теми, проблеми і питання виникли в результаті роботи.

4. *Узагальнення.* Студенти пов'язують виконану практичну роботу з реальними прикладами, знаходять тенденції або загальні істини і визначають принципи реального життя.

5. *Застосування.* Студенти застосовують результати поточного досвіду та досвіду і практики минулих років у схожій або іншій ситуації. Крім того, студенти обговорюють, як можна застосувати набуті знання в інших ситуаціях, як підняті питання можуть бути корисні в майбутніх ситуаціях і як можна розвинути більш ефективні моделі поведінки, спираючись на результати досвіду [12].



Заслужує на увагу також процесуальна модель емпіричного навчання дорослих Г. Діна, яка представляє ряд етапів процесу розробки та реалізації емпіричного навчання, а саме:

1. Планування – підготовка до початку. Викладач оцінює готовність учнів брати участь в емпіричному навчанні і визначає бажані результати і відповідні методи. Викладач готує матеріали і умови для діяльності.

2. Залучення – початок. Викладач допомагає долучитися до участі шляхом визначення актуальності змісту, процесу та очікуваних результатів. Викладач розпочинає діяльність і визначає чіткі напрямки діяльності учнів. Учасники навчання розпочинають діяльність.

3. Інтерналізація (засвоєння) – навчання через досвід. Учні беруть активну участь у навчанні на цій стадії. Викладач приділяє особливу увагу управлінню процесом навчання та стимулюванню участі учнів.

4. Рефлексія – усвідомлення. Викладач сприяє і допомагає процесу навчання шляхом заохочення до обговорення і підтримки.

5. Узагальнення – встановлення зв'язків. Викладач допомагає учням створити зв'язки (за допомогою мозкового штурму або ілюстрацій) між навчальною діяльністю та їх роботою. Учні працюють самостійно або в невеликих групах, щоб зробити зв'язки.

6. Застосування – трансфер навчання. Викладач забезпечує учнів правилами і структурою для використання навчальних результатів в реальних ситуаціях, в ході обговорень або ведення журналів. Учні використовують зв'язки, встановлені на попередньому етапі, і застосовують нові знання на робочому місці і в своїх організаціях.

7. Закінчення – оцінка та планування. Викладач може використовувати формальні і неформальні інструменти оцінювання (тест, оцінку ефективності, спостереження, критику та обговорення). Вчитель оцінює здатність учня застосовувати нові знання. Цей етап є основою для майбутньої діяльності і подальших змін (в організації або громаді) [7]. Як і Д. Бауд та Д. Уокер, Г. Дін розглядає емпіричне навчання як процес розвитку навчального досвіду.

Американський дослідник філософії емпіричного навчання К. Ітін розробив «діамантову модель» емпіричного навчання, яка ілюструє співпрацю викладачів та студентів. Ця модель наочно показує цикл емпіричного навчання студента та процес емпіричного навчання викладача. Вона визнає роль вчителя як посередника, який навчається разом зі студентом. Таким чином, за допомогою цих взаємозв'язків студенти і вчителі впливають один на одного у процесі конструювання знань [9].

Діамантова модель зосереджена на навчальному процесі, конкретному досвіді, навчальному середовищі й змісті предмету. Усі елементи моделі впливають на процес навчання кожного студента й викладача. Водночас, як студент, так і викладач впливають на кожен з цих елементів, створюючи тим самим передачу знань [9]. Автор моделі вважає, що транзакцію між студентом й елементами моделі можна краще зрозуміти через три види відносин, зокрема: 1) студента до себе; 2) студента до навчального середовища; і 3) студента до викладача.



Відношення студента до себе змінюється протягом циклу емпіричного навчання. Діамантова модель демонструє, як студент конструює знання, рефлексуючи про досвід через власну систему цінностей. Хоча кожен студент перебуває під впливом цього процесу і в кінцевому рахунку відповідає за навчання й зростання, на його навчання також впливають інші транзактивні відносини [6, с. 9]. Ці відносини мають потенціал для підтримки або перешкод у циклі емпіричного навчання.

Відносини студента до навчального середовища включають в себе предметний матеріал та осіб, які прямо або опосередковано пов'язані з навчальним процесом [6, с. 9]. Предметний матеріал у діамантовій моделі містить будь-яку інформацію, надану студенту щодо навчання, а також існуючу систему цінностей [9]. Система цінностей студента, в тому числі його попередні знання й припущення, визначають спосіб його включення у навчання, інтерпретації досвіду і навчання через досвід [1, с. 17]. Предметний матеріал має бути приведений у відповідність до інтересів студента, тому що досвід вважається корисним, якщо він пов'язаний з унікальною історією та відмінностями кожного студента і демонструє різні способи взаємодії зі світом [5, с. 288].

Відповідальність викладача полягає в тому, щоб виявити і взяти до уваги різні точки зору, стилі навчання та інтереси студентів під час опанування предметним матеріалом та навчальним досвідом [6, с. 9].

Відносини студента з навколишнім середовищем передбачають також транзактивне міжособистісне спілкування між студентами й викладачами. Через цей діалог викладач та студенти впливають на конструювання знань. Крім того, цей тип відносин містить і фізичне середовище, в якому перебуває студент під час навчання.

Як наслідок, хоча кожен студент контролює власне емпіричне навчання, цей процес полегшується і перебуває під впливом відносин між студентом і викладачем. Викладач несе відповідальність за формування відносин студента до себе, а також за структурування відносин студента з навколишнім середовищем [9]. Таким чином, під час навчального процесу викладач має:

- 1) розробити досвід, заснований на цілях та інтересах студентів;
- 2) сприяти рефлексії студентів;
- 3) зрозуміти інтерпретацію досвіду кожним студентом.

Отже, аналіз моделей емпіричного навчання дорослих, які існують в зарубіжній теорії і практиці освіти дорослих, свідчить, що в їхній основі лежить трансформація й інтерпретація досвіду самих студентів. При цьому викладач відіграє роль фасилітатора або тренера, а не перекладача реальності або постачальника істини. Емпіричне навчання озброює студентів компетенціями, яких вони потребують для успіху у реальному світі й створює унікальну можливість для підготовки студентів до професійної кар'єри.

До подальших наукових розвідок цієї проблеми належить дослідження категорії досвіду у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.



Список використаних джерел:

1. Beard, Colin & John Wilson. (2006). *Experiential Learning: A Best Practices Handbook for Educators and Trainers*. Philadelphia: Kogan Page.
2. Boud, D. (1994). *Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation*. In Hyams, M., Armstrong, J., & Anderson, E. (Eds.). (1994). *the 35th Adult Education Research Conference Proceedings (49-54)*: Knoxville, TN: University of Tennessee.
3. Burnard, P. (1989). *Teaching interpersonal skills: A handbook of experiential learning for health professionals*. London: Chapman & Hall.
4. Cassidy, Kate. (2008). *A contemporary model of experiential education*. In Loeffler, TA, Denise Mitten & Karen Warren (Eds.), *Theory and Practice of Experiential Education (282-296)*. Association for Experiential Education.
5. Chapman, Steve, Pam McPhee & Bill Proudman. (1992). *What is Experiential Education?* In Loeffler, TA, Denise Mitten & Karen Warren (Eds.), *Theory and Practice of Experiential Education (3-15)*. Association for Experiential Education.
6. Dean, G. J. (1993). *Developing experiential learning activities for adult learners*. American Association for Adult and Continuing Education National Conference, Dallas, TX.
7. Indiana University. (2006). *Experiential learning notations on Indiana University official transcripts*. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://registrar.iupui.edu/experiential-learning.html>
8. Itin, Christian. (1999). *Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st century*. *Journal of Experiential Learning*, 22(2), P. 91-98.
9. Joplin, L. (1981). *On defining experiential education*. *The Journal of Experiential Education*, 4(1), 17-20.
10. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
11. Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (Eds.). (1969-1985). *A handbook of structured experiences for human relations training (Vols. I-X)*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company.



УДК.013.74 (410)

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У ПРАЦЯХ БРИТАНСЬКИХ УЧЕНИХ

Катерина Мазуренко

У статті розкрито зміст поняття толерантність через призму його розвитку, що не припиняється дотепер, описано та досліджено умови, за яких було сформовано це поняття і шляхи, якими воно поєднується з освітою загалом, зокрема релігійною освітою у школах Великої Британії. Також у статті йдеться про філософський та соціальний бік проблеми і політичний вплив на освіту та толерантність.

Ключові слова: толерантність, освіта, релігійна освіта, виховання, філософський та соціальний аспекти.

Орієнтування на гуманістичну парадигму виховної діяльності, розвиток національної освіти і культури зумовлюють необхідність духовного відродження. Обґрунтування нової освітньої парадигми, що забезпечує становлення особистості в просторі існуючих культурних і моральних цінностей, в тому числі і релігійних, розроблення теоретичних основ релігійної освіти – актуальне завдання педагогічної науки, як зарубіжної, так і української. У цьому контексті набуває актуальності відповідний зарубіжний досвід.

Дослідженням розвитку та становлення релігійної освіти у Великій Британії займалися такі вчені, як Нініан С্মарт, Джон Халл, Мірче Еліаде, Федір Козирев та інші. Роль та місце релігії в системі освіти зазнають змін. Розроблення відповідних проблем тим більш актуальними, оскільки в ХХ ст. у вивченні релігії досягнуті результати, істотні для розуміння культурної історії людства та діалогу культур, який стає сьогодні нагальною необхідністю. Для більш детального розгляду проблеми згадаємо англомовних дослідників, які розглядають значення релігії для духовно-морального розвитку людини, теоретичні проблеми релігійної освіти, особливості її впровадження в систему загальної освіти Великої Британії, а саме: Р. Голдман (R. Goldman), М. Грімміт (M. Grimmitt), Р. Джексон (R. Jackson), Дж. та К. Ерріке-ри (J. & C. Erricker), Д. Кіст (J. Keast), Е. Кокс (E. Cox), Т. Кулінг (T. Cooling), Р. Лівінгстон (R. Livingston), Г. Лоукс (H. Loukes), Е. Райт (A. Write), Н. С্মарт (N. Smart), Л. Френсіс (L. Francis), Д. Халл (J. Hull), К. Харт (C. Hart) та ін. Проблемам виховання і освіти учнівської молоді у Великій Британії присвячені дисертаційні дослідження Н. Бідюк, Г. Бутенко, О. Волошиної, Г. Воронки, О. Демченко, І. Задорожної, О. Лещинського, Г. Марченко, А. Парінова, Л. Романенкової, О. Скринської, Р. Сойчук, С. Старовойт, В. Червонецького. Проблеми виховання на засадах християнських цінностей досліджуються в дисертаціях С. Бричок, Л. Генік, К. Журби, Т. Ільїної, О. Каневської, Т. Саннікової, Т. Тхоржевської.



Метою статті є дослідження зміни у визначенні поняття «толерантність» у працях британських вчених у контексті неконфесійної освіти.

Підвищення уваги до неконфесійної освіти наприкінці ХХ століття є свідченням парадигмального зсуву в розумінні цілей, задач, змісту, шляхів організації та реалізації шкільної релігійної освіти в сучасних умовах. Рушійною силою цих змін виступає необхідність адаптації освітніх концепцій та підходів до соціокультурної ситуації. Серед найбільш важливих факторів процесу виступають: секуляризація суспільства; розвиток технологій інформаційного обміну та пов'язані з ним явища глобалізації, полікультурності, комерціалізація освіти та знання; системна криза культурної парадигми модерну; поява нових глобальних загроз.

В давнину існувало декілька точок зору на виникнення слова «релігія» (лат. Religio). Так, відомий римський оратор, письменник та політичний діяч I століття до н. е. Цицерон вважав, що воно походить від латинського дієслова «relegere» (знову збирати, знову обговорювати, знову обдумувати), що в переносному значенні означає «благоговіти» чи «відноситися до чогось з особливою повагою та увагою» [8]. Відомий християнський письменник та оратор Лактанцій вважав, що термін «релігія» походить від латинського дієслова «religare», тобто пов'язувати, тому релігію він визначав як союз людини з Богом. Подібним же чином розумів сутність релігії і блаженний Августин, хоча він вважав, що слово «релігія» виникло від дієслова воз'єднувати, і сама релігія означає воз'єднання, поновлення колись втраченого союзу між людиною і Богом. Сучасні вчені в основному погоджуються з точкою зору на виникнення слова «релігія» від дієслова «religare».

Для релігій Давнього Єгипту, Індії, Греції, Риму, ацтеків, майя, давніх германців, давніх слов'ян характерним був політеїзм. Монотеїзм характерний для таких релігій як іудаїзм, християнство, іслам, сикхізм та деяких інших. З точки зору віруючих, що дотримуються вищезазначених релігій, поява їх стала слідством Божої дії. Пантеїзм – вчення, згідно якому Всесвіт (природа) і Бог єдині, тотожні. Пантеїзм був розповсюджений в ряді античних релігійно-філософських шкіл (стойки та ін.) та в низці середньовічних вчень. Багато елементів пантеїзму присутні в різних формах язичництва та неоязичництва, а також в багатьох сучасних синкретичних вченнях: теософії, живій етиці, транссерфінзі та ін.

Існують також релігії без Бога – віра в абстрактний ідеал: конфуціанство; буддизм; джайнізм; синтоїзм, який, наприклад, використовує в храмах дзеркала, як образ безкінечності образів світу, в яких точкою відліку стає людина, яка підходить до дзеркала і починає собою транслювати образ, який згодом трансформується у досить реальне зображення у світі. З приводу відносності та існування Суцього, давньокитайський філософ Лао-Цзи сказав: «Дао пуста, але у використанні невичерпне. ...Воно здається праотцем усіх речей. Якщо притупити його проникливість, звільнити від безпорядку, сподобити пилинці, то воно буде здаватися реально існуючим. Я не знаю чие воно породження, я лише знаю, що воно передує небесному володарю» [5].



Отже, треба надати освіті дітей ширше значення, показати світ з різних сторін, для цього неконфесійна релігійна освіта у школі є оптимальним варіантом, що постійно творчо розвивається.

Питанням виникнення релігії перш за все займається релігієзнавство, що почало формуватися в самостійну галузь знань починаючи з ХХ ст. на перетині соціальної філософії, історії, філософії, соціології, антропології, психології, загальної історії, етнології та інших наук. Хоча деякі вчені відмовляються від думки про існування дорелігійного періоду, а в якості обґрунтування свого погляду вони стверджують, що сучасній етнографії невідомий жоден народ, що не має релігійної традиції.

За загальне визначення поняття релігії можна взяти таке: релігія – це особлива форма усвідомлення світу, зумовлена вірою у надприродне, що включає в себе збірку своєрідних законів, моральних норм та типів поведінки, традицій, обрядів, культових дій та об'єднання людей в організації (церкви, релігійні общини). Також можна визначити релігію як організоване поклоніння вищим силам. Релігія не тільки представляє собою віру в існування вищих сил, але і встановлює особливі відносини до цих сил: вона є діяльністю волі, що направлена до цих сил.

Релігійна система уявлення світу (світо-бачення) спирається на віру і пов'язана зі ставленням людини до духовного світу, деякою надлюдською реальністю, про яку людина знає дещо і на яку вона повинна певним чином орієнтувати своє життя. Віра може бути підкріплена містичним досвідом. Особливе значення для релігії представляють такі поняття «добро», «зло», «моральність», «ціль та сенс життя». Основи уявлень більшості світових релігій записані людьми у священних писаннях, тексти яких, за переконанням віруючих, або продиктовані безпосередньо Богом чи богами, або написані людьми, що досягли, з точки зору кожної конкретної релігії, вищого духовного стану, великими вчителями, особливо просвітленими чи досвідченими. У більшості релігійних спільнот важливе місце займає духовенство (служителі релігійного культу).

Серед основних функцій релігії можна визначити такі: світоглядна (релігія наповнює життя деяким особливим значенням і змістом); компенсаторна чи психотерапевтична (суть її складає здатність релігії компенсувати людині залежність від природних, соціальних катаклізмів, допомогти позбутися почуття власного безсилля, важкого переживання особистих невдач, страху); комунікативна (спілкування між людьми); регулятивна (усвідомлення індивідом змісту деяких цінностей, установок та моральних норм, які присутні у кожній релігійній традиції та виступають своєрідною програмою поведінки людей); інтегративна (дає людям змогу усвідомлювати себе як частину єдиної спільноти, скріплену загальними цінностями та цілями, дає людині можливість самоусвідомлення в суспільній системі, в якій діють такі ж погляди, цінності та вірування); політична (лідери різноманітних спільнот та держав використовують релігію в політичних цілях); культурна (релігія сприяє поширенню культури групи-носія (писемність, живопис, музика, етикет, мораль, філософія)); освітня (релігія передає



специфічні знання, що сприяють розширенню свідомості людини, вихованню людяності, в давні часи церковні школи були головним осередком педагогічної думки в світі).

В узагальненому вигляді визначення ролі релігії в житті людини буде звучати так – релігія допомагає знайти сенс життя, дає відчуття сили, єдності, вчить людяності, моральності, сприяє розвитку культурності, сприяє розширенню свідомості людини, сприяє підняттю рівня досвідченості.

Однією з людських якостей, вихованню якої сприяє релігія, є толерантність (від лат. *Tolerantia* – терпимість) – соціологічний термін, що означає терпимість до інакшого світогляду, способу життя, поведінки та звичаїв [7]. Толерантність не означає прийняття іншого світогляду чи образу життя, вона має на увазі надання іншим права жити у відповідності до свого світогляду. Толерантність означає повагу, прийняття вірного розуміння інших культур, засобів самовираження та проявів людської індивідуальності. Під толерантністю не розуміють поблажливості чи нещирості. Прояв толерантності також не означає терпимості до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань чи компроміси чужим переконанням, чи нав'язування своїх переконань іншим людям. В соціології під толерантністю розуміють визнання і прийняття іншої людини чи спільноти, поважне ставлення до його поглядів, образу життя, віросповідання, національності.

Толерантне ставлення розглядається як соціальна цінність, що забезпечує права людини, свободу і безпеку. Формування цього поняття часто пов'язують з гуманістичними ідеалами. Толерантність, за поглядами соціологів, представляє собою норму цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і забезпечує збереження різноманіття, природного права на несхожість, індивідуальність.

В багатьох культурах поняття «толерантність» є своєрідним синонімом «терпимості»: латинською *tolerantia*, англійською *tolerance*, німецькою *toleranz*. Крім того, у сучасних словниках вказується на пряме трактування толерантності як терпимості. Поняття «толерантність» було введено в наукове використання у XVIII столітті. Його почали використовувати у ліберальних журналах з середини XIX століття, але з 1930-х років воно практично зникло з політичної лексики, поки знову не з'явилося на початку 1990-х років. Слово «толерантність», хоча і використовується як синонім «терпимості», несе в собі інші значення. Толерантність – це активна соціальна поведінка, до якої людина приходить добровільно і свідомо [7].

Згідно Декларації принципів толерантності (ЮНЕСКО, 1995 р.) толерантність визначається в такий спосіб: «...цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що виявляється у праві усіх індивідів громадянського суспільства бути різноманітними, у забезпеченні стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами, у повазі до відмінно різних світових культур, цивілізацій та народів, готовності до розуміння та співробітництва з людьми, що відрізняються за зовнішністю, мовою, переконанням та віруванням» [2].



У визначенні поняття «толерантність» у Преамбулі Уставу ООН наголошено на необхідності «проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним, як добрі сусіди» [6]. Тут лексема отримує не тільки дієве, соціально-активне забарвлення, але й розглядається як умова успішної соціалізації (інтеграції в систему суспільних відносин), що містить в собі вміння жити в гармонії, як із самим собою, так і зі світом людей (мікро- і макросередовищем).

Узагальнюючи вищесказане можна зробити висновок, що релігійний аспект освіти актуальний як у Європі, так і в Україні, і потребує подальшого вивчення, особливо в сучасному відкритому світі. В педагогічній науці проблема духовності займає особливе місце оскільки має на меті не лише виробити, окреслити, визначити шляхи, засоби і методи формування певних компетентностей, знань, умінь, а ще й прищепити і розвинути певні якості, здатності, риси характеру і поведінки. Усе це свідчить про доцільність вивчення релігійної освіти як сутності виховного процесу у сьогоднішньому полі педагогічної науки.

Список використаних джерел:

1. Булгаков С. *Свет невечерний* / С. Булгаков. – М.: Республика, 1994. – С. 17–19.
2. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://school-sector.rln.ru/prava/zakony/tolerance/l/htm>.
3. Козырев Ф.Н. *Гуманитарное религиозное образование* / Ф. Козырев. – СПб. – 2010. – 392 с.
4. Кун Т. *Структура научных революций* / Т. Кун. – М.: Прогресс. – 1977. – 379 с.
5. Лао Цзы. *Древнекитайская философия* / Лао Цзы. Дао де Цзин. Ян Хин-Шун / Дао Де Цзин в 2 т. М.: Мысль, – 1972. – 214 с.
6. Преамбула Устава Организации Объединенных Наций [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.un.org/ru/documents/charter/preamble.shtml>.
7. *Словник української мови: в 11 тт.* / АНУРСР. Інститут мовознавства [за ред. І. К. Білодіда]. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – т. 10, 1979. – С. 179.
8. Цицерон. *Учение академиков* / Пер. Н. А. Федорова. – М, 2004. – 320 с.
9. Эйнштейн А. *Физика и реальность* / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1965. – С. 58.



УДК 373.5:2(44)

КЛЮЧОВІ ІДЕЇ ТЕОРІЇ ЕМПІРИЧНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ПІТЕРА ДЖАРВІСА

Наталія Горук

У статті розглянуто погляди видатного англійського андрагога Пітера Джарвіса щодо освіти і навчання дорослих. Особливу увагу приділено розробленій дослідником моделі емпіричного навчання дорослих, що відображає розмаїття шляхів, які проходять дорослі у процесі засвоєння нового досвіду. Їх умовно можна класифікувати на три категорії: «відсутність навчання» (non-learning), «нерефлексивне навчання» (non-reflective learning) та «рефлексивне навчання» (reflective learning). Рефлексивне навчання з опорою на активне осмислення інформації П. Джарвіс вважає найбільш дієвим у системі освіти дорослих, оскільки доросла особистість конструє досвід із навчальної ситуації та трансформує його у знання, вміння, навички, погляди, переконання, емоції і відчуття, інтегрує отримане у свою власну біографію.

Ключові слова: освіта дорослих, емпіричне навчання, досвід, рефлексія.

Велику роль у сучасному постійно змінюваному світі відіграє освіта дорослих, що є важливим чинником розвитку всіх категорій населення впродовж життя. Значення освіти дорослих сьогодні посилюється здійснюваною структурною перебудовою економіки й зумовленою цим необхідністю перекваліфікації і перенавчання значної кількості осіб працездатного віку, а також активним залученням багатьох громадян у громадсько-політичне життя, яке почалося в умовах демократизації та розбудови українського суспільства.

На сучасному етапі українські вчені-педагоги здійснюють наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих (С. Болтівець, І. Зязюн, Т. Десятов, Н. Ничкало, В. Скульська). Особливого успіху досягнуто у науково-дослідній роботі Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, де відпрацьовувались технологічні моделі навчання дорослих (С. Сисоева, Л. Сігаєва). Привертають увагу наукові дослідження О. Огієнко, В. Давидової, О. Матвієнко, присвячені освіті дорослих у Скандинавії та країнах Європейського Союзу. Хоча предметом досліджень був широкий спектр теоретичних та практичних проблем освіти дорослих, поглядам визначних зарубіжних дослідників-андрагогів не приділялася належна уваги. Вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду освіти і навчання дорослих сприятиме глибшому осмисленню цієї проблеми, прийняттю оптимальних рішень у пошуку шляхів формування ефективної вітчизняної системи освіти дорослих.

Зростаюча роль співпраці фахівців різних країн у галузі освіти дорослих вимагає ретельного осмислення цього досвіду. Зокрема, заслуговують вивчення погляди визначних зарубіжних дослідників щодо особливостей навчання дорослих,



які пояснюють процеси здобуття знань, умінь та навичок дорослими особистостями. Метою нашого дослідження є розкриття та аналіз ідеї видатного англійського андрагога Пітера Джарвіса щодо емпіричного навчання дорослих, що сприятиме забезпеченню методологічних основ неперервної освіти дорослих в Україні.

Однією із найвпливовіших фігур у світовому доробку з проблем освіти і навчання дорослих є англійський педагог і дослідник Пітер Джарвіс (Peter Jarvis), автор близько 30 книг і 200 публікацій на тему освіти дорослих і ціложиттєвого навчання, перекладених багатьма мовами світу, член редакційної ради численних професійних педагогічних видань, почесний професор Суррейського та Ноттінгемського університетів (Великобританія), університетів Британської Колумбії, Аляски та Джорджії (США), Токійського університету (Японія), Хельсінкського університету (Фінляндія) та інших.

За свої праці та дослідження в галузі освіти дорослих Пітер Джарвіс отримав чимало відзнак, серед яких – нагорода імені Сиріл Гоул від «Американської асоціації освіти дорослих та продовженої освіти» за визначні публікації з проблем освіти дорослих (the Cyril O. Houle World Award for Adult Education Literature from the American Association of Adult and Continuing Education); нагорода імені Коменського – «Визначному андрагогу Європи» (the Comenius Award – International ESVA Foundation (Outstanding Adult Educator in Europe)); почесне членство у багатьох професійних асоціаціях освіти дорослих у різних куточках світу; президентство у «Британській асоціації міжнародної та порівняльної освіти» впродовж 1999–2000 рр. та інші.

До найвідоміших праць Пітера Джарвіса належать «Adult Learning in the Social Context» («Навчання дорослих у соціальному контексті», 1987), «Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society» («Парадокси навчання: становлення особистості у суспільстві», 1992), «Adult and Continuing Education» («Освіта дорослих та продовжена освіта», 1995), «The Practitioner-Researcher» («Дослідник-практик», 1999), «Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice» («Освіта дорослих та ціложиттєве навчання», 2004), «Towards a Comprehensive Theory of Human Learning» («В напрямку до комплексної теорії навчання людини», 2006), «Learning to Be a Person in Society» («Як навчитися бути особистістю у суспільстві», 2009) та інші.

Особлива заслуга дослідника полягає у закладанні теоретичних основ неперервного навчання в контексті становлення постіндустріального суспільства і процесів глобалізації. П. Джарвіс доводить, що впродовж життя сучасні покоління неодноразово проходять через радикальні соціально-культурні зміни. Існуючі інститути сім'ї і школи не завжди встигають адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у системі цінностей суспільства і людини, тому неперервна освіта – єдиний засіб адаптації до постійно змінюваного соціального і професійного середовища, а також спосіб збереження ідентичності особистості.

П. Джарвіс у своїх працях стверджує, що визнання демократичної моделі управління суспільством як найефективнішої неминуче вплинуло і на наявні сьогодні способи викладання та організацію освітніх систем. Тому варто відійти



від класичної форми організації занять, в центрі якої учитель та його предмет, до нової «романтичної» моделі, що орієнтована на учня (студента), його суб'єктивні очікування та інтереси.

У своїх дослідженнях професор Джарвіс не лише аналізує концептуальні засади сучасної неперервної освіти, а також розкриває та описує багато практичних проблем навчання. Зокрема, приділяє значну увагу організації навчального процесу, підготовці викладачів, психологічній особливості сучасного дорослого учня тощо. Особливий інтерес викликають його розробки емпіричного навчання, які ми розглянемо детальніше.

Як прибічник емпіричного навчання, П. Джарвіс зазначає, що «вся освіта починається з досвіду» і полягає у перетворенні цього досвіду в знання, уміння, цінності і ставлення людини. Навчання є тим чинником, який, на думку дослідника, змінює «біографію» індивіда і впливає на його майбутнє сприйняття як навчальних, так і реальних (життєвих) ситуацій [3, р. 67].

Модель емпіричного навчання, описана П. Джарвісом, розширює та доповнює відому модель, запропоновану Девідом Колбом (David Kolb), яка зображає етапи засвоєння досвіду. Зокрема, процес навчання (за Д. Колбом) – це схематичне коло, у якому послідовно розташовані один за одним головні компоненти: конкретний досвід; спостереження та осмислення; утворення абстрактних понять і узагальнень; випробовування (перевірка) отриманих результатів у новій ситуації і знову повернення до конкретного досвіду. На думку автора, процес навчання – це безкінечна спіраль, а тому навчання може розпочатися на будь-якій її стадії [2].

Беручи до уваги ідеї Дж. Дьюї про позитивний і негативний вплив досвіду на навчання, Джарвіс пропонує повнішу схему, яка детально описує наслідки зіткнення людини з новим досвідом як у навчальній, так і в соціальній ситуації. Схема, розроблена П. Джарвісом, є досить складною і відображає розмаїття шляхів, які проходять дорослі в процесі засвоєння нового досвіду. Їх умовно можна класифікувати на три категорії: «відсутність навчання» (non-learning), «нерефлексивне навчання» (non-reflective learning) та «рефлексивне навчання» (reflective learning) [3, р. 69–75]. Кожна з цих категорій ще умовно поділена на три підтипи. Важливо, що свої висновки щодо процесу навчання дорослих Джарвіс робить разом із тими, кого досліджував під час опитувань, бесід, обговорень та дискусій упродовж 1985–1986 років. 200 учасників дослідження вчений об'єднав у 9 груп, 4 з яких становили андрагоги Великобританії, 2 групи – викладачі різноманітних дисциплін з освіти дорослих в Університеті Теннессі (США), ще одна група – викладачі Британського відкритого університету (British Open University), інша – викладачі курсів для підготовки соціальних працівників по догляду за хворими, та остання – вчителі середніх шкіл Великобританії та США [4, р. 105].

Перша категорія, визначена дослідником, це – «відсутність навчання» (non-learning). Вона складається із таких типових реакцій на новий досвід як «презумпція» (presumption), «відсторонення від розгляду» (non-consideration) та «відмова» (rejection), які підтверджують, що людина не завжди навчається, здобувши новий досвід.



Презумпція (presumption), як зазначає Джарвіс, є типовою реакцією індивіда на щоденний досвід уже перевіреним раніше на практиці способом, або за зразком, дієвим для інших індивідів у суспільстві [4, р. 71]. Підкреслюючи механічний характер такої реакції, вчений водночас вважає її основою соціального життя, коли нова ситуація сприймається як знайома, допомагаючи особистості комфортно почуватися у проблемних обставинах, «захищаючи» набутий раніше досвід. Реагуючи механічно, керуючись лише попередніми знаннями, особистість обмежує свій розвиток і самовдосконалення, припускаючи незмінність світу довкола та обов'язкову справедливість попереднього досвіду.

Відсторонення або неприйняття (non-consideration) – друга форма реакції на досвід, який не призводить до навчання. Певні об'єктивні причини, зокрема зайнятість вдома чи на роботі, страх новизни та її наслідків або певні емоції не дають змоги людині відповідно прореагувати на нову навчальну ситуацію і використати можливості нового навчального досвіду.

Відмова (rejection) як третя складова цієї категорії є свідомою реакцією на досвід, усвідомлене неприйняття ситуації після її осмислення, тобто свідомою відмовою від потенційного навчання, яке могло б бути наслідком аналізу нового досвіду. Це, на думку дослідника, типова поведінка людей похилого віку, які відмовляються сприймати нові вимоги часу, відмовляються навчатися всупереч очевидним фактам та потребам, а також людей, яким бракує віри у свої сили, або тих, кому бракує зацікавленості й мотивації.

Негативні реакції на досвід заслуговують значної уваги педагогів та андрагогів, оскільки вони сповільнюють розвиток учнів, перешкоджають їхньому успішному навчанню. Тому важливо створювати ситуації та умови навчання, які блокуватимуть подібні прояви, беручи до уваги можливість їхнього виникнення.

Нерефлексивна реакція на потенційну навчальну ситуацію (non-reflective learning) включає наступні підтипи: «несвідоме навчання» (pre-conscious learning), «оволодіння практичними вміннями» (skills learning) та «заучування» (memorization).

Несвідоме навчання – це результат повсякденного життя і досвіду особистості, яке отримало також назву інформативного позаформального (informal) навчання або інцидентального (incidental), що відбувається поза волею людини як результат випадково отриманої інформації, почутого або прочитаного.

Оволодіння практичними вміннями як вид навчання є доволі обмеженою сферою набуття умінь фізичної праці або фізичних вправ, яка зазвичай здобувається у процесі свідомого наслідування, імітації, рольового моделювання або виконання за взірцем.

Заучування є найпоширенішою реакцією на навчальну ситуацію, яку широко застосовують у школах для запам'ятовування певної інформації. Цей тип навчання є типовим для біхевіористичної теорії навчання, коли відтворення змісту свідчить про існування внутрішнього процесу навчання. П. Джарвіс зазначає, що дорослі, які продовжують здобувати освіту, вважають,



що від них вимагають саме такої реакції, намагаючись запам'ятовувати і записувати тексти лекцій, відтворюючи слова лектора на іспитах.

Описані вище типи навчання безумовно наявні в освіті дорослих, де необхідно оволодіти великим об'ємом інформації (наприклад, у вивченні іноземної мови) або певними фізичними вміннями (наприклад, навчання водінню автомобілем).

Третя категорія класифікації П. Джарвіса – це рефлексивне навчання. Науковець поділяє її на такі підтипи: «роздум» (contemplation), «рефлексивне оволодіння вміннями» (reflective skills learning) та «експериментальне навчання» (experimental learning).

Роздум дослідник визначає як процес осмислення досвіду і конструювання висновків без звернення до ширшої соціальної дійсності [3, р. 73]. Обраний науковцем термін, який у прямому перекладі означає «медитація», «філософські роздуми», відображає, що здобуття знань і розвиток особистості відбуваються за допомогою теоретичного аналізу досвіду без залучення практичних дій.

Рефлексивне оволодіння вміннями автор розглядає як складніший підхід до викладання практичних дисциплін, стверджуючи, що більшість умінь вимагають від людини додаткової розумової діяльності. Осмислення, пошук необхідної інформації, аналіз, власні висновки і модифікація – це основа прагматичної теорії навчання, яка також стала базою для навчання шляхом виконання практичних дій (learning by doing), що (за М. Ноулзом) є необхідною умовою освіти дорослих [1].

Експериментальне навчання (experimental learning) – це такий вид навчання, коли теорія піддається практичній перевірці, а кінцевим продуктом цієї перевірки є знання, які повністю співвідносяться із соціальною дійсністю [3, р. 75].

Рефлексивне навчання з опорою на активне осмислення інформації П. Джарвіс вважає найбільш дієвим у системі освіти дорослих, оскільки дорослій особистості важливо зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки між явищами, закономірності їхнього функціонування і розвитку, мати уявлення про цілісність системи, а не лише знати її поодинокі елементи. У своїх пізніших працях автор вирізняє конформістську та інноваційну форми рефлексивного навчання, що співвідносяться із прийнятими у вітчизняній термінології назвами репродуктивного і продуктивного навчання та пропонує своє визначення навчання як комбінації дій, у процесі яких особистість конструює досвід із ситуацій та трансформує його у знання, вміння, навички, погляди, переконання, емоції і відчуття та інтегрує отримане у свою власну біографію [4, р. 111].

Незважаючи на значну складність описаної моделі, варто зауважити, що типологія П. Джарвіса є однією із найцікавіших та науково обґрунтованих, оскільки детально описує можливості зіткнення особистості з новим досвідом, який матиме певний навчальний ефект або ні. Безперечним доробком дослідника є також акцент на особистості учня та значенні його попереднього досвіду, визначення соціального характеру навчання та взаємодії як ключових



умов для здобуття нових знань і умінь, звернення уваги на можливість невикористання потенціалу нового досвіду для навчання. На думку автора, навчання найчастіше відбувається тоді, коли виникає невідповідність між «біографією» учня, тобто його попереднім досвідом, та новою інформацією.

Список використаних джерел:

1. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy* / M. S. Knowles. – Chicago, 1980. – 195 p.
2. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* / David A. Kolb. – L.: Prentice Hall, 1983. – 256 p.
3. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice (Sec. ed.)* / Peter Jarvis. – L.; N. Y.: Routledge, 1995. – 320 p.
4. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (3rd ed.)* / Peter Jarvis. – L.; N. Y.: Routledge Falmer, 2004. – 374 p.



ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

УДК 378.016 (430)

ЦЕНТРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Лариса Пасічник

У статті висвітлено роль Центрів педагогічної освіти в оптимізації професійної підготовки вчителів у Німеччині. Автор зазначає, що Центри були створені як міжфакультетські підрозділи у структурі університету для координації професійної підготовки студентів, які отримують педагогічну освіту; визначає напрями роботи Центрів, які охоплюють всі фази підготовки: теоретичну (навчання в університеті), практичну (референдаріат) та підвищення кваліфікації вчителів. У статті подано узагальнену характеристику основних завдань, напрямів та форм роботи Центру педагогічної освіти та предметних дидактик університету Пассау (Passau), розкрито важливі функції Центру в оптимізації практичної підготовки вчителів.

Ключові слова: Центр педагогічної освіти; професійна підготовка вчителів; ступенева підготовка вчителів; трьохфазова модель педагогічної освіти: теоретичне навчання, практична підготовка, підвищення кваліфікації; професійна майстерність; професійна підтримка; академічна підтримка.

В умовах глобалізації та інтеграції світових процесів розвитку суспільства зростають вимоги до професійної та соціокультурної компетентності сучасного вчителя. Забезпечення якості вищої педагогічної освіти, модернізація змісту освітніх програм, впровадження новітніх організаційних форм та технологій навчання на основі сучасних наукових досліджень, підвищення мобільності студентів є основними напрямками розвитку вищої педагогічної освіти в умовах створення загальноєвропейського освітнього простору, що визначені у Бельгійському комюніке (2009).

Стратегічним завданням розвитку педагогічної освіти у Німеччині є модернізація її змісту та структури. За умовами Болонського процесу було уведено ступеневу підготовку, впроваджено модуляризовані навчальні програми та кредитно-трансферну систему. Водночас відбулися зміни у внутрішній структурі університетів. У багатьох із них з'явилися міжфакультетські підрозділи, Центри педагогічної освіти, діяльність яких спрямована на оптимізацію практичної підготовки студентів до професійної діяльності.



З огляду на це, дослідження роботи Центрів педагогічної освіти Німеччини може бути корисним в умовах реформування вітчизняної вищої педагогічної освіти за загальноєвропейськими вимогами.

Вивченню різних аспектів педагогічної освіти у Німеччині присвячено роботи таких дослідників як Н. Абашкіна, С. Бобракова Т. Вакуленко, В. Гаманюк, П. Каган, Н. Козак, Н. Махиня, Л. Пуховська, А. Турчин та інших.

Питання модернізації професійної підготовки вчителів є актуальним й для німецьких дослідників: З. Бльомеке (S. Blömeke), М. Вінтера (M. Winter), Й. Кейффера (J. Keuffer), Р. Месснера (R. Messner), Е. Терхарта (E. Terhart) та ін.

Однак роль Центрів педагогічної освіти, основні завдання та напрями їхньої роботи не знайшли, на нашу думку, свого відображення у вітчизняних наукових публікаціях. Тому метою статті є аналіз основних завдань та висвітлення напрямів роботи Центрів педагогічної освіти у Німеччині.

Історичними передумовами створення Центрів педагогічної освіти у Німеччині стали процеси об'єднання вищих педагогічних шкіл з університетами. До 80-х років ХХ століття вчителів початкової, основної та реальної школи готували вищі педагогічні школи, вищі професійні школи, вищі школи мистецтв та вищі музичні школи, які акцентували увагу на засвоєнні майбутніми вчителями практичних педагогіко-дидактичних знань, умінь та навичок. Підготовка вчителів гімназій здійснювалася виключно в університетах і мала науково-теоретичну спрямованість. Нові тенденції суспільно-економічного розвитку у 60-70-ті роки ХХ століття сприяли підвищенню уваги до академічної підготовки вчителів усіх типів шкіл шляхом поступової інтеграції вищих педагогічних шкіл в університети. Таким чином, майже всі вищі педагогічні школи у Німеччині, за винятком землі Баден-Вюртемберг, до кінця ХХ ст. були інтегровані в університети.

Професійна підготовка вчителів у Німеччині складається з двох фаз: теоретичної (навчання) та практичної (референдаріату), а саме роботи у школі на умовах тимчасової посади та відвідування навчальних семінарів. Загалом, навчання в університеті триває 8-10 семестрів відповідно до спеціалізації. Період практичної підготовки (референдаріату) складає 12-18 місяців. Особливістю професійної підготовки вчителів у Німеччині є відсутність структурної та змістової єдності між фазами навчання та стажування. Фаза теоретичної підготовки (навчання в університеті) завершується складанням першого державного екзамену або повним виконанням професійно-орієнтованої магістерської підготовки. По завершенню другої фази (референдаріату) складається другий державний екзамен у іншій установі. Третьою фазою підготовки є підвищення кваліфікації впродовж професійної діяльності. Важливо зазначити також, що майбутні вчителі отримують теоретичну підготовку із дисциплін предметів викладання разом із іншими студентами на різних факультетах. Науковий характер теоретичної підготовки в університеті не враховує педагогічного професійного спрямування, що позначається на рівні практичної готовності студентів до роботи у школі під час стажування (референдаріату).



Безперечно, інтеграція вищих педагогічних шкіл в університети була важливим кроком для реалізації потреб сучасної школи у висококваліфікованих учителях. Проте особливості організаційної структури університетської підготовки, відсутність єдиного координаційного центру для студентів педагогічних спеціальностей, а також зв'язку між теоретичною та практичною фазами підготовки, брак практичної складової під час навчання, як, наприклад, шкільної практики та практичних занять, ізолюваність окремих компонентів підготовки один від одного спричинили численні критики щодо якості практичної підготовки майбутніх учителів та стали причиною незадоволення самих студентів. Одним із можливих шляхів розв'язання існуючих проблем було створення єдиного міжфакультетського підрозділу в рамках університету для координації професійної підготовки студентів, які отримують педагогічну освіту.

Ідея предметної та міжпредметної координації університетської підготовки вчителів існувала вже у 70-х роках ХХ століття, коли в рамках експериментальної моделі однофазової підготовки в університетах були створені «Центри педагогічної практики» або спеціальні комісії з питань практичної підготовки майбутніх учителів [3, с. 15]. Тому створення Центрів педагогічної освіти є, почасти, продовженням старої традиції. Однак, сфера діяльності сучасних Центрів є набагато ширшою. Основні завдання Центрів педагогічної освіти були визначені спеціальною комісією Конференції міністрів із питань освіти та культури (Kultusministerkonferenz) у 2000 році: координація освіти і підготовки; узгодження програм професійної підготовки та педагогічної практики студентів; забезпечення зв'язку між загальною та предметною дидактиками, теоретичною та практичною підготовкою з дисциплін предмету викладання; розробка, проведення та підтримка наукових досліджень у галузі розвитку шкільної та педагогічної освіти; надання допомоги у розробці академічних правил; планування, організація та координація прийому студентів на педагогічні спеціальності; аналіз якості професійної підготовки майбутніх учителів; надання консультацій при формуванні кадрового складу університету; надання академічної підтримки студентам педагогічних спеціальностей; розробка і впровадження дистанційних форм підготовки майбутніх учителів [3, с. 16].

Перші Центри педагогічної освіти було відкрито у 1995–2000 роках. Необхідність уведення ступеневої освіти, впровадження модуляризованих навчальних програм, розробка нових академічних правил прискорили процес створення центрів, яких зараз налічується більше 60. Загалом, центри мають різні назви: Центр педагогічної освіти (Zentrum für Lehrerbildung) університету Кобленц (Koblenz), Центр педагогічної освіти і предметних дидактик (Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik) університету Пассау (Passau), Професійна школа освіти (Professional School of Education) університету Бохум (Bochum), Центр педагогічної освіти і наукових досліджень (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung) університету Росток (Rostock), Центр педагогічної освіти і наукових досліджень у галузі шкільної освіти (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung) університету Лейпциг (Leipzig) та інші.



Проте відповідно до своїх завдань та напрямів роботи центри можна розподілити на два типи: центри професійної підтримки і науково-дослідні центри [2, с. 13].

Центр педагогічної освіти та предметних дидактик університету Пассау (Passau) у Баварії було відкрито у 2004 році з метою координації професійної підготовки впродовж навчання в університеті та стажування. Центр є структурним підрозділом факультету філософії і складається із наукового керівництва, центрального бюро, секретаріату та семи робочих відділів, що координують різні напрями роботи.

Основними завданнями Центру є:

- розробка, апробація та впровадження нових навчальних програм для першої (теоретичної) фази університетської підготовки з метою інтеграції теоретичних дисциплін з предмету викладання, фахово-дидактичної та психолого-педагогічної підготовки (загальної педагогіки, шкільної педагогіки, психології) із врахуванням логічної послідовності та наступності у їх вивченні;

- підвищення ефективності шкільної практики завдяки поєднанню теоретичної і практичної складових навчального процесу в університеті;

- проведення спільних заходів для підвищення кваліфікації керівників навчальних семінарів, які представляють другу фазу підготовки (референдаріат) та науково-педагогічних співробітників університету. Центр здійснює розробку, впровадження та аналіз інноваційних методів та технологій навчання впродовж обох фаз підготовки;

- створення спільної професійної мережі для покращення співпраці між університетом, керівництвом школи, методистами та позашкільними закладами для роботи з дітьми та молоддю;

- проведення наукових досліджень для покращення якості вищої педагогічної освіти та розвитку шкільної освіти. В рамках реформування системи підготовки вчителів акцентується увага на дослідженні ефективності впровадження нових дидактичних теорій та моделей підготовки;

- розробка та проведення заходів із підвищення кваліфікації вчителів-практиків у регіоні, а також інших працівників педагогічної та непедагогічної сфер діяльності [4].

На сучасному етапі Центром зроблено конкретні кроки для оптимізації практичної підготовки вчителів. Збільшено обсяг практичної підготовки під час навчання в університеті завдяки впровадженню різних видів педагогічної практики, координацію якої здійснюють співробітники Центру. Для підготовки студентів до роботи у школі залучаються досвідчені вчителі шкіл. Працівники Центру надають фахову допомогу методистам шкіл та студентам під час проходження практики. Розширення співпраці між школою та університетом сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів та удосконаленню професійної майстерності вчителів із досвідом роботи. Наприклад, спеціальна лабораторія при кафедрі педагогіки та дидактики початкової шкільної освіти проводить спільні тренінги та науково-методичні семінари для студентів, вчителів шкіл, методистів, керівників наукових семінарів [5].



Співробітництво між школою та університетом допомагає зосередити увагу на актуальних проблемах сучасної школи і визначити пріоритетні напрями науково-дослідної роботи, які спрямовані на розробку нових моделей розвитку шкільної освіти на основі результатів сучасних педагогічно-дидактичних досліджень та концепцій розвитку інклюзивної шкільної освіти та педагогічної підготовки. Центр сприяє розвитку науково-дослідної роботи серед студентів та підтримує спільні проекти. Результати наукових досліджень розміщуються у спеціальних виданнях журналу «Парадигма» (Paradigma). В обговоренні та створенні спільної концепції розвитку педагогічної освіти беруть участь представники усіх трьох фаз підготовки: співробітники університету, керівники навчальних семінарів, представники регіональної Академії підвищення кваліфікації вчителів.

З відкриттям Центру було розв'язано деякі проблеми організації навчального процесу в університеті, а саме: інформування студентів про бази практик, вимоги щодо оцінювання їх результатів, координація зусиль викладачів теоретичних дисциплін та методистів, що керують практиками та інші. Відділ академічної підтримки студентів надає необхідну інформацію щодо академічних правил та порядку складання екзаменів, правил допуску до навчання у магістратурі для майбутніх учителів та проходження стажування (референдаріату), допомагає студентам молодших курсів у складанні індивідуального навчального плану. Крім того, студенти мають можливість отримати інформацію про навчання, практики та тимчасові короткострокові проекти за кордоном та їх фінансування, що сприяє підвищенню академічної мобільності студентів педагогічних спеціальностей.

Таким чином, слід відмітити важливі функції Центру педагогічної освіти та предметних дидактик університету Пассау (Passau) в оптимізації практичної підготовки вчителів, налагодженні зв'язків між університетом, школою, керівниками навчальних семінарів, підвищенні ролі науково-дослідної роботи.

Пріоритетним завданням педагогічної освіти Німеччини є забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. У напрямі його реалізації розробляються нові навчальні програми, впроваджуються інтенсивні методи та технології навчання, поглиблюється науково-дослідна робота. Особлива увага акцентується на інтеграції теоретичних та практичних аспектів підготовки впродовж академічної та практичної фаз. Крім того, концепція навчання впродовж життя передбачає збільшення уваги до третьої (підвищення кваліфікації) фази підготовки.

Виходячи із поставлених перед ними завдань, Центри педагогічної освіти є координаційними підрозділами в структурі університету, спектр діяльності яких поширюється на всі фази підготовки: теоретичну (навчання в університеті), практичну (референдаріат) та підвищення кваліфікації вчителів.

Діяльність Центрів педагогічної освіти спрямована на забезпечення змістової єдності професійної підготовки майбутніх учителів впродовж навчання та стажування (референдаріату), надання академічної підтримки студентам, проведення наукових досліджень у напрямі розвитку шкільної та педагогічної освіти, розвиток співпраці між представниками усіх інституцій



відповідальних за підготовку вчителів, розробку та проведення заходів для удосконалення їх професійної майстерності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні принципів професійної підготовки вчителів в Центрах педагогічної освіти у Німеччині.

Список використаних джерел:

1. Blömeke S. Zentren für Lehrerbildung. Entstehungszusammenhang, Modelle und Analyse der Leistungsfähigkeit [Електронний ресурс] / S. Blömeke. – Режим доступу: https://www.erziehungswissenschaften.huberlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/Konzepte_der_Zentren_fuer_Lehrerbildung.pdf
2. Erhebung von Grunddaten für Zentren für Lehrerbildung in Deutschland (2010) [Електронний ресурс] / Universität Trier. – Режим доступу: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/erhebung_grunddaten_zentren_lehrerbildung/erhebung_von_grunddaten_zu_zentren_fuer_lehrerbildung_in_deutschland.pdf. – Назва з екрана.
3. Terhart E. Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten [Електронний ресурс] / E. Terhart. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=8W4uZ1xJQCUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=Zentren+für+Lehrerbildung+Blömeke&source=bl&ots=F3F_vz9GVY&sig=Zj0r6Q_X6ozyM1yTZh97wN6X0Kk&hl=ru&sa=X&ei=OIH
4. Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik [Електронний ресурс] / Universität Passau. – Режим доступу: <https://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/brosch1.pdf>. – Назва з екрана.
5. Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik [Електронний ресурс] / Universität Passau. – Режим доступу: <http://www.uni-passau.de/index.php?id=1249>. – Назва з екрана.



УДК [371.134: 793.3(07)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ У США

Леся Сало

Статтю присвячено висвітленню організаційних особливостей підготовки вчителів хореографії у США. Порівняльний аналіз здійснено на прикладі десяти провідних вищих навчальних закладах, акредитованих Національною асоціацією Танцювальних шкіл США. Висвітлено вимоги до американського вчителя хореографії, специфіку кваліфікаційних екзаменів та рівні підготовки, які пропонують провідні ВНЗ США.

Ключові слова: підготовка вчителя хореографії у США, організаційні особливості підготовки, Національна асоціація Танцювальних шкіл США, кваліфікаційні рівні підготовки вчителя хореографії у США.

У час реформування української освіти виникає необхідність вивчення досвіду підготовки фахівців відповідного профілю у розвинених країнах світу. Щодо підготовки вчителів хореографії США є країною, яка відповідає світовим стандартам зважаючи на визнання низки хореографічних шкіл у цій країні.

Питанням хореографічної підготовки у США присвячено праці П. Купперс, Я. Айдін. Організації хореографічно-педагогічної освіти у США присвячено дослідження Д. Драгон, Д. Ріснер та ін. На дослідження проблем підготовки вчителів хореографії в Україні і світі спрямовані зусилля розробників комплексного проекту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» (Г. Ніколаї, О. Реброва, Л. Андрощук). Проте на основі аналізу наукових праць можемо дійти висновку, що питанням організації підготовки вчителів хореографії у США в українському педагогічному полі не було присвячено окремих досліджень.

Саме тому метою статті є організація підготовки вчителів хореографії у десяти провідних вищих навчальних закладах, акредитованих Національною асоціацією Танцювальних шкіл США.

До вчителя хореографії в США висувається низка вимог, першою з яких є належна професійна підготовка. Розглянемо вимоги до освітніх рівнів і інших вимог, які дають право навчати хореографічному мистецтву в різних навчальних закладах (державних і приватних школах, позашкільних закладах і хореографічних школах і студіях). Для отримання права працювати в державних школах вчитель хореографії повинен мати щонайменш диплом бакалавра в сфері освіти. Вчителі хореографії, які мають сертифікат на право викладання танцю, також можуть працювати в державній системі середньої освіти (Таблиця 1) [6].



Таблиця 1

**Загальні основні вимоги до вчителів хореографії
з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»**

Освітня галузь	Освіта, хореографічна освіта, образотворче мистецтво
Ліцензування/ сертифікація	Сертифікація з хореографії вимагається для працевлаштування в галузі середньої освіти
Досвід	Робота в галузі хореографічної підготовки
Основні якості	Креативність, вміння працювати в команді, лідерство
Комп'ютерні навички	Програми візуалізації, введення даних, таблично-розрахункові програми
Технічні вміння	Відповідна фізична форма, педагогічні навички

Для того, щоб стати вчителем хореографії слід, перш за все, бути талановитим танцюристом, який має належну підготовку, яка починається, як правило, в дитинстві. Так, танцівники балету розпочинають свою кар'єру у 5-8-річному віці. Провідні компанії, які спрямовують свою діяльність на навчання танцювальному мистецтву, пропонують різні програми підготовки, які варіюються залежно від рівня складності, віку, стилю тощо. Ті, хто вирішив присвятити себе кар'єрі в галузі хореографії, часто вивчають драматургію і літературу, щоб підвищити рівень розуміння того, як передавати образи через танець.

Найпершою вимогою до вчителів цієї дисципліни є отримання вищої педагогічної освіти, яка дає право на викладання хореографії у державних школах. Для тих хто планує викладати хореографію в приватних танцювальних студіях, базовою вимогою також є здобуття диплома бакалавра за спеціальністю «Вчитель танців». Цей освітній рівень також є і основою для продовження навчання в аспірантурі з викладання хореографії.

Крім базової вимоги, для успішної кар'єри в галузі викладання хореографії у США бажаним є практичний досвід, який молоді люди можуть отримати під час педагогічної практики або інтернатури. Під час періоду їхнього проходження студенти можуть продемонструвати володіння навичками педагогічної діяльності і креативність у роботі з молодшими школярами, а також учнями середніх і старших класів школи.

Однією з важливих вимог, які ставляться перед тими, хто хоче розпочати роботу в галузі навчання хореографії, є проходження сертифікації. Власне, для неї необхідне дотримання всіх названих вище вимог (здобуття диплому щонайменш бакалавра і проходження інтернатури). Крім того, вимагається складання так званих екзаменів PRAXIS [4]. Вони входять до переліку американських сертифікаційних екзаменів, які пропонуються Освітньою тестовою службою (Educational Testing Service [2]).

Praxis можуть складати навіть кандидати з вадами зору, слуху і мови, оскільки він доступний і шрифтом Брайля, і мовою знаків. Крім цих випадків, тест має комп'ютерний формат. Його складають у тестових центрах, які відносяться до мережі Prometric®, або при університетах.



Різноманітні тести Praxis зазвичай вимагають до, під час і після завершення курсу педагогічної підготовки. Як правило, йдеться про складання двох окремих тестів: Praxis 1 (Тест перевірки допрофесійних навичок (Pre-Professional Skills Test), що складається з трьох частин: читання, письма і математики) і Praxis 2 (тест, що безпосередньо перевіряє навички з обраної галузі педагогічної діяльності). Як правило, більшістю штатів вимагається складання тесту Praxis 2 як допуску до початку педагогічної діяльності, як обов'язкової сертифікаційної і ліцензійної вимоги. Крім того, деякі професійні асоціації і організації вимагають результати цього тесту для прийняття рішень стосовно працевлаштування і професійного розвитку випускників університетів і учителів на початковому етапі їхньої кар'єри. Вимоги до мінімальної допустимої кількості балів варіюються залежно від штату і перевірити їх можна, зайшовши на офіційний інтернет-сайт Освітньої тестової служби. Підвищити шанси складання цих тестів з достатніми результатами допомагає розгалужена система он-лайн підготовки, яка склалася в США.

Безперечно, кращі шанси на ринку праці мають ті випускники університетів, які здобули диплом бакалавра. Крім можливостей викладання хореографії у дитячому садку і середній школі, вони мають право на професійну діяльність і у громадських коледжах. Програми магістерської підготовки фахівців, крім художнього і педагогічного компонентів, пропонують і науково-дослідний, що дає магістрам шанс продовжити навчання в аспірантурі, де вони працюють над дисертацією.

Важливим елементом професійного становлення фахівця в галузі навчання хореографії є його постійний професійний розвиток. Різноманітні опції, які варіюються від несертифікованих програм неформальної освіти до повноформатних сертифікованих програм відповідних державних об'єднань, дають змогу вдосконалити професійну компетентність і розширюють спектр можливостей для кар'єрного зростання вчителів хореографії.

Розглянемо більш детально дотримання організаційних вимог до підготовки вчителів хореографії у десяти провідних вищих навчальних закладах, акредитованих Національною асоціацією Танцювальних шкіл:

- Бойєрському коледжі музики і танцю в Університеті Темпл (Boyer College of Music and Dance at Temple University) (м. Філадельфія, штат Пенсильванія);
- Каліфорнійському державному університеті (California State University-Long Beach) (Лонг Біч, штат Каліфорнія);
- Школі музики, театру й танцю Університету Північної Кароліни (The School of Music, Theatre and Dance at University of North Carolina-Greensboro) (м. Грінзборо, штат Північна Кароліна);
- Університеті штату Вірджинія (Virginia Commonwealth University) (м. Річмонд, штат Вірджинія);
- Університеті Аризони (м. Тусон, штат Аризона) (The University of Arizona);



- Школі «Шарон Дізней Ланд» (The Sharon Disney Lund School of Dance) Каліфорнійського інституту мистецтв (the California Institute of the Arts) (м. Валенсія, штат Каліфорнія);

- Університеті Південного Міссісіпі (University of Southern Mississippi) (м. Гетісбург, штат Міссісіпі);

- Брокпортському коледжі (The College at Brockport) Університету штату Нью-Йорк (the State University of New York);

- Бельхейвенському університеті (Belhaven University) (м. Джексон, штат Міссісіпі);

- Іллінойському університеті (University of Illinois) (м. Урбана-Шампейн, штат Іллінойс).

Проаналізуємо освітні пропозиції названих вище навчальних закладів щодо можливостей здобуття освіти за ОКР «Бакалавр», «Магістр» і «Доктор» (див. Табл. 2).

Таблиця 2

**Освітні пропозиції вищих навчальних закладів, які входять до
10 найкращих американських ВНЗ
(за даними Національної асоціації Танцювальних шкіл)**

№	Вищий навчальний заклад	Освітньо-кваліфікаційний рівень		
		Бакалавр	Магістр	Доктор
1.	Бойєрський коледж музики і танцю в Університеті Темпл			
2.	Каліфорнійський державний університет			
3.	Школа музики, театру й танцю Університету Північної Кароліни			
4.	Університет штату Вірджинія			
5.	Університет Аризони			
6.	Школа «Шарон Дізней Ланд» Каліфорнійського інституту мистецтв			
7.	Університет Південного Міссісіпі			
8.	Брокпортський коледж Університету штату Нью-Йорк			
9.	Бельхейвенський університет			
10.	Іллінойський університет			



Як бачимо, більшість вишів, які входять до десятки найкращих у США в галузі викладання танцю, починають із програм підготовки бакалавра, закінчення котрих, як зазначалося вище, є необхідною умовою для початку педагогічної діяльності в галузі хореографії. Ці програми мають різні назви, деякі з них дають право на роботу в початковій і середній школі, інші – служать основою для продовження навчання за програмою педагогічної підготовки (як правило, однорічною) (див. табл. 3).

Таблиця 3

Програми підготовки бакалавра в галузі хореографії в університетах США, які входять до 10 найкращих американських ВНЗ (за даними Національної асоціації Танцювальних шкіл)

№	Вищий навчальний заклад	Програми підготовки бакалавра	Ступінь
1.	Бойерський коледж музики і танцю в Університеті Темпл	Танець	BFA
2.	Каліфорнійський державний університет	Виконавські види мистецтва	BA
		Театральне мистецтво (танець)	
		Міждисциплінарні студії	
		Танець	BFA
		Кінезіологія (танець)	BS
3.	Школа музики, театру й танцю Університету Північної Кароліни	Танець	BA
		Танець	BFA
4.	Університет штату Вірджинія	Танець і хореографія	BFA
5.	Університет Аризони	Танець	BFA
6.	Університет Південного Міссісіпі	Танець	BFA
7.	Бельхейвенський університет	Танець і хореографія	BFA
8.	Іллінойський університет	Танець	BFA

BFA – Бакалавр з образотворчого мистецтва

BA – Бакалавр мистецтва

BS – Бакалавр з природничих дисциплін

Як бачимо, з усіх вище названих вишів програму підготовки доктора зі спеціальності «Викладання хореографії» (Доктор з освіти (DEd)) пропонує лише Бойерський коледж музики і танцю в Університеті Темпл. Проте існує низка інших програм підготовки доктора з галузей, які є дотичними до



викладання танцю: докторська програма з театрального мистецтва і танцю (Doctoral Program in Theatre and Dance) (доктор філософії (PhD)), з прикладної фізіології (DEd і PhD), з моторного навчання і контролю (DEd), танцю (PhD) тощо. Наведемо приклади деяких програм підготовки доктора в галузі, пов'язаній з хореографією, в університетах США (див. табл. 4).

Таблиця 4

Програми підготовки доктора в галузі, пов'язаній з хореографією, в університетах США

Університет	Назва програми	Опис програми
Бойерський коледж Темпльського університету	Танець [5]	Програма надає можливість проведення досліджень у сфері хореографії, пропонуючи широкий спектр курсів і консультування. Метою програми є підготовка лідерів для танцювальних і мистецьких організацій, вчителів і викладачів, науковців і митців із критичним мисленням.
Університет Нью-Йорку (New York University)	Виконавська майстерність (Performance Studies) [3]	Програма є зв'язуючою ланкою між театром, танцем, ритуалом і естрадним мистецтвом. Виконавське мистецтво розвивають у ході опанування теоретичних і методичних курсів, які вчать студентів аналізувати і пояснювати сучасні практики і події.
Університет штату Огайо (Ohio State University)	Танець (Dance) [1]	Програма зосереджена на вивченні теорії й історії танцю як збагаченої досвідом людської діяльності. Критичні і аналітичні вміння формують у ході опанування курсами, пов'язаними з історією танцю та композицією, а також із власного досвіду студентів у галузі танцю.
Університет Каліфорнії (Сан Дієго, Санта Барбара, Берkeley, Ірвін та інші кампуси)	Театр і танець (Theatre and Dance) [7]	Програма зосереджена на теоретичних і історичних курсах, пов'язаних із історією театру в Північній і Південній Америці (модерністського і постмодерністського), афроамериканським театром і танцем, європейським, азійським театром, гендерними театральними студіями, міжкультурним театром і критичною теорією



Отже, на основі викладеного вище серед головних організаційних особливостей підготовки вчителів хореографії у провідних американських ВНЗ, акредитованих Національною асоціацією танцювальних шкіл США, визначено такі:

- бакалавр є тим базовим освітньо-кваліфікаційним рівнем, який дає право навчати хореографічному мистецтву в різних навчальних закладах (державних і приватних школах, позашкільних закладах і хореографічних школах і студіях);
- крім базової освіти, для успішної кар'єри в галузі викладання хореографії у США бажаним є практичний досвід, який молоді люди можуть отримати під час педагогічної практики або інтернатури;
- однією з важливих вимог, які ставляться перед тими, хто хоче розпочати роботу в галузі навчання хореографії, є проходження сертифікації;
- від учителя хореографії вимагається складання сертифікаційного екзамену PRAXIS;
- програми магістерської підготовки фахівців, крім художнього і педагогічного компонентів, пропонують і науково-дослідний, що дає магістрам шанс продовжити навчання в аспірантурі, де вони працюють над дисертацією;
- більшість вишів, які входять до десятки найкращих у США в галузі викладання танцю, починають із програм підготовки бакалавра (BFA – Бакалавра з образотворчого мистецтва, BA – Бакалавра мистецтва або BS – Бакалавра з природничих дисциплін).

Більш глибокий аналіз програм підготовки може становити науковий інтерес і бути предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Department of Dance – The Ohio State University. BFA Program [Electronic Resource]. – Available at: <http://dance.osu.edu/undergrad/bfa>
2. Educational Testing Service (ETS) [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.ets.org/>
3. NYU Tisch. Performance Studies. About the program [Electronic Resource]. – Available at: <http://performance.tisch.nyu.edu/page/program.html>
4. PRAXIS series tests [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.ets.org/praxis>
5. Temple University. Bulletin 2014 – 2015 [Electronic Resource]. – Available at: <http://bulletin.temple.edu/undergraduate/boyer-music-dance/dance/bfa-dance/#requirementstext>
6. U. S. Bureau of Labor Statistics [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.bls.gov/>
7. UCSD Department of Theatre and Dance. Undergraduate program [Electronic Resource]. – Available at: <http://theatre.ucsd.edu/academics/undergraduate/>



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 378.4.091(494):008-022.218

ШВЕЙЦАРСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Радченко

У статті уточнено поняття «полікультурна освіта» в контексті його функціональних зв'язків із категоріями крос-культурної і глобальної освіти; здійснено інтерпретацію понять «полікультурна компетентність», «крос-культурна компетентність», «глобальна компетентність». Визначено сутність організації навчального процесу на засадах полікультурності у вищих навчальних закладах. Охарактеризовано полікультурні засади організації навчального процесу у вищій школі Швейцарії. Звернено увагу на формування полікультурної компетентності як ключової професійної характеристики майбутнього фахівця в умовах сучасного культурно різноманітного суспільства.

Ключові слова: полікультурність, вища освіта, вищий навчальний заклад, організація навчального процесу, полікультурна освіта, полікультурна компетентність, Швейцарія.

В умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів, які прискорюють міжнародну міграцію, країни світу стають полікультурними, поліетнічними й полілінгвальними суспільствами. Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти та нагальною педагогічною проблемою сьогодення є виховання поваги і любові до власної культури, патріотизму до рідної країни, і, водночас, відкритості, толерантності й шанобливого ставлення до представників інших культур, здатності до міжкультурного діалогу.

Особливі вимоги висуваються до сучасної особистості, яка, опинившись на перехресті культур та зіткнувшись із їхніми відмінностями, сама повинна виробити свій культурний простір. Як слушно зауважує український науковець П. Саух, «новий плюралістичний тип цивілізації всіляко намагається уникати будь-якого примусу людини щодо прийняття тих або інших цінностей, світоглядних орієнтацій і життєвих стратегій. Людина тут вибудовує моделі ідентичності, виходячи з власного розуму і волі до досягнення й відтворення культурних смислів» [4, с. 37].

У цьому контексті видаються актуальними компаративно-педагогічні дослідження організації навчально-виховної діяльності на засадах полікультурності у вищій школі зарубіжних країн, які накопичили багатий досвід, з



метою творчого використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньо-педагогічному просторі. Моделлю полікультурного і поліетнічного суспільства, в якому успішно реалізується міжкультурний діалог, можна вважати Швейцарську Конфедерацію. Ефективність і продуктивність досягнутих результатів доведена тим, що в країні функціонують, доповнюючи одна одну, а не домінуючи, німецька, французька, італійська і ретороманська культури. Полікультурним явищем, зумовленим потребами соціуму, є й швейцарська система вищої освіти, яка має високі міжнародні рейтинги та є конкурентоздатною на світовому ринку освітніх послуг.

Різноманітні аспекти полікультурності перебувають у полі активних наукових пошуків зарубіжних та вітчизняних дослідників (В. Борисенков, Л. Гончаренко, О. Гукаленко, В. Кузьменко, І. Лощенова, В. Макаєв, З. Малькова, П. Саух, Л. Супрунова, Н. Якса, О. Яркова та ін.). Актуальні проблеми порівняльної педагогіки відображено у роботах Н. Авшенюк, В. Жуковського, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Мукан, О. Огієнко, Г. Поберезької, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та ін., зокрема, вивчення зарубіжного досвіду теорії і практики полікультурної освіти і виховання висвітлено у дослідженнях Я. Гулецької, О. Джуринського, О. Івашко, О. Ковальчук, О. Мілютіної, О. Слоньовської та ін.

Аналіз наукової літератури дав підстави для висновку, що потенціал компаративних досліджень щодо характеристики полікультурних засад організації навчально-виховної діяльності вищої школи зарубіжних країн не є вичерпаним. Тому мета статті полягає у здійсненні аналізу полікультурних засад організації навчального процесу у вищій школі Швейцарії.

Для того, щоб охарактеризувати полікультурні засади організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, зазначимо, що під полікультурною освітою ми розуміємо системно-процесуальний феномен, до цінностей якого належать рівноправність співіснування всіх культур, культурне різноманіття світу, а результатом є сформованість полікультурної компетентності. Бачення поняття «полікультурна компетентність» ми сформулювали як інтегративну особистісну якість, що ґрунтується на знанні інших культур і мов та виявляється у здатності особистості застосовувати набуті знання й уміння для взаємодії з представниками інших культур на основі толерантності й акцептації етнічного різноманіття.

Наведені підходи до трактування понять «полікультурна освіта» та «полікультурна компетентність» увиразнюють їхню смислову подібність до категорій «крос-культурна освіта» і «крос-культурна компетентність» у контексті вживання виразів «міжспільнотне порозуміння», «міжкультурна взаємодія», «міжетнічна взаємодія». Підкреслимо, що вирази «міжкультурна комунікація», «міжкультурна освіта», «міжкультурна компетентність» функціонують в українській мові як рівнозначні до англійських понять «*cross-cultural communication*», «*cross-cultural education*», «*cross-cultural competence*», які в дослівному перекладі мали б звучати як «крос-культурна комунікація», «крос-культурна освіта» та «крос-культурна компетентність». Оскільки відповідником в українській мові англійському слову «*cross*» є «перетин»,



«перехрестя», що є більш близьким за змістом, то у смислового контексті були б поняття «перехресної» або «змішаної» комунікації (коли люди різних культур намагаються комунікувати на їх перетині), освіти та компетентності.

Зазначене вище дозволяє визначити міжкультурну (крос-культурну) освіту як таку, що орієнтована не просто на взаємодію, а культурну дифузію (взаємопроникнення культур). Відповідно міжкультурна (крос-культурна) компетентність проявляється у здатності особистості діяти на основі принципу культурної дифузії, використовуючи в кожній конкретній ситуації цінності тієї культури, які контекстуально є найбільш доцільними і ефективними. Отже, крос-культурна компетентність характеризується здатністю трансформувати досвід, набутий під час спілкування з іншою культурою, в поле особистісного культурного досвіду.

Під час дослідження було виявлено, що явища полікультурності, крос-культурності поглиблюються і набувають іншого змісту у зв'язку з глобалізаційними процесами. Як соціальна інновація з'являється «глобальна освіта», яка, за Н. Авшенюк, «вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для учнів і студентів» [1, с. 125]. На основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних науковців зазначимо, що глобальна освіта, яка поєднує ознаки полікультурності і міжкультурності, спрямована на забезпечення ефективної взаємодії між представниками багатьох культур та реалізується шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, тому набуває ознак доступності й відкритості. Отже, приходимо до розуміння, що глобальна компетентність є здатністю особистості сприймати міжнародні контакти, позитивно оцінювати культурне різноманіття, досконало володіти іноземними мовами і бути готовою до неперервного удосконалення цих якостей.

У світлі досліджуваної проблеми особливої увагу звернемо на те, що «саме університетська освіта піднімає рівень самосвідомості особистості як частини загального соціуму, формує культуру як її найважливішу якість особистості «*homo sapiens sapientis*», прийняття необхідності різноманітного і партнерського співробітництва в команді однодумців – представників різних етнічних полі- та монокультурних груп» [5, с. 204]. Вітчизняний науковець М. Лещенко справедливо вважає, що саме «полікультурна освіта має пронизувати весь зміст навчально-виховного процесу, стимулювати інтерес до нових знань, формувати готовність до змін у довкіллі» [2, с. 325].

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачає цілеспрямовані заходи, які здійснюються у функціональній єдності діяльності управлінського, викладацького і студентського складу та спрямовані на формування освіченого, гармонійно розвиненого, професійно компетентного фахівця. Компонентами організації навчального процесу в університеті є наступні: цільовий, змістовий, операційний, матеріально-ресурсний, кадрово-ресурсний, особистісний (студентського контингенту), структурний та моніторинговий. Полікультурні засади організації навчального процесу – цілеспрямоване надання ознак полікультурності виокремленим компонентам.



Організація навчального процесу на засадах полікультурності ставить на меті надання високоякісних освітніх послуг, які забезпечать конкурентоспроможність випускників у міжнародному освітньому просторі. Полікультурність курікулуму передбачає забезпечення розвитку міжнародного сприймання, полікультурної компетентності; вивчення іноземних мов шляхом введення інновацій у зміст, форми і методи навчання; наявність і доступність різних програм навчання для студентів.

У розвитку професорсько-викладацького складу полікультурність забезпечується шляхом залучення до співпраці зарубіжних науковців, викладачів для здійснення викладацької роботи і проведення міжнародних досліджень.

Полікультурність у студентському середовищі забезпечується шляхом залучення до навчання зарубіжних студентів, створення їм умов для навчання на рідній мові або надання можливості вивчення мови викладання, сприяння академічній мобільності студентів (можливість проходити навчання з окремих тем або дисциплін на базі зарубіжних навчальних закладів).

Управління навчальною діяльністю (офіційне і неформальне – студентське самоврядування, громадські організації викладачів і студентів) на засадах полікультурності передбачає планування і сприяння реалізації всіх видів міжнародної співпраці, створення центрів міжнародної освіти (центри з планування міжнародних заходів, студентські об'єднання, центри кар'єрного розвитку, культурно-мовні центри).

Своєрідна особливість Швейцарії – етнічна, мовна та культурна різноманітність – спричинила достатньо вагомий вплив на систему вищої освіти країни (Дані про вищу освіту Швейцарії представлено у табл. 1 [7, с. 5]).

Таблиця 1

Загальна інформація про вищу освіту Швейцарії

Вищі навчальні заклади (станом на 2014 р.)	10 кантональних університетів, 2 федеральні політехнічні школи, 8 університетів прикладних наук і мистецтв, 20 педагогічних університетів
Кількість студентів (станом на 2012 р.)	222000, у тому числі близько 25% – іноземні студенти
Мови навчання	німецька, французька, італійська, англійська
Витрати на освіту (у % від ВВП) (станом на 2011 р.)	5,3

Як видно з таблиці, полікультурність простору вищої освіти Швейцарії забезпечується різноманіттям вищих навчальних закладів, які надають високоякісні освітні послуги. Підкреслимо, що якість швейцарської освіти визнається у всьому світі. Зазначене підтверджується провідними позиціями вищих навчальних закладів країни у найавторитетніших рейтингах університетів світу. Так, за версією Інституту вищої освіти Шанхайського



університету Цзяо Тун (*Shanghai Jiao Tong University*), враховуючи показники академічної та науково-дослідницької діяльності, у 2014 році серед 500 кращих університетів світу було названо 7 із 12 швейцарських університетів. Зокрема, до сотні найкращих увійшли 5 вищих навчальних закладів: федеральна політехнічна школа Цюріха (19 місце), університети Цюріха (56 місце), Женеви (66 місце), Базеля (90 місце) та федеральна політехнічна школа Лозанни (96 місце). Університети Берна та Лозанни посіли місця у категорії 151–200 [6].

Звернімо увагу, що на формування полікультурних засад організації навчального процесу як основоположних принципів, що регулювали зміст, форми і методи освітньої діяльності, а також взаємодію всіх управлінських підрозділів і суб'єктів навчального процесу (викладачі, студенти), вплинуло полікультурне педагогічне різноманіття, яке представлено в творчості всесвітньо відомих швейцарських філософів, мислителів і педагогів, перш за все, У. Цвінглі, Ж. Кальвіна, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ж. Піаже та ін. Видатні філософи і педагоги зробили не тільки значний внесок у розвиток педагогічних ідей полікультурності, але й стояли у витоків створення навчальних закладів Швейцарії, зокрема, вищих.

Доцільно підкреслити, що середня ланка освіти створює передумови до реалізації полікультурної й полілінгвальної освіти у вищих навчальних закладах Швейцарії. Середні навчальні заклади країни забезпечують високий рівень полікультурної компетентності випускників, які володіють кількома мовами і навичками спілкування з носіями інших культур.

Підґрунтям полікультурності швейцарської вищої освіти є багатомовність університетів, яка, в свою чергу, сприяє забезпеченню рівних освітніх можливостей для представників етнічних груп країни, залученню іноземних студентів та заохоченню академічної мобільності. Акцентуємо увагу на тому, що реалізація принципу полікультурності та завдання полікультурної освіти досягаються саме шляхом полілінгвального навчання.

У результаті дослідження з'ясовано, що організація навчального процесу (відповідно до його структурних компонентів) на засадах полікультурності у вищій школі Швейцарії передбачає наступне:

- ✓ цільовий компонент – надання високоякісних освітніх послуг, забезпечення конкурентоспроможності в міжнародному освітньому просторі;
- ✓ змістовий компонент – включення в курікулуми навчальних дисциплін і міждисциплінарних проектів іноземними мовами;
- ✓ операційний компонент – поєднання лекційних, семінарських, практичних, індивідуально-консультаційних форм занять у межах вивчення курсів, спецкурсів і міждисциплінарних проектів, а також дистанційного навчання полікультурної спрямованості;
- ✓ матеріально-ресурсний компонент – забезпечення можливості залучення зарубіжних викладачів та студентів, мобільність професорсько-викладацького складу і студентського контингенту; використання приміщень цільового призначення (кампуси, навчальні корпуси, конференц-зали); створення матеріально-технічної підтримки дистанційного навчання, глобалізованих навчальних мереж і електронних ресурсів;



✓ кадрово-ресурсний компонент – сприяння залученню до науково-педагогічної діяльності викладачів – висококваліфікованих фахівців із знанням іноземних мов і досвідом навчання іноземних студентів;

✓ особистісний компонент (студентського контингенту) – залучення до навчання студентів з високим рівнем знання іноземних мов, реалізація програм академічної мобільності студентів та обміну студентськими групами;

✓ структурний компонент – діяльність департаментів, центрів міжнародного співробітництва, вивчення іноземних мов та підготовки іноземних студентів;

✓ моніторинговий компонент – оцінювання ефективності діяльності навчальних закладів (кількісні і якісні показники залучення контингенту зарубіжних студентів, академічної мобільності суб'єктів навчального процесу) та визначення результативності міжнародного співробітництва (міжнародні конференції і проекти) [3, с. 15].

Таким чином, вищі навчальні заклади Швейцарії демонструють готовність до сприйняття культурних змін і проявляють волевиявлення до адаптації в новому середовищі. У результаті полікультурної освіти студенти набувають високого рівня полікультурної компетентності, яка є ключовою професійною характеристикою фахівців для організації успішної діяльності в культурно різноманітному соціумі.

Отже, вивчення швейцарського досвіду показало, що в основу полікультурних засад організації навчального процесу у вищих навчальних закладах країни покладено принципи гуманізації, демократизації, диверсифікації, інтернаціоналізації, полілінгвальності, відкритості й доступності освіти. Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання відкритості освіти, адаптації швейцарського освітнього простору до вимог інформаційного полікультурного суспільства, застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для покращення якості освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Авшениук Н. Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів / Н. Авшениук // *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка.* – К.: Полтава, 2012. – Вип. 3. – С. 123–132.
2. Леценко М. П. Сучасна міжнародна педагогічна реальність / М. П. Леценко // *Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр. / укр.-пол. щоріч. / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало].* – Ченстохова ; К., 2008. – С. 321–327.
3. Радченко Т. А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. А. Радченко; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.
4. Саух П. Ю. Модель полікультурної освіти як соціальної інновації в контексті реальних процесів міжкультурної взаємодії / П. Ю. Саух // *Креативна педагогіка: наук.-метод. Журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.* – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 35–43.
5. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Якса; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2009. – 574 с.



6. *Academic Ranking of World Universities 2014* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>
7. *Studying in Switzerland, 2014* [Електронний ресурс] / ed.: Leander Amherd (CRUS), Tiziana Tafani (CRUS), Elisabeth Schalbetter (KFH), Marie-Josée Galliker (COHEP), Bern. – *Swissuniversities, Bern.* – 2014. – 61 p. – Режим доступу: http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/international/Studying_in_Switzerland_2014__3_.pdf



УДК 811.111'243

СУЧАСНИЙ УРОК В МУЗЕЯХ ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ

Марія Василичин

У статті проаналізовано особливості організації та проведення уроків у музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі. Визначено основні типи музейних уроків, методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів у середовищі музею. Обґрунтовано значення музейних уроків для розкриття творчого потенціалу учнів.

Ключові слова: музейний урок, музеї художньо-мистецького профілю, музейне середовище, типи музейних уроків, інтерактивні методи.

Музеї України і Польщі все більш активно переймають місію освітніх установ, інтегрованих у систему традиційних освітніх інститутів: дошкільних, шкільних та вищих навчальних закладів. Унікальність музею полягає в тому, що він може надавати одночасний вплив на інтелектуальну, емоційну і моральну сферу особистості, активізуючи чуттєве сприйняття, особистий досвід і стимулюючи ціннісне ставлення людини до оточуючого світу. Такий вплив найбільш ефективно реалізується у довготривалих комплексних освітніх програмах, заснованих на нових педагогічних технологіях. З метою упровадження сучасних педагогічних технологій у простір музею виникає необхідність розробки та аналізу сучасних форм, методів і прийомів педагогічної взаємодії у музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі.

Дослідженнями різних аспектів музейно-педагогічної діяльності займалися Т. Белофастова, Л. Гаїда, Ю. Ключко, З. Шинчук, К. Кобцев, С. Михайличенко, О. Топилко, Й. Скутнік, Л. Турос, Я. Бишевські та ін. Зокрема, вивчення методики музейно-педагогічної діяльності стало предметом досліджень польських і вітчизняних мистецтвознавців, психологів, педагогів і методистів О. Караманова, І. Ласкій, М. Скирди, Н. Мартем'янової, І. Шеренгового, Р. Патер, Я. Бишевського, М. Шельонга та ін. Їхні праці присвячені розробленню ефективних форм і методів роботи з учнями в музеї у ході створення сучасних музейно-педагогічних програм і проектів. Проте бракує досліджень, які б містили рекомендації з використання різноманітних педагогічних технологій у процесі підготовки та проведення музейних уроків для школярів усіх вікових категорій в музеях мистецького профілю.

Метою статті є вивчення та аналіз сучасної форми педагогічної взаємодії в музеї – музейного уроку із використанням інтерактивних методів і прийомів навчальної діяльності учнів (на прикладі України і Польщі).

Останніми роками можна побачити значне збільшення кількості різноманітних музейних програм і проектів, створених для учнівської аудиторії в музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі. Серед них варто



виділити: екскурсії-лекції, екскурсії-дискусії, екскурсії-мандрівки, зустрічі з видатними постатями, музейно-педагогічні фестивалі, дні народження у музеї. Зазначені спеціалізовані систематичні форми діяльності музею мають на меті як інформування, так і формування умінь і навичок пошукової діяльності у дітей різного віку та сприяють формуванню мистецької культури учнів.

Однак власне педагогічна функція діяльності музею переважно реалізується у формі музейного уроку, який передбачає залучення підростаючого покоління до культури свого народу через музейні предмети та може застосовуватись у поєднанні з вивченням навчальних дисциплін загальноосвітньої школи.

Говорячи про урок в музеї художньо-мистецького профілю, варто зазначити, що до цих музеїв ми відносимо музеї образотворчого, декоративно-прикладного, народного, сучасного мистецтва, а також художні та художньо-промислові музеї [4, с. 42]. Зазначимо, що в музеях художньо-мистецького профілю України проводять музейні уроки з різних предметів шкільної програми, – від художньої культури, історії, християнської етики, української мови та літератури до уроків біології, хімії, математики і навіть інформатики.

Проведення уроку в музеї передбачає створення спеціального навчального середовища, яке б сприяло ґрунтовнішому засвоєнню знань учнями та застосуванню їх у практиці освітньої діяльності. Під терміном музейне середовище ми розуміємо певну сукупність музейних предметів, які використовують у процесі музейно-педагогічної взаємодії.

Музейне середовище не тільки стимулює пізнавальну діяльність учнів та сприяє їх усебічному розвитку, а й розкриває значення аутентичних музейних предметів, мотивує до самостійного пошуку інформації. При цьому змінюється місце учнів в навчальному процесі: якщо під час шкільного уроку учень виступає об'єктом педагогічного впливу, то в ході музейного уроку учень, самостійно включаючись у творчий пошук, виступає як суб'єкт педагогічного процесу [1, с. 135].

Музейний урок – це урок в музеї або на музейній виставці з використанням інтерактивних технологій для різновікових категорій учнів. Музейний урок організують із метою набуття учнями знань з певної навчальної програми або ж з метою закріплення й поглиблення вмінь і навичок, отриманих на звичайному уроці.

Особливість музейного уроку в Україні полягає в реалізації завдань шкільної освіти в освітньому середовищі музею, що потребує серйозної попередньої підготовки учителя, екскурсовода (музейного педагога) та школярів. Саме на цьому етапі розробки уроку часом виникають суттєві труднощі, пов'язані з тим, що вчитель не володіє інформацією про музейні експонати, які можуть бути використані у ході музейного уроку, а музейний працівник не знає змісту навчальних програм шкільних предметів для різних вікових категорій школярів. У такому випадку важливим аспектом залишається встановлення співпраці між шкільним педагогом та екскурсоводом, які лише шляхом об'єднання зусиль можуть ефективніше реалізувати освітній потенціал музеїв. Однак головна роль у розробленні музейного уроку належить саме



шкільному педагогу, який створює план-конспект уроку, відбирає експонати, що найкраще характеризують тему уроку, створює дослідницькі завдання для удосконалення знань і вмінь учнів та здійснює подальший контроль результатів навчальної діяльності.

У Польщі взаємодія школи і музею має переважно неформальний характер, що зумовлює розвиток творчого потенціалу особистості учнів, активний аналіз мистецьких творів, узагальнення життєвого досвіду та співвідношення його з системою цінностей, які історично склалися у цій державі. Усі найбільші музеї художньо-мистецького профілю Польщі пропонують уже сформовані музейні уроки та практичні заняття різної тематики (про що свідчить наповненість їх сайтів), які передбачають ознайомлення учнів із образотворчим, декоративно-прикладним та сучасним мистецтвом регіону, в якому вони проживають.

Музейний урок в Польщі (Lekcja muzealna) – це проблемний урок, який активізує мисленнєву діяльність учнів та спонукає їх до активної участі у розв’язанні проблемних завдань. Істотною перевагою цього типу уроку є діалог педагога з учнями, у ході якого відбувається обмін питаннями, які збуджують думку, мобілізують до виконання дослідницьких завдань та подальшого вивчення нового матеріалу.

Практичне заняття у музеї (Warsztaty muzealne) – це інтегроване заняття, що проводиться у виставкових залах музею або у спеціально відведеному приміщенні музею, і передбачає використання різних форм активізації пізнавальної діяльності учнів: ігрових ситуацій, театралізації, виконання творчих завдань і має дидактично-виховний характер.

У ході наукового пошуку нами встановлено, що в Україні найчастіше використовуються такі типи музейних уроків:

1) Урок-екскурсія (проводиться з метою ознайомлення учнів із певними особливостями обраної теми і спрямовує їх до виконання творчого завдання).

2) Сіті-квест (передбачає пізнавальну прогулянку містом із поетапним розв’язанням дослідницьких завдань).

3) Інтегрований урок (проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах).

4) Бінарний урок (передбачає поєднання двох навчальних предметів, проводиться з метою розкриття міжпредметних зв’язків).

Вибір відповідного типу музейного заняття залежить від теми й мети уроку та вибору музейних експонатів, які визначатимуть основний інформаційний і навчальний зміст. Вони мають бути з яскравими, виразними, та особливими характеристиками. Безпосереднє сприйняття музейного експонату сприяє усвідомленню учнями навчального матеріалу, формує загальну уяву про складні міжпредметні зв’язки і узагальнені поняття. Отож важливо за декілька днів до проведення уроку відвідати музей, визначити об’єкти демонстрацій або детальних обговорень, обрати місця зупинок, визначити маршрут [5].



Результатом підготовки вчителя до музейного уроку є формування його структури. Структура музейного уроку в Україні за своїм змістом загалом не відрізняється від структури шкільного уроку й передбачає вибір теми, обґрунтування мети уроку, організаційний момент, оголошення теми і мети уроку, мотивацію навчальної діяльності, повідомлення матеріалу вчителем чи екскурсоводом, виконання дослідницького завдання, закріплення і систематизацію знань у ході обговорення спостережень і результатів, підбиття підсумків уроку та оголошення домашнього завдання.

Варто зазначити, що, на відміну від шкільних, музейні уроки мають супроводжуватися елементами емоційного і фізичного розвантаження: іграми, пошуковими питаннями і завданнями, що відбираються вчителем диференційовано, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Проведення музейних уроків та практичних занять у музеях Польщі характеризується розробкою тематичних програм для всіх вікових категорій учнів. Відмінність полягає лише у виборі методів: для молодших школярів використовують ігрові форми взаємодії; для школярів середнього та старшого шкільного віку – елементи театралізації та рольові ігри, майстер-класи. Важливо відмітити, що відповідні форми взаємодії обирає та реалізує музейний педагог, у той час як шкільний педагог відіграє роль спостерігача й фактично не втручається у перебіг заняття.

Зауважимо, що в музеях як Польщі так і України широко застосовується інтерактивна взаємодія учнів і педагога та учнів між собою, що реалізує ідею групового навчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами. Організація такої взаємодії передбачає моделювання проблемних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. [6, с. 13]. Ґрунтується інтерактивне навчання на прямій взаємодії з навчальним середовищем музею, і є реальністю, в якій учасники процесу віднаходять для себе власну сферу досвіду та практичної діяльності.

На думку О. В. Караманова: «Інтерактивність виступає в якості базового принципу музейно-педагогічної діяльності і акцентує увагу на необхідності створення ефективного дидактичного середовища в музеї, його рівень визначається швидкістю і зручністю у досягненні навчальних, розвивальних та виховних цілей навчальної діяльності...» [3].

В інтерактивному середовищі музею педагог повинен бути організатором процесу навчання, консультантом, який формує зв'язки між учнями, спонукає їх до взаємодії та співпраці. При цьому здійснюється постійна зміна режимів діяльності: гра, дискусія, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-екскурсія, міні-лекція). Для більшої активізації пізнавальної діяльності учнів педагог може використовувати такі прийоми, як:

- «здивування» (співставлення двох музейних експонатів, під час споглядання яких школярі визначають такі спільні риси, що викликають подив);



- «інтелектуальний штурм» (робота учнів в міні-групах, кожній з яких ставиться запитання: «Чого не очікували?»);
- «головна життєва мудрість» (група повинна підготувати висновок, висловити трьома-чотирма реченнями головну думку);
- «повчальна мудрість» (складання двох-трьох проблемних адресних запитань, які можна поставити учневі, вчителю, музейному працівнику);
- «бенефіс музейного експоната» (учням пропонується провести міні-екскурсію, використовуючи один експонат) [5].

Зазначене вище спрямовує нас до вибору відповідних методів музейно-педагогічної взаємодії, серед яких найчастіше використовуються як загально-педагогічні (розповідь, бесіда, пояснення, коментар) так і власне музейно-педагогічні (порівняльний аналіз, метод випереджувального заохочення, метод розглядання музейних експонатів). Наприклад, метод розглядання музейних експонатів можна використати під час сприймання картини будь-якого живописного жанру. Для цього можна запропонувати учням зрозуміти мову цієї картини (ті думки, почуття, що зашифрував художник у своєму творі), або описати образи героїв картини – дати їм словесну характеристику, виходячи з «дії» в картині, описати можливі риси характерів персонажів. Це завдання змусить дітей не тільки бачити картину у цілому, а й придивитися до її окремих частин, деталей. І, нарешті, можна запропонувати дітям оживити картину – озвучити її від імені кожного персонажу. [2, с. 104].

У роботі музеїв України і Польщі широко застосовуються різноманітні ігри не тільки з дітьми дошкільного віку, але й з молодшими школярами та підлітками. Якщо для дошкільнят більш прийнятні прості рольові і предметні ігри, то для молодших школярів гра у музеї має більш складний зміст, завдання. Ігрова діяльність старших підлітків враховує те, що їхній інтерес концентрується на світоглядних аспектах. У процесі гри вони відчують себе носіями тієї чи іншої культури, ідеології, громадянами певної держави. Таким чином, гра в музеї у синтезі з мистецтвом виступає своєрідним механізмом «входження» людини в культуру; її мета, зміст визначаються в залежності від вікових особливостей музейної аудиторії. У музейному середовищі можливим є використання різних видів гри (предметні, сюжетні (рольові, ігри-драматизації), рухливі, інтелектуальні і дидактичні); у відповідності до цього застосовуються й різні методики, які передбачають одночасне використання декількох модифікацій ігрового методу [1, с. 141].

На нашу думку, ефективним на музейному уроці буде поєднання ігрової та навчальної форм діяльності. Цей підхід може бути реалізований через створення педагогом дидактичних матеріалів для учнів, що містять декілька запитань та схематичні малюнки до одного чи кількох музейних предметів, які дитина повинна знайти в експозиції, детально проаналізувати і дати відповіді на запитання. Іноді в них можуть бути прохання обрати, намалювати предмети, які сподобалися та пояснити чому; пригадати вірші, які при цьому спадають на думку. У руслі нашої проблематики важливим також є широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери навчання, що вимагає нетрадиційних варіантів подання матеріалу – розробки засобів



навчання в електронному вигляді. Для підвищення ефективності навчання, залучення до навчального процесу сучасних технологічних рішень, розвитку зацікавленості учнів у навчанні доцільно використовувати новітні розробки в галузі інформаційно-комунікаційних технологій – електронні навчальні посібники, проектори, мобільні телефони, планшети та інші гаджети. Вони дозволяють працювати як у режимі індивідуальної підготовки до заняття, так і під час колективного вивчення нової теми за допомогою всесвітньої мережі Internet.

Сучасні мультимедійні засоби усе більше використовуються у музейно-виставковій діяльності. Застосування мультимедіа покликане доповнити зміст експозиції і пробудити інтерес у сучасного відвідувача. Однак їх використання може бути надмірним і часто необґрунтованим, що призводить до втрати сенсу музейної комунікації – безпосередньої взаємодії із музейними об'єктами, витворами мистецтва, артефактами [7, с. 20].

Серед музеїв Польщі, які ефективно й різнопланово застосовують можливості нових інформаційних технологій, виділяємо Музей Палацу Короля Яна III у Вілянупі. Працівники цього музею розробили курс тематичних мультимедійних підручників і фільмів у системі e-learning, які містять зображення найцікавіших музейних експонатів, коротку інформацію про них, цікаві питання і творчі завдання, що дає можливість для дистанційного навчання та самонавчання учнів. Окрім того, у цьому музеї організовано цикл «прогулянок» у парковій зоні поблизу музею, що значно розширює освітній потенціал музею через розкриття його нових якостей і можливостей [8].

Отже, на основі проведеного дослідження, нами встановлено, що уроки в музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі мають свої відмінності. Вони полягають у різних підходах до організації музейної взаємодії. Зокрема, проведення музейних уроків в Україні передбачає здебільшого орієнтацію на академічну, формальну освіту, яка реалізує освітні й виховні завдання певного предмета шкільної програми у середовищі музею та формує усвідомлені та переосмислені знання, що міцно фіксуються у пам'яті. Натомість музейні уроки і практичні заняття в Польщі відбуваються у межах неформальної освіти й володіють значним творчим та розвивальним потенціалом, стимулюють учнів до наукового пошуку й фактично реалізують принцип «навчання протягом життя».

Використання інтерактивних методів навчальної діяльності на музейних уроках в Україні і Польщі сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, їх життєвих компетенцій, а уміле поєднання традиційних та інтерактивних прийомів навчальної діяльності забезпечує високу ефективність музейних уроків, бажання дітей пізнавати нову цікаву інформацію та належний рівень навчальних досягнень школярів.

Перспективами подальших досліджень даної проблематики можемо визначити: необхідність теоретичного узагальнення інноваційних форм і методів роботи з учнівською аудиторією у музеях Польщі з метою подальшого упровадження їх у практику освітньої діяльності музеїв України.



Список використаних джерел:

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру / Дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Київський національний університет культури і мистецтва. / Т. Ю. Белофастова. – К., 2003. – 187 с.
2. Демиденко В. В. Мистецтво у світоглядному вихованні (формування світоглядних уявлень підлітків на уроках літератури, музики, образотворчого мистецтва): навч. посібник для студ. ВНЗ / В. В. Демиденко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2008. – 200 с.
3. Караманов А. В. Организация интерактивной музейной среды: от методов к моделям / А. В. Караманов // Вопросы музеологии. – 2012. – № 02(6). – С. 171–178.
4. Рутинський М. Й., Стецюк О. В. Музеєзнавство: Навч. посіб. / М. Й. Рутинський, О. В. Стецюк. – К.: Знання, 2008. – 428 с.
5. Навчання у музеї: Що? Де? Як? Чому? Навіщо? / Укл. В. Олійник, Т. Ольшанецька. – Львів, 2013.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
7. Pater R. Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej, Biuletyn Programowy NIMOZ. / R. Pater. – Warszawa, 2012. – Nr 5. – S. 18–24.
8. Музей Палацу Короля Яна III у Вілянйві. Режим доступу: http://www.wilanow-palac.pl/e_learning_3.html



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК 377.35:355.234 (438)

МОДЕЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРИКОРДОННОЇ ВАРТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Наталія Ринденко

У статті представлено модель професійної комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів прикордонної варти Республіки Польща. Представлена модель передбачає органічну єдність цільового, змістового, процесуального й оціночно-результативного компонентів. Усі зазначені компоненти є взаємообумовленими і взаємозалежними, їх можливо реалізувати шляхом дотримання педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування цієї моделі.

Ключові слова: професійна комунікативна підготовка, курсанти навчальних закладів прикордонної варти Республіки Польща, цільовий, змістовий, процесуальний і оціночно-результативний компоненти моделі, педагогічні умови.

Завдання, які сьогодні поставлено перед Державною прикордонною службою України для забезпечення курсу нашої країни на європейську і євроатлантичну інтеграцію, реалізація концепції інтегрованого управління кордонами зумовлюють суттєве зростання вимог до персоналу відомства у контексті необхідності володіння комунікативними вміннями, у тому числі іншомовними.

Результати аналізу європейських підходів до проблеми опанування і використання іноземної мови в сучасній системі правоохоронної освіти засвідчили, що вміння спілкуватися іноземною мовою, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід'ємним компонентом підготовки компетентного фахівця. З огляду на це значний інтерес спричиняє досвід організації комунікативної підготовки фахівців з охорони кордону країн-членів Європейського Союзу (далі – ЄС).

Як показали результати аналізу літературних джерел, проблемі комунікативної підготовки військових фахівців і фахівців правоохоронних органів у зарубіжних країнах присвятили свої публікації А. Балендр, І. Блощинський, О. Малік, К. Мамчур, Д. Таушан та інші. Проте ґрунтовного аналізу підготовки до іншомовного спілкування європейських прикордонників, на основі якого можливо було би сформулювати рекомендації щодо



модернізації вітчизняної системи підготовки молодших фахівців із охорони кордону, не існує.

Метою статті є узагальнення результатів дослідження польського досвіду комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варті Республіки Польща (далі – ПВ РП): методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, методи і форми тощо й розробити структурно-функціональну модель означеного процесу як методичної схеми.

Моделювання в педагогічній літературі [1; 2; 3] визначається як метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, уявних або матеріальних системах, котрі відображають або відтворюють об'єкт дослідження [4, с. 516].

У контексті нашого дослідження модель будується на базі досить повних знань про явище, що аналізується. Ефективність моделі досягається завдяки повноті, системності, взаємозв'язку компонентів моделі. Крім того, у процесі побудови моделі ми взяли до уваги те, що формування професійної комунікативної компетентності польських курсантів-прикордонників здійснюється у процесі вивчення декількох навчальних дисциплін, орієнтованих на формування активної особистості фахівця з охорони кордону, готової до співпраці у процесі міжнаціональної взаємодії, здатної здійснювати професійну комунікацію, зокрема іноземною мовою, із зарубіжними колегами й особами, що перетинають кордон.

Основними компонентами моделі є: **цільовий, змістовий, процесуальний, оціночно-результативний** (див. рис. 1). Розглянемо більш детально структуру і зміст кожного із вищезазначених компонентів моделі комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів ПВ РП.

Цільовий компонент формує мету підготовки фахівця прикордонної служби. Визначальним елементом підготовки до іншомовної комунікації курсантів ПВ РП є потреба відомства у фахівцях, які володіють іншомовними комунікативними вміннями. Вимоги до підготовки з іноземної мови сформульовано у низці нормативних документів ЄС і ПВ РП щодо професійної підготовки прикордонників.

В умовах європейської інтеграції національних прикордонних служб і відповідно до загальноєвропейських стандартів професійної освіти й підготовки провідною *метою* комунікативної підготовки курсантів прикордонних навчальних закладів Польщі є формування необхідних умінь і навичок практичного володіння професійно орієнтованими іншомовними вміннями як мінімум на рівні B1 у сфері професійної діяльності; поетапне формування у курсантів професійної комунікативної компетентності. Отже, цілі навчання курсантів іноземної мови визначаються професійними комунікативними потребами фахівця.

Основними *завданнями* підготовки майбутніх фахівців прикордонного відомства є формування готовності до міжкультурної та міжнаціональної комунікації у процесі професійної діяльності; формування професійно важливих комунікативних якостей особистості; розвиток усвідомленої потреби до саморозвитку, до самостійного формування комунікативних умінь.

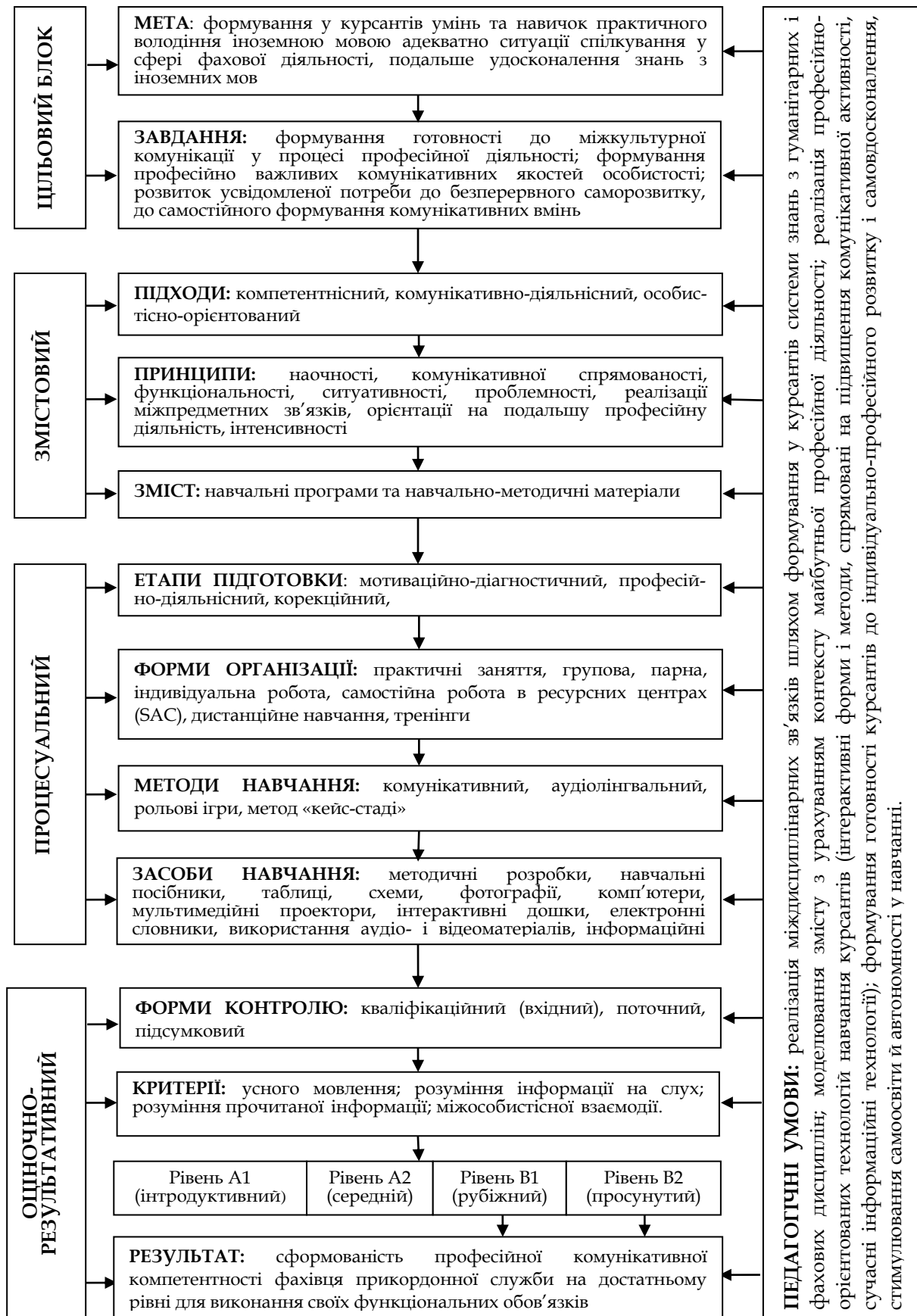


Рис. 1. Модель комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів ПВ РП



Другим компонентом у нашій моделі є *змістовий*, який охоплює зміст комунікативної підготовки, методологічні підходи, принципи добору змісту й педагогічні умови успішної його реалізації. Саме мета вивчення навчальної дисципліни є визначальним чинником формування її змісту. Змістом навчання є система знань, умінь і навичок, способів діяльності, форм поведінки, якими мають оволодіти курсанти у процесі навчальної діяльності. Його розкрито у навчальному плані, програмах і навчальних матеріалах із навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», дисциплін, що є допоміжними у формуванні комунікативної компетентності фахівця-прикордонника: «Основи суспільної та міжкультурної комунікації», «Етика професійної діяльності», а також тренінги та курси підвищення кваліфікації, спрямовані на розвиток і вдосконалення комунікативних умінь.

Провідними методологічними підходами до організації комунікативної підготовки курсантів і добору змісту є такі: *комунікативно-діяльнісний*, орієнтований на моделювання комунікативних ситуацій, наближених до реальних, з використанням автентичних матеріалів (науковці вважають, що комунікативний підхід найбільшою мірою відбиває специфіку навчання іншомовної професійно зорієнтованої комунікації, оскільки за його допомогою найкраще реалізується принцип професійної спрямованості навчання іноземної мови [5; 6]); *особистісно-орієнтований*, основними ознаками якого є варіативність методик і технологій, диференціація навчання, утвердження цінності емоційного благополуччя, внутрішньої мотивації, забезпечення розвитку й саморозвитку особистості курсанта, врахування особистісних характеристик курсантів та ін.; *компетентнісний*, який спрямовує процес навчання на досягнення практично вагомих результатів у вигляді системи компетентностей, з поміж яких одну з ключових ролей відіграє професійна комунікативна компетентність.

Провідними принципами навчання іноземної мови польських курсантів-прикордонників є такі:

✓ *принцип наочності*, що вимагає залучення до сприймання всіх органів чуття курсанта, використання натуральних, зображальних, схематичних, аудіовізуальних і словесно-образних наочних засобів навчання, які використовуються у різних формах роботи;

✓ *принцип комунікативної спрямованості* – передбачає, що курсанти на заняттях не просто сприймають певну інформацію, подану викладачем, а є активними учасниками процесу професійного іншомовного спілкування, що відбувається в аудиторії;

✓ *принцип функціональності* – забезпечує адекватний відбір мінімуму мовленнєвих засобів, засвоєння яких дозволяє курсантам здійснювати професійне спілкування в іншомовному середовищі на комунікативно достатньому рівні (рівень комунікативної достатності припускає неідеальне володіння мовою);

✓ *принцип ситуативності* – визначає пріоритетну роль ситуації в організації процесу підготовки до професійного спілкування в іншомовному середовищі;



✓ важливу роль у забезпеченні активної позиції курсантів відіграє створення проблемних ситуацій. Згідно з комунікативним підходом підготовка курсантів до професійного спілкування повинна відбуватися, як моделювання реального професійного спілкування, котре є проблемним за своєю сутністю, отже, і процес такої підготовки повинен мати проблемний характер, що зумовлює *принцип проблемності* в підготовці курсантів-прикордонників до професійного спілкування в іншомовному середовищі;

✓ *принцип професійної спрямованості* – забезпечує можливість зосередити увагу курсантів на майбутній професійній діяльності шляхом створення ситуацій професійного спрямування, тобто навчальне іншомовне спілкування курсантів в аудиторії імітує реальне професійне спілкування фахівців прикордонного відомства в іншомовному середовищі;

✓ із принципом професійної спрямованості навчальної діяльності курсантів безпосередньо пов'язаний *принцип міжпредметності*, адже встановлення у процесі професійного спілкування зв'язків іноземної мови з профілювальними дисциплінами не тільки сприяє більш глибокому і точному засвоєнню іншомовного матеріалу курсантами, але й озброює їх уміннями застосовувати отримані теоретичні і практичні знання в усьому їхньому комплексі в майбутній професійній діяльності [7, с. 81];

✓ *принцип інтенсивності*, що сприяє активній та інтенсивній діяльності курсантів різними засобами під час занять і за допомогою інноваційних методик викладання у процесі вивчення іноземної мови.

Для ефективної підготовки до іншомовної комунікації необхідними є такі *педагогічні умови*:

- реалізація міждисциплінарних зв'язків шляхом формування у курсантів системи знань із гуманітарних і фахових дисциплін;
- моделювання змісту навчальних матеріалів з урахуванням контексту майбутньої професійної діяльності;
- реалізація професійно-орієнтованих технологій навчання курсантів з метою формування у них професійної комунікативної компетентності;
- формування готовності курсантів до індивідуально-професійного розвитку і самовдосконалення, стимулювання самоосвіти й автономності у навчанні.

Навчання іноземної мови в Головному центрі підготовки має професійно-орієнтований характер, тому його мета і зміст визначаються, в першу чергу, професійними комунікативними й пізнавальними потребами майбутніх фахівців. Зазначені педагогічні умови реалізуються через надання змісту навчального матеріалу професійно значущої тематики, використання знань і навичок іншомовного спілкування в ситуаціях, максимально наближених до їхньої майбутньої професійної діяльності; дотримання міжпредметних зв'язків, що сприяє узагальненню, систематизації та міцності знань, формуванню професійних умінь і навичок; використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на підвищення комунікативної активності, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; організацію самостійної роботи курсантів.



Вищезазначені підходи, принципи й педагогічні умови визначають вибір форм, методів і засобів організації навчання у процесі підготовки прикордонників до іншомовної комунікації.

Процесуальний компонент моделі комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів ПВ РП відображає сутність процесу навчання, містить етапи, методи навчання й викладання, засоби і форми організації навчального процесу, основу яких становлять Рекомендації Ради Європи, за якими викладання іноземних мов будують на спільних для всіх країн Європи цілях, змісті й методах навчання, маючи на меті досягнення загальноєвропейських кваліфікаційних рівнів, які забезпечують спілкування й ефективність дій у межах європейського простору [8].

Відповідно до результатів нашого дослідження основними етапами комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів ПВ РП визначено такі: *мотиваційно-діагностичний* (діагностика рівнів володіння мовою, формування позитивної мотивації курсантів до процесу оволодіння комунікативними вміннями як необхідної умови ефективної професійної діяльності з охорони кордону); *професійно-діяльнісний* (опрацювання навчального матеріалу у рецептивній, репродуктивній і продуктивній діяльності для закріплення умінь і навичок його використання з метою забезпечення ефективної професійної діяльності з охорони кордону); *корекційний* (поглиблення, структурування, діагностика й корегування професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок, формування готовності до самовдосконалення).

У цій моделі органічно поєднуються проблемні, інтерактивні, ігрові, рольові форми й методи навчання, завдяки чому забезпечується особистісне включення курсантів у процес навчання іноземних мов шляхом моделювання проблемних професійно-спрямованих ситуацій, а також – міжособистісна взаємодія та діалогічне спілкування суб'єктів освітнього процесу. У Головному центрі підготовки успішно реалізується концепція навчальної автономії з оволодіння іноземними мовами професійного спрямування, яка забезпечує можливість самостійно підтримувати й удосконалювати свій рівень знання мови. Важливу роль у стимулюванні самоосвіти й розвитку навчальної автономії персоналу ПВ РП відіграють інформаційно-комунікаційні технології. Підтвердженням ефективного впровадження інноваційних технологій у навчальний процес іншомовної підготовки курсантів є створення ресурсних центрів самостійного вивчення іноземної мови і впровадження курсу дистанційного навчання.

Ця модель передбачає використання таких засобів навчання: методичні розробки, навчальні посібники, довідкові матеріали, засоби наочності (таблиці, схеми, фотографії), технічні засоби навчання (комп'ютери, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки), електронні словники, електронні презентації, електронні перекладачі, аудіо- і відеоматеріали, інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Таким чином, форми, методи і засоби навчання, використовувані при підготовці до іншомовного спілкування у Головному центрі підготовки, орієнтовано на особистість курсанта, його активну участь у саморозвитку,



отримання якісних знань, професійних навичок. На відміну від традиційних лекцій і практичних занять, активні форми й методи навчання дозволяють наблизити навчальний процес до реальності, імітуючи професійну діяльність.

Важливе місце в моделі комунікативної підготовки курсантів прикордонників посідає *оціночно-результативний* компонент, у якому реалізовано вибір оптимальних видів контролю результатів навчальної діяльності. Основними видами оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови курсантів центрів підготовки ПВ РП є кваліфікаційний (вхідний), поточний і підсумковий контроль. Для реалізації цих видів контролю викладачі використовують різні форми: співбесіда, вправи, тестові завдання, контрольні роботи тощо.

У моделі також подано рівні володіння іноземною мовою, досягнуті курсантами у процесі комунікативної підготовки відповідно до критеріїв міжнародних експертів Ради Європи.

Рівень А1 – «інтродуктивний» – вважається найнижчим, елементарним рівнем використання мови. Користувач із таким рівнем може розуміти і вживати побутові вирази й речення, які допомагають вирішити повсякденні проблеми.

Рівень А2 – «середній», коли користувач може виконувати певні соціальні функції, розуміти ізольовані фрази й широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, орієнтації на місцевості.

Рівень В1 є «рубіжним» рівнем незалежного користувача, він є необхідним для здійснення професійної діяльності. Користувач може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення з тем, які часто вживаються на службі, у навчанні, під час дозвілля; вирішувати більшість комунікативних проблем, що виникають під час спілкування з іноземними громадянами.

Рівень В2 є «просунутим» рівнем незалежного користувача, який може розуміти основні ідеї тексту на конкретну й абстрактну теми; вести спеціалізовані дискусії за фахом; вільно спілкуватися з носіями мови із ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає перешкод у спілкуванні жодній зі сторін [9].

Оцінювання рівня сформованості іншомовних комунікативних умінь майбутніх фахівців у галузі охорони кордону здійснюється за такими критеріями: усного мовлення; розуміння інформації на слух; розуміння прочитаної інформації; міжособистісної взаємодії.

Як бачимо з моделі, основним результатом навчання є рубіжний рівень володіння іноземною мовою для ефективного виконання службових обов'язків з охорони кордону (В1), а також подальше удосконалення знань до рівня В2.

Усі компоненти навчального процесу розглядаються у закономірному взаємозв'язку. Мета навчання визначає його зміст, а компоненти потребують певних методів, засобів і форм стимулювання й організації навчання, під час якого необхідно здійснювати відповідні контроль і корегування. Нарешті, усі компоненти сукупно можуть забезпечувати певний результат, який визначається як сформована професійна комунікативна компетентність.



Таким чином, презентована нами модель професійної комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів ПВ РП передбачає органічну єдність цільового, змістового, процесуального й оціночно-результативного компонентів. Усі зазначені компоненти є взаємообумовленими і взаємозалежними, їх можливо реалізувати шляхом дотримання педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування цієї моделі.

Перспективними напрямками нашого подальшого наукового дослідження є експериментальна перевірка педагогічних умов, методичних підходів, форм і методів навчання у системі комунікативної підготовки молодшого персоналу Держприкордонслужби України; розробка рекомендацій щодо модернізації вітчизняної системи підготовки до міжкультурної комунікації молодших фахівців з охорони кордону.

Список використаних джерел:

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
2. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. Коберник // Збірник наукових праць. Ч. 2. С. 101–109. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/zpriedri_2012_2_15.pdf
3. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос. – 256 с.
4. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1976. – 263 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Комарова Э. П. Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опередованному общению в системе вузовского образования / Э. П. Комарова. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
9. Centralny Ośrodek Szkolenia Straży Granicznej. Program kursu doskonalącego «Język angielski z terminologią ogólną i branżową». – Koszalin. 2005. – 85 s.



УДК 371.13

ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УКРАЇНІ

Людмила Катревич

У статті проаналізовано основні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю у ВНЗ України. Представлено елементи позитивного досвіду підготовки цих фахівців в університетах Великобританії. Увагу зосереджено зокрема на змістовому та методологічному компонентах підготовки. На основі порівняльного аналізу запропоновано рекомендації щодо вдосконалення підготовки педагогів гуманітарного профілю в Україні з використанням позитивного досвіду Великобританії.

Ключові слова: майбутні вчителі гуманітарних дисциплін, професійна підготовка, зарубіжний досвід, змістовий та методичний компоненти, навчальні плани та програми.

Глобалізаційні тенденції в українському суспільстві та його орієнтація на європейські цінності зумовили потребу переглянути вітчизняну систему освіти. Для навчання молодого покоління знанням про Європу оновлюється зміст шкільних предметів, передусім гуманітарних. Крім того, кінець ХХ століття відзначився появою нових суспільствознавчих дисциплін у середній школі, зокрема, громадянської освіти та предметів духовно-морального спрямування (релігієзнавство, етика, культурологія тощо). Зважаючи на це, виникає і необхідність у налагодженні якісно нової професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін як фахівців, чия діяльність спрямована на полікультурне виховання української молоді в дусі гуманізму та демократії. Не останню роль у цьому відіграватиме впровадження позитивного досвіду професійної підготовки педагогів зарубіжних держав, допомагаючи здолати усталені стереотипи та виявити нові підходи до професійного становлення вчителя. Особливо вартий уваги досвід Великобританії як високорозвиненої європейської держави з якісною освітою, яка увібрала в себе багатовікові національні традиції та новітні світові тенденції.

Система освіти Великої Британії завжди перебувала в полі зору вітчизняних дослідників. Зокрема розглядається професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (Н. Яцишин), формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко), стандартизація професійної підготовки вчителів (Н. Авшенюк), тенденції розвитку освіти дорослих (С. Коваленко), особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії (І. Задорожна), організація профільного навчання у старшій школі (Н. Костенко), професійна



підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії (В. Базуріна), професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії (А. Соколова), охарактеризовано соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи (О. Волошина), етнопедагогічні традиції виховання (М. Тадеєва, О. Скринська), розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах (О. Кузнецова) тощо. Професійну підготовку вчителя в Україні досліджували О. Абдулліна, А. Алексюк, Г. Андреева, Ю. Бабанський, М. Болдирев, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, Л. Кондрашова, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко, І. Тимченко, Г. Троцько та ін.

Попри велику кількість досліджень у галузі професійної підготовки вчителів в обох країнах, порівняльні дослідження професійної підготовки вчителів гуманітарного профілю у Великобританії та Україні відсутні.

Метою нашої статті є розкрити британський позитивний досвід підготовки вчителів гуманітарних дисциплін, зосереджуючи увагу зокрема на характерних ознаках змістового та методичного компонентів, притаманних процесу підготовки саме цих фахівців. На основі вищевказаного виокремимо можливості вдосконалення професійної підготовки педагогів гуманітарного профілю в Україні.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) зазначено, що в Україні освіта ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; вона утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [4]. На протигагу цій думці, сучасна дослідниця О. Волошина стверджує, що в умовах глобалізації, зміни технологій, переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку та інших властивих нашій цивілізації рис, основні цінності освіти залишаються правильними, але недостатніми для розвитку особистості, для здійснення індивідуальної і продуктивної освіти [2, с. 147]. Погоджуючись із її судженнями, доповнимо, що розв'язання специфічних проблем вітчизняної освіти, які виникають у новому часі, на нашу думку, можливе через використання передового зарубіжного досвіду, зокрема британського, що може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і соціальну значущість української системи педагогічної освіти, виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загально-прийнятих штампів в галузі навчання і виховання молодого покоління.

Попередньо здійснений порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у Великобританії та Україні дає можливість виокремити ідеї та положення, які є актуальними та перспективними для здійснення професійної підготовки цих фахівців у вітчизняних ВНЗ.

1. Створення окремих спеціальностей підготовки вчителів середніх шкіл з предметів громадянської освіти і релігієзнавства.

Зважаючи на те, що у Великобританії такі дисципліни, як громадянська освіта та релігієзнавство, є обов'язковими шкільними предметами, у цій державі



запропоновано професійну підготовку вчителів середніх шкіл як окрему педагогічну спеціальність для викладання вказаних предметів. Загалом британські ВНЗ пропонують програми підготовки з ширшого кола шкільних гуманітарних дисциплін, зокрема: англійської мови та літератури, історії, права, іноземної мови, географії, громадянської освіти та релігієзнавства. В Україні ці програми, як правило, обмежуються підготовкою вчителів української мови і літератури, іноземної мови і зарубіжної літератури, історії, а громадянська освіта і релігієзнавство найчастіше є спеціалізаціями гуманітарно-педагогічних спеціальностей. У Сполученому королівстві налагоджено систему якісної професійної підготовки майбутніх учителів з теології та релігії у ВНЗ, в той час як в Україні більше надається перевага перепідготовці педагогічних кадрів гуманітарного профілю. Вважаємо, що досвід Великобританії університетської теоретико-методологічної професійної підготовки майбутніх учителів громадянської освіти та релігієзнавства є актуальним для України насамперед для забезпечення середніх шкіл якісним, кваліфікованим педагогічним персоналом.

2. Запровадження прозорого професійного відбору абітурієнтів через професійно-орієнтоване та психологічне тестування на перевірку придатності особистості до педагогічної діяльності в цілому.

Психологічні тестування для визначення профорієнтації учнів проводяться в українських школах у старших класах, проте результати цих тестів не враховуються приймальною комісією під час вступної кампанії. Сьогодні у Великобританії, зокрема в Англії, розроблене та з вересня 2013 року активно застосовується тестування з перевірки професійних навичок на математичну та лінгвістичну грамотність. Таке тестування не дублює шкільні екзамени з відповідних предметів, його завдання перенесені на професійний контекст та мають на меті виявити не предметні знання, а відповідні уміння для виконання професійної ролі вчителя [7, с. 2]. На нашу думку, для виявлення абітурієнтів, які мають відповідний особистісний потенціал, на основі якого може у подальшому розвинутих справжній педагог-професіонал, державі слід врегулювати питання щодо врахування результатів тестування на професійну придатність приймальними комісіями. Для уникнення фальсифікації результатів доцільно проводити таке тестування у спеціально створених центрах на базі місцевих органів управління освіти за участі незалежної комісії.

3. З метою реалізації принципів особистісно-орієнтованого навчання на законодавчому рівні зобов'язати всі ВНЗ включити предмети особистого вибору студентів у навчальні плани гуманітарно-педагогічних спеціальностей. На рівні Міністерства освіти і науки зафіксувати кількість вибіркових навчальних курсів, які повинні вивчатися протягом кожного семестру. Надати автономію університетам у розробці навчальних програм вибіркових курсів відповідно до науково-дослідної роботи викладачів кафедр.

Характерним для української педагогічної освіти є і принцип неелективності навчальних курсів, тобто студенти фактично не мають можливості самостійно обирати навчальні дисципліни відповідно до своїх інтересів, як це є



у Великобританії, де пропонуючи студентам альтернативні дисципліни для самостійного вибору, навчальні заклади тим самим реалізують особистісно-орієнтований підхід до навчання. Так, британські ВНЗ дають студентам можливість самостійно обирати від 2 до 4 дисципліни із 10-20 запропонованих кожного семестру, в залежності від курсу навчання. Можливості вибору курсів студентами лише нещодавно почали впроваджуватись у рамках освітніх програм і представлені в навчальних планах лише деяких вітчизняних університетів (Львівський національний університет ім. І. Франка, Вінницький державний університет ім. М. Коцюбинського, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди тощо).

4. Розробити зміст навчальних програм з урахуванням сучасних світових та вітчизняних тенденцій, зокрема проблем полікультурної освіти, європейських цінностей тощо.

В Україні при підготовці вчителів гуманітарних дисциплін поки що приділяється недостатньо уваги вивченню європейських цінностей, зокрема у підготовці вчителів української філології ці аспекти практично відсутні. Як показало дослідження, переважна частка реалізації європейського виміру припадає на підготовку вчителів іноземних мов: в навчальних програмах приділяється увага соціокультурним та інтеркультурним аспектам, які торкаються міжкультурних стосунків. У той же час у навчальних планах бакалаврів гуманітарних наук британських ВНЗ, зокрема в Університеті Бірмінгема, знаходимо чимало курсів, спрямованих на опанування знань про Європу, зокрема: «Міжкультурна теологія» (спеціальність «Теологія і релігія»), «Тоталітарна Європа», «Європейський трудовий та соціалістичний рух», «Історія європейської інтеграції з 1945 р.», «Вступ до європейської політичної філософії» (спеціальність «Історія») тощо.

5. Під час навчального процесу застосовувати інноваційні технології та методики підготовки, в основі яких – ідеї навчання через взаємодію з іншими, пошуки рішень проблемних ситуацій, забезпечення вільної, самостійної навчально-пошукової діяльності студентів, розвиток у них критичного мислення.

Аналіз навчальних планів та програм підготовки майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін, а також дослідження вітчизняних науковців засвідчують, що в Україні домінують традиційні методи організації навчального процесу, технології особистісно-орієнтованого та пошукового навчання перебувають на етапі запровадження, застосовуються мало та використовуються здебільшого при вивченні практичних дисциплін, за якими слідує певні практичні (польові, дослідницькі) роботи. Студент часто виступає як пасивний продукт педагогічних впливів, диктату суспільства і колективу [1, с. 154], що пояснюється тривалим впливом на українську освіту радянських догм, небажанням викладачів «старої» ланки переходити до застосування нових технологій та методик навчання. Вважаємо, що це в подальшому може сприяти наслідуванню молодими вчителями традиційного диктаторського підходу до навчання (що особливо небажано для педагогів гуманітарного профілю) та суперечитиме принципам демократизації та



гуманізації освіти. В той же час у навчальних закладах Великобританії при підготовці фахівців гуманітарного профілю активно застосовуються особистісні орієнтовані технології та методи пошукового навчання, такі як проблемне навчання, індивідуальні та групові проекти, метод випадків, польові роботи, дослідження тощо. Такі методичні підходи дають змогу розвинути ключові уміння, навички, особистісні якості та ціннісні орієнтації, які є пріоритетними для подальшої професійної діяльності педагогів-гуманітаріїв. У процесі пошукового навчання студенти мають змогу значно розширити коло своїх знань як із власного предмету, так і з дисциплін усього гуманітарного циклу, розвивати критичність мислення, комунікативні навички (усні й письмові) та навички колективної взаємодії, уміння раціонально використовувати час (що особливо важливо для майбутніх педагогів). Проблемне навчання, дослідження та розвідки, групові проекти та польові роботи розвивають такі важливі для майбутнього учителя-гуманітарія якості як чутливість, наполегливість, повага, толерантність, готовність до діалогу тощо. Як було виявлено, пошукове навчання є основою для створення натуралістичного середовища навчання, що є необхідно для якісної професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін [3, с. 80].

6. Підвищення рівня комунікативної підготовки, навичок критичного мислення та творчих здібностей майбутніх учителів гуманітарного профілю шляхом використання відповідних форм та методів оцінювання знань.

Для розвитку комунікативних навичок, а також уміння критично мислити слід активно використовувати написання есе та творів-роздумів як методів оцінювання при вивченні тієї чи іншої проблеми з різних гуманітарних предметів. Студент повинен якнайчастіше висловлювати власне бачення конкретної проблеми і пропонувати, якщо це потрібно, шляхи її розв'язання. В Україні сьогодні широко застосовується така форма оцінювання як тестовий контроль. Його переваги полягають у виявленні конкретних знань студента та швидкості перевірки, витрачанні викладачем меншої кількості часу на оцінювання тестів. У той же час, тести відтворюють знання теоретичного матеріалу з певного предмету, але вони не демонструють і не розкривають власних думок, вражень, спостережень студента, загалом не носять характеру проблемності, цим самим не розвивають творчості та критичності мислення, не вдосконалюють комунікативні навички студентів гуманітарного профілю. Як показали дослідження, у Великобританії найпоширенішою формою оцінювання навчальної діяльності студентів гуманітарного профілю є написання описових і проблемних есе, есе-роздумів, які стимулюють творче мислення та розвивають зв'язне мовлення. Написання есе також допомагає студентам зміцнити власне розуміння тієї чи іншої теми, проблеми тощо, більш глибоко охопити конкретну предметну область, стимулювати мислення за допомогою збирання аргументів, практикувати у використанні спеціальної термінології, чітко та логічно виражати власні думки тощо [6]. Розвитку усного мовлення та риторичним навичкам студентів сприяють усні презентації проектних робіт.



7. Використання освітнього потенціалу міждисциплінарного підходу, створення зв'язків між гуманітарними дисциплінами: суспільствознавством, основами філософії, громадянською освітою, правом, географією, мовою, літературою, мистецтвом тощо.

Сьогодні в українській гуманітарній педагогічній освіті впроваджуються деякі інтегровані курси, але цей процес характеризується повільністю та стихійністю, так як інтегровані дисципліни запропоновано не у всіх ВНЗ або ж запропоновано у різній кількості та з різним змістовим наповненням, та неоднаковими дисциплінарними поєднаннями. Перевага надається одно-аспектним дисциплінам з вивчення мов, літератур, культур, історії тощо. Предметна розрізненість може стати однією з причин фрагментарності світогляду педагога гуманітарного профілю, в той час, як в сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. У навчальних планах ВНЗ Великобританії, зокрема університетах Бірмінгема, Брістоля, Лондона тощо знаходимо широкий спектр навчальних дисциплін, які надають можливість інтегрувати знання з різних гуманітарних предметів, а саме літератури та історії, літератури та культури, мови та політики, історії та релігії, географії та культури, географії та історії, історії та політики тощо.

Для прикладу наведемо назви декількох навчальних модулів, які запропоновано для вивчення студентам спеціальності «Історія» на 1--3 кур-сах Університету Бірмінгема (рівень «Бакалавр мистецтв» – Bachelor of Arts): «Погода, клімат та історія людини» («Weather, Climate and Human History»); «Вступ до ЗМІ, культури та суспільства» («Introduction to Media, Culture and Society»); «Людське суспільство та культурні зміни» («Human Societies and Cultural Change»); «Місце жінки: історія жінок Англії в період з 1857 до 1990-х рр.» («A Woman's place: a history of women in England from 1857 to the 1990s»); «Злочинність та громадський порядок у середньовічній Англії» («Crime and public order in medieval England»); «Великі міста та маленькі світи: створення ранніх сучасних міст» («Big cities and small worlds: the making of the early modern cities»); «Витоки англійського пейзажу» («The origins of the English landscape») тощо [5]. Як бачимо, наведені навчальні курси мають характер інтегрованості, взаємопов'язаності одразу кількох сфер суспільного життя, що допомагає студентам краще осягнути його проблемність та багатосторонність, розвивати критичне мислення навички аналізу. Британський досвід може стати у нагоді у процесі впровадження інтегрованих дисциплін у навчальний процес при підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в українських ВНЗ.

Запропоновані рекомендації та можливості використання окремих складових досвіду професійної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у ВНЗ Великої Британії є в цілому своєчасними для України та спрямовуються на розв'язання протиріч та проблем, які існують у вітчизняній системі професійної підготовки педагогів. Варто також зазначити, що ядром і кінцевою метою на кожному рівні вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю повинна бути власне особистість, сформований учитель і високопрофесійний фахівець, реалізація усього його потенціалу



та задоволення його освітніх потреб, стимулювання його до саморозвитку та самовдосконалення. Важливо, щоб цей підхід не носив формального характеру, а впроваджувався через реальні дії і приносив реальні результати.

Список використаних джерел:

1. Бобраков С. Порівняльний аналіз узагальненого досвіду професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України / С. Бобраков // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2-3. – С. 152–157.
2. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Володимирівна Волошина. – К., 2006. – 258 с.
3. Катрєвич Л. В. Методи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в університетах Великої Британії / Л. В. Катрєвич // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – 2014. – № 3. – С. 76–81.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. 2002. – № 33. – С. 4–6.
5. BA History [Електронний ресурс] / University of Birmingham. – Режим доступу: <http://www.birmingham.ac.uk/undergraduate/courses/history/history.aspx#CourseDetailsTab>. – Назва з екрану.
6. Gauntlett D. Essay Writing. The essential guide [Електронний ресурс] / D. Gauntlett. – Institute of Communications Studies – Study Skills. – Режим доступу: <http://www.theory.org.uk/david/essaywriting.pdf>. – Назва з екрану.
7. Training our Next Generation of Outstanding Teachers. Implementation Plan. – 2011. – 17 p.



УДК [371.134+6(07)](4/9)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У СФЕРІ ТЕХНІКИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Сергій Ящук

У статті здійснено аналіз системи вищої освіти окремих Європейських країн та США в контексті підготовки майбутніх фахівців в сфері техніки та технологій в умовах магістратури. На основі аналізу документів та науково-практичних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців розкрито особливості підготовки майбутніх викладачів з дисциплін техніко-технологічного спрямування у вищих навчальних закладах зарубіжних країн.

Ключові слова: викладач вищої школи, техніка та технології, професійна підготовка, європейські країни, США.

Реформування системи освіти України, її удосконалення й підвищення рівня якості – важлива соціокультурна проблема, значною мірою зумовлена процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації. Україні як учасниці Болонського процесу надзвичайно важливо максимально наблизити реалізацію постулатів Болонської конвенції до європейського рівня, а також їх трактування, при цьому зберігши національні традиції освітньої системи.

Зважаючи на це, для нашого дослідження важливими аспектами є зміст та способи підготовки фахівця в сфері техніки та технологій за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у зарубіжних країнах.

Серед науковців, яких цікавить проблема підготовки майбутніх магістрів у країнах Західної Європи, слід назвати таких: С. Вітвицька, Н. Махinya, Я. Бельмаз, І. Ковчина, В. Лащихіна та ін. Так, С. Вітвицька визначає загальні теоретичні положення підготовки магістрантів; Я. Бельмаз, характеризує особливості педагогічної освіти майбутніх магістрів в Англії; І. Ковчина узагальнює результати вивчення досвіду реформування системи вищої ступеневої освіти Польщі; В. Лащихіна аналізує систему педагогічної освіти майбутніх магістрів у Франції. Однак питання підготовки магістрів у сфері техніки та технологій не досліджувалось.

Тому ми аналізуємо зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців у сфері техніки та технологій в умовах магістратури. Для нашого дослідження важливим є ознайомлення з національними особливостями підготовки фахівців з техніки та технологій в умовах магістратури зарубіжних країн; здійснення критичного аналізу опрацьованого матеріалу.

Ступінь магістра – академічний ступінь, наданий особам, які мають завершене навчання, що характеризується майстерністю випускника в



спеціалізованій специфічній галузі знань або сфері професійної практики. У межах специфічної галузі випускники володіють ґрунтовними знаннями теоретичних і прикладних тем; навичками максимального аналізу явищ та процесів, критичної оцінки або професійного застосування; здатністю вирішувати складні проблеми та неординарно мислити, виконувати окремі види діяльності. Ступінь магістра дає право займатися в подальшому науковою діяльністю, продовжувати навчання в докторантурі.

У нещодавно стандартизованій європейській системі вищої освіти (Болонського процесу) ступінь магістра зазвичай несе 90 – 120 кредитів ECTS, з мінімальною вимогою принаймні 60 кредитів ECTS на рівні магістра (один або два повні роки випускної програми) здійснюється після принаймні трьох років навчання студента за ОКР «бакалавр».

Це забезпечує вищу кваліфікацію для працевлаштування або підготовку до докторського навчання. Один ECTS кредит є еквівалентом 25 годин навчання, це означає, що програма ступеня «магістра» повинна включати 2250 годин навчання. Поточні британські програми підготовки магістрів, як правило, включають 1800 годин навчання або 180 UK кредитів [2].

Успішна професійна підготовка майбутніх магістрів передбачає оволодіння такими напрямками підготовки:

1. Науково-дослідницький, який включає розробку наукових досліджень, організацію їх виконання; пошук, збір, аналіз інформації за темою дослідження; розробку методів та інструментів, проведення досліджень і аналіз їх результатів; підготовку звітів, оглядів, наукових публікацій.

2. Організаційно-управлінський, який передбачає формування навичок управління організаціями, проектами, командами; розробку стратегій розвитку організацій та їх підрозділів.

3. Педагогічний, який включає викладання управлінських дисциплін, розробка освітніх програм і навчально-методичних матеріалів.

4. Розрахунково-проектний, який ставить основною метою формування цілей і завдань проекту; розробку варіантів вирішення проблеми; розробку планів розвитку; використання інноваційних розробок при складанні проектів.

5. Експериментально-дослідницький, що передбачає участь у фундаментальних та прикладних дослідженнях; розробку планів, програм та методик проведення досліджень об'єктів; технічне, організаційне забезпечення і реалізацію досліджень; аналіз результатів досліджень.

6. Виробничо-технологічний – здійснення з урахуванням ринкової кон'юнктури та сучасних наукових досягнень заходів для вдосконалення процесів підприємства; ефективне використання матеріальних, фінансових та людських ресурсів [3].

У більшості Європейських країн функціонує стандартна система отримання ступеня магістра, що передбачає отримання ступеня магістра з більшості дисциплін.

Відповідно до нормативних документів виокремлюють такі типи магістерських ступенів:



- магістр специфічної сфери діяльності: можна здобути на основі рівня бакалавра;

- магістр адміністрування: використовується в сфері бізнесу та управління, зазвичай з цим рівнем існують певні непорозуміння: з одного боку, це магістри наук, магістри мистецтв, магістри торгівлі, з програмами підготовки яких не вимагають досвічених професіоналів, з іншого – це магістри бізнес адміністрування, підготовка яких вимагає мінімум два-три роки професійного досвіду і відкрита для людей із академічними знаннями в будь-якій сфері. Різниця між цими напрямками полягає в їх репутації, меті кар'єри студента та платою за навчання;

- виконавчий магістра – ступінь, створений спеціально для професіоналів в адмініструванні. Допускається, що вимоги до випускника і структура ступеня магістра відрізняється від штатної програми [1].

Зупинимося більш детально на особливостях магістерських програм у сфері техніки та технологій у ряді Європейських країн та США.

Програми магістерського рівня у Великій Британії було створено як один із варіантів неперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development) викладачів. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі. Курси мають безпосереднє відношення до викладання й навчання у вищій школі. В анотаціях до всіх таких курсів зазначається, що вони передбачені як для викладачів, так і для студентів. Як відомо, викладання взагалі, і особливо у сфері вищої освіти, – це наукова, професійна і комплексна діяльність. Тому, щоб бути експертом у цій справі, отримувати результативність навчання студентів, викладачам необхідно мати змогу використовувати відповідні оптимальні методи та форми навчання, включаючи й новітні технології, розвивати незалежний, творчий підхід до викладання, знаходити зв'язки між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику. Саме до таких видів діяльності й готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії.

Особливістю системи підготовки педагогів у галузі «Технології» є наявність великої кількості освітніх маршрутів для отримання професії. Основними є: 1. Однорічний курс для отримання спеціального сертифікату (*Postgraduate Certificate in Education – PGCE*) у вищих навчальних закладах університетського сектору (переважно університетами) на базі ступеня бакалавра; 2. Трьох- або чотирьохрічні освітні програми для отримання ступеня бакалавра в галузі освіти (*Bachelor of Education*) або іншого ступеня, достатнього для здобуття кваліфікації вчителя.

У Данії назва «*candidatus*» або «*candidata*» (для жінок) тобто кандидат, використовується як еквівалент «магістра». Після завершення інженерних спеціальностей випускник стає кандидатом політехнічних наук. Аналогічні ступені використовуються для великої кількості напрямків, таких як соціологія, економіка, юриспруденція, гуманітарні науки тощо. [5].



У Німеччині підготовка магістрів здійснюється відповідно до навчальних програм, розроблених окремими вищими навчальними закладами. Програми підготовки магістрів, здебільшого, передбачають два етапи навчання. Перший етап навчального процесу містить загальні дисципліни. На другому відбувається спеціалізація дисциплін залежно від обраного напрямку підготовки. Організація практики є одним із необхідних елементів професійного становлення майбутнього фахівця.

По закінченні програми магістратури присвоюють такі ступені: магістр природничих наук, магістр наук, магістр інженерних наук і магістр юридичних наук [4].

Підготовка педагогів у сфері техніки та технологій в Німеччині здійснюється в університетах. Вона має дві фази – навчання в університеті або прирівняному до нього вищому навчальному закладі (дев'ять семестрів) і тривала професійна практика від одного до двох років (Vorbereitungsdienst), що проходить у навчальних закладах неуніверситетського сектору (Ausbildungs und Studienseminar), які прикріплені до них. Кожна фаза завершується складанням державного іспиту, який проводиться державними екзаменаційними органами, що знаходяться у структурі міністерств освіти регіональних суб'єктів.

Цікавим є досвід магістерської підготовки у сфері вищої освіти у Педагогічній школі Мічиганського університету. Магістерська програма з вищої та післядипломної освіти структурована так, щоб, з одного боку, надати студентам загальне розуміння про вищу освіту як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе в тих сферах, у яких особистість зацікавлена. Відмінною рисою програми є взаємодія студентів із різною професійною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар'єри. Студенти мають також можливість працювати разом із докторантами, обравши той чи інший факультативний курс. Такий підхід надає студентам можливість оцінити і зрозуміти різноманітні підходи до вирішення питань, що стосуються вищої освіти.

Ця магістерська програма готує випускників до широкого спектра посад у сфері вищої освіти, включаючи адміністраторів і викладачів коледжів та університетів, посадовців національних і штатних агенцій, професійних асоціацій, консорціумів, регіональних координаційних рад, акредитаційних відомств.

Щодо підготовки вчителів професійного навчання у США, що за освітньо-професійними характеристиками є відповідником українського педагога в галузі «Технологія», вона вперше була регламентована законом Сміта-Хьюза, в якому передбачалося фінансування навчання педагогів цього напрямку. Надалі програми підготовки педагогів розвивалися відповідно до вимог оновленого законодавства. Треба зазначити, що протягом багатьох років для отримання місця викладача професійного навчання в державній установі необхідним був практичний професійний досвід у певній галузі. В деяких штатах існували альтернативні схеми сертифікації педагогів професійного навчання, згідно з яким претенденти могли не мати диплома педагогічного



коледжу, але обов'язково повинні були володіти істотним практичним досвідом у професійній сфері.

Підготовка викладачів професійного навчання здійснюється в університетах, що фінансуються державою, релігійними організаціями, а також у приватних освітніх установах. Більшість програм підготовки педагога з професійного навчання зосереджена на відповідних факультетах педагогічних коледжів, проте фахівці цього напрямку здобувають освіту також на університетських відділеннях відповідного професійного напрямку: сільськогосподарських, інженерних, технологічних та ін. Факультети готують фахівців за програмами очними та без відриву від професійної діяльності.

У Європі та США ступінь доктора філософії є необхідною умовою для кар'єрного росту викладача вищої школи. До останнього часу європейські та американські докторські програми мали більш дослідницький характер. Проте зараз до докторських програм включаються поглиблені курси з викладання у вищій школі. Більше того, практикується доступ докторантів до консультантів не лише з наукової діяльності, а й інших видів діяльності, наприклад, викладання, суспільна робота тощо.

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що зарубіжний досвід підготовки фахівців у сфері техніки та технологій в умовах магістратури необхідно ретельно вивчати з метою доцільності використання окремих науково-практичних ідей у системі магістерської підготовки у вітчизняних вищих навчальних закладах. При підготовці магістрів у сфері техніки та технологій за кордоном зберігається вимога дворічного навчання на основі попередньо здобутого рівня бакалавра, під час якого велика увага приділяється практиці магістрів. Також існує диференціація на магістрів-практиків та магістрів-науковців. Підготовка магістрів відповідає національним традиціям країн, але крім того, існує й певна відмінність у підготовці магістрів в різних університетах однієї країни.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С.С.Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С.69-71.
2. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : моногр. / Ярослава Миколаївна Бельмаз; Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. - Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2010. - 304 с.
3. Майборода В.К., Підготовка магістрів у контексті Болонського процесу: історія та сучасність / В.К.Майборода, В.М. Манько, Н.Г.Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. - 2010. - № 94-96. - С.108-112.
4. Махия Н. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. педаг. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Махия Наталія Володимирівна. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
5. *Berufsbildung in Europa: zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens.* – Bremen: ITB, 2005. – 18 p.



ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
Інститут обдарованої дитини НАПН України
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

РЕЗОЛЮЦІЯ

VI Всеукраїнського науково-практичного семінару
ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА-2015:
трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст

ПРО ІНТЕНСИФІКАЦІЮ СПІВРОБІТНИЦТВА УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-КОМПАРАТИВІСТІВ

VI Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика-2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст», який відбувся 11 червня 2015 року у м. Київ під патронатом відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України у партнерстві з Інститутом обдарованої дитини НАПН України, Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України, Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини, Сумським державним педагогічним університетом імені А.С. Макаренка, Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя, став помітною подією в освітньому просторі України. Його учасниками стали 110 осіб з багатьох областей України.

Одноголосно визнаючи нагальність порівняльно-педагогічних досліджень для розбудови національної освіти, позитивно оцінюючи зусилля усіх партнерів з проведення щорічного науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика»

учасники семінару рекомендують:

продовжити розвивати платформу для збагачення думками і досвідом у форматі щорічного науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика»;

активізувати взаємодію партнерів-організаторів семінару «Педагогічна компаративістика» в аспекті проведення спільних заходів, започаткування міжінституційних рад/проектів, наукове співробітництво, консультації;



розширити географію учасників семінару, долучивши регіони України, які ще не беруть участь у семінарі, хоча активно проводять дослідження з порівняльної педагогіки, як і зарубіжних учених-компаративістів;

інтенсифікувати екстраполяцію позитивного зарубіжного досвіду у педагогічну теорію та освітню практику України шляхом посилення співпраці з науковцями, викладачами, студентами, аспірантами, розробниками освітньої політики, управлінцями;

сприяти інтеграції національної порівняльної педагогіки у зарубіжний науковий простір порівняльно-педагогічної освіти.

11 червня 2015 року

м. Київ, УКРАЇНА



Erasmus
Mundus



EMINENCE та EMINENCE 2

Erasmus Mundus – Integration of Neighbouring Eastern Regions
through Cooperation in Higher Education



АВТОРИ НОМЕРА

КАРПЕНКО
Ореста Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна
ORCID: 0000-0003-1841-882X
Контакти:
E-mail: ochepil@gmail.com

ФЕДОРЕНКО
Світлана Вікторівна

доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Україна
ORCID: 0000-0001-8517-9975
Контакти:
E-mail: 4me@ukr.net

БУЛГАКОВ
Роман Юрійович

аспірант Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, Україна
Контакти:
E-mail: vrij@list.ru

ЖИЖКО
Олена Анатоліївна

викладач відділу педагогіки, Автономний університет Сакатекаса, Мексика
Контакти:
E-mail: eanatoli@yahoo.com

ДЕРНОВА
Майя Григорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна
ORCID: 0000-0003-4545-5247
Контакти:
E-mail: maya.dernova@ukr.net

МАЗУРЕНКО
Катерина Юріївна

викладач кафедри професійної освіти, Чернігівський національний педагогічний університет імені Тараса Григоровича Шевченко, Україна
Контакти:
E-mail: kati183@mail.ru

ГОРУК
Наталія Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
Контакти:
E-mail: natalia_horuk@yahoo.com



ПАСІЧНИК
Лариса Леонідівна

старший викладач кафедри німецької мови,
Ніжинський державний університет імені Миколи
Гоголя, Україна
Контакти:
E-mail: larysa-pas@yandex.ru

САЛО
Леся Вікторівна

викладач Канівського гуманітарного інституту,
аспірант Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
ORCID: 0000-0003-0146-7924
Контакти:
E-mail: lesya_2003@list.ru

РАДЧЕНКО
Тетяна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, Дніпродзержинський
державний технічний університет, Україна
Контакти:
E-mail: radchenko_ddty@mail.ru

ВАСИЛИШИН
Марія Семенівна

аспірант кафедри загальної та соціальної
педагогіки Львівського національного університету
імені Івана Франка, Україна
Контакти:
E-mail: akaram@i.ua

РИНДЕНКО
Наталія Миколаївна

заступник начальника циклу гуманітарних
дисциплін Навчального центру, Навчальний центр
Державної прикордонної служби України імені
генерал-майора І. Ф. Момота, Україна
ORCID: 0000-0003-1603-2122
Контакти:
E-mail: natalia_ryndenko@ukr.net

КАТРЕВИЧ
Людмила Володимирівна

здобувач Національної академії Державної
прикордонної служби України імені Богдана
Хмельницького, Україна
ORCID: 0000-0002-4213-7625
Контакти:
E-mail: ludmylakatrevych@mail.ru

ЯЩУК
Сергій Миколайович

докторант Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна
Контакти:
E-mail: yashchyk@mail.ru



АННОТАЦІИ

Ореста КАРПЕНКО

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУЦИИ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ КАК ФОРМЫ ОПЕКИ НАД РЕБЕНКОМ В ПОЛЬШЕ (ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

В статье раскрыты становление и развитие института приемной семьи, проблема опеки над ребенком в приемной семье Польши, эволюционные перемены в предоставлении опеки детям в первой половине XX в. Акцентировано внимание на освещении содержания опеки в Конституции Речи Посполитой Польши (17.03.1921 г.). Раскрыты требования к приемным семьям и условия, в которых они могут предоставлять опеку, функции Отдела общественной опеки, Департамента опеки над ребенком, осуществляющих правовое регулирование опеки над детьми в приемных семьях Польши. В послевоенный период опека развивалась планомерно, под руководством государства, в значительной степени финансировала опекунские акции.

Ключевые слова:

опека, попечительские институты, попечительно-воспитательная деятельность, дети-сироты, приемная семья, воспитание, нормативно-правовая база, органы территориального самоуправления, контроль, Польша.

Светлана ФЕДОРЕНКО

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕЙ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ США

На основе теоретического анализа работ американских исследователей и образовательных документов представлена авторская периодизация основных направлений становления общей гуманитарной подготовки студентов в США. Выделены пять основных периодов развития общей гуманитарной составляющей американского высшего образования охарактеризованы с позиций содержания и структуры учебных курсов, а также организации учебно-воспитательного процесса в американской высшей школе с момента основания ее первых институтов на территории США. Установлено, что начало XXI века ознаменовалось появлением новой, усовершенствованной модели общего гуманитарного образования в высшей школе США, которая по праву может называться чисто американской в противовес классической англосаксонской модели, с которой она берет свои истоки.

Ключевые слова:

общая гуманитарная подготовка американских студентов, высшее образование США, студенты бакалавриата, учебный курс.

Роман БУЛГАКОВ

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ФРАНЦИИ

Статья посвящена особенностям становления и динамики развития идей мультикультурного подхода в образовании Франции. Уточнены факторы его эволюционного развития путём конкретизации ведущих этапов, анализа методологических основ мультикультурного образования как социального института, соответствующих



стратегий педагогической практики Франции. Конкретизированы позиции французских учёных относительно понимания сущности и педагогической целесообразности феномена «мультикультурное образование».

Ключевые слова: мультикультурализм, мультикультурный подход, мультикультурное образование, этапы развития мультикультурного образования во Франции, принцип диалога культур.

Елена ЖИЖКО

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ РАБОЧИХ-МИГРАНТОВ В МЕКСИКЕ

В статье представлены результаты научно-педагогического исследования, целью которого было определение образовательных стратегий, используемых правительством Мексики в качестве механизма для интеграции сельскохозяйственных работников-мигрантов в социально-трудовую жизнь в современных социально-экономических условиях. Исследование показало, что такими образовательными стратегиями являются Программы Национального Совета для жизни и труда и Национального института образования взрослых, Центры базового образования для взрослых, Центры для школьного образования, Программа обеспечения образования взрослых, Программа обеспечения образования сельскохозяйственных работников-мигрантов, Программа «Возможности», культурные миссии. Проекты правительства Мексики по образованию сельскохозяйственных работников-мигрантов выглядят далеко идущими, однако статистика свидетельствует, что в 2012 году, число взрослых, которые получили начальное и среднее образование, составило всего 4222 человека (13,69% от общей численности неграмотного населения страны).

Ключевые слова: образование взрослых; образование маргинальных групп населения; образовательные программы для сельскохозяйственных работников-мигрантов в Мексике; образовательные стратегии мексиканского правительства; теория маргинальности.

Майя ДЕРНОВАЯ

МОДЕЛИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье проанализированы модели эмпирического обучения, которые существуют в зарубежной теории и практике образования взрослых. Среди них модели Д. Колба, Л. Джоплин, Д. Бауда и Д. Уокера, Г. Дина, Дж. Пфайффер и Дж. Джонс, а также, К. Итина. Определено, что в их основе лежит трансформация и интерпретация опыта самих студентов; преподаватель играет роль фасилитатора или тренера, а не переводчика реальности или поставщика истины; вооружают студентов компетенциями, в которых они нуждаются для успеха в реальном мире и создают уникальную возможность для подготовки студентов к профессиональной карьере.

Ключевые слова: обучение взрослых, опыт, рефлексия, эмпирическое обучение, фасилитация обучения, учебный цикл, трансформация опыта.



Екатерина МАЗУРЕНКО

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В РАБОТАХ БРИТАНСКИХ УЧЕНЫХ

В статье раскрыто значение понятия «толерантность» через историческую призму его развития, которое продолжается. Описаны и проанализированы условия, в которых было сформулировано это понятие и показана его взаимосвязь с религиозным образованием в школах Великобритании. Также в статье описаны философская и социальная стороны проблемы.

Ключевые слова: толерантность, образование, религиозное образование, воспитание, философский и социальный аспекты толерантности.

Наталья ГОРУК

КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ ТЕОРИИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ПИТЕРА ДЖАРВИСА

Рассмотрены взгляды выдающегося английского андрагога Питера Джарвиса на образование и обучение взрослых. Особое внимание уделено разработанной исследователем модели эмпирического обучения взрослых, которая отражает разнообразие путей, которые проходят взрослые в процессе усвоения нового опыта. Их условно можно классифицировать на три категории: «отсутствие обучения» (non-learning), «нерефлексивное обучения» (non-reflective learning) и «рефлексивное обучения» (reflective learning). Рефлексивное обучение с опорой на активное осмысление информации П. Джарвис считает наиболее действенным в системе образования взрослых, поскольку взрослая личность конструирует опыт в учебной ситуации и трансформирует его в знания, умения, навыки, взгляды, убеждения, эмоции и чувства, интегрирует полученное в свою собственную биографию.

Ключевые слова: образование взрослых, эмпирическое обучение, опыт, рефлексия.

Лариса ПАСЕЧНИК

ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

В статье показана роль Центров педагогического образования в оптимизации профессиональной подготовки учителей в Германии. Автор указывает, что Центры были созданы как межфакультетские подразделения в структуре университета для координации профессиональной подготовки студентов, получающих педагогическое образование; определяет направления работы Центров, охватывающих все фазы подготовки: теоретическую (учеба в университете), практическую (референдариаат) и повышение квалификации учителей. В статье дана общая характеристика основных задач, направлений и форм работы Центра педагогического образования и предметных дидактик университета Пассау (Passau), раскрыты важные функции Центра в оптимизации практической подготовки учителей.

Ключевые слова: Центр педагогического образования, профессиональная подготовка учителей, ступенчатая подготовка учителей, трёхфазовая модель педагогического образования: теоретическая подготовка, практическая подготовка, повышение квалификации, профессиональное мастерство, профессиональная поддержка, академическая поддержка.



Леся САЛО

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХОРЕОГРАФИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

Статья посвящена исследованию организационных особенностей подготовки учителей хореографии в США. Сравнительный анализ произведен на примере десяти ведущих высших учебных заведений, аккредитованных Национальной ассоциацией Танцевальных школ США. Рассматриваются требования к американскому учителю хореографии, специфика квалификационных экзаменов и уровни подготовки, предложенные ведущими ВУЗами США.

Ключевые слова: подготовка учителя хореографии в США, организационные особенности подготовки, Национальная ассоциация Танцевальных школ США, квалификационные уровни подготовки учителя хореографии в США.

Татьяна РАДЧЕНКО

ШВЕЙЦАРСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье уточнено понятие «поликультурное образование» в контексте его функциональных связей с категориями кросс-культурного и глобального образования; осуществлена интерпретация понятий «поликультурная компетентность», «кросс-культурная компетентность», «глобальная компетентность».

Определена сущность организации учебного процесса на принципах поликультурности в высших учебных заведениях. Охарактеризованы поликультурные основы организации учебного процесса в высшей школе Швейцарии.

Обращено внимание на формирование поликультурной компетентности как ключевой профессиональной характеристики будущего специалиста в условиях современного культурно разнообразного общества.

Ключевые слова: поликультурность, высшее образование, высшее учебное заведение, организация учебного процесса, поликультурное образование, поликультурная компетентность, Швейцария.

Мария ВАСЫЛЫШИН

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК В МУЗЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ УКРАИНЫ И ПОЛЬШИ

Проанализированы особенности организации и проведения музейных уроков в музеях художественно-творческого профиля Украины и Польши. Определены основные типы музейных уроков, методы и приемы активизации познавательной деятельности учащихся в среде музея. Обосновано значение музейных уроков для раскрытия творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: музейный урок, музеи художественно-творческого профиля, музейная среда, типы музейных уроков, интерактивные методы.



Наталия РЫНДЕНКО

МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ ПОГРАНИЧНОЙ СЛУЖБЫ РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬША

В статье приведены и обобщены результаты исследования опыта коммуникативной подготовки специалистов Пограничной службы Республики Польша (методологические подходы, принципы, педагогические условия, методы, формы и т.д.) и освещены основные компоненты структурно-функциональной модели указанного процесса как методической схемы. Описанная модель дает возможность отразить логику научного поиска и средства достижения результатов решения научной задачи, направленных на разработку рекомендаций по совершенствованию методики формирования профессиональной коммуникативной компетентности младшего персонала Государственной пограничной службы Украины средствами иностранного языка.

Ключевые слова: модель, коммуникативная компетентность, профессиональное направление, пограничники, европейские стандарты, Республика Польша.

Людмила КАТРЕВИЧ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОПЫТА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УКРАИНЕ

В статье представлены основные проблемы в профессиональной подготовке будущих учителей гуманитарного профиля в вузах Украины. Представлены элементы положительного опыта подготовки этих специалистов в университетах Великобритании. Внимание сосредоточено в частности на содержательном на методологическом компонентах подготовки. На основе сравнительного анализа предложены рекомендации по совершенствованию подготовки педагогов гуманитарного профиля в Украине, используя положительный опыт Великобритании.

Ключевые слова: будущие учителя гуманитарных дисциплин, профессиональная подготовка, зарубежный опыт, содержательный и методический компоненты, учебные планы и программы.

Сергей ЯЩУК

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В СФЕРЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье осуществлен анализ системы высшего образования отдельных европейских стран и США в контексте подготовки будущих специалистов в области техники и технологий в условиях магистратуры. На основе анализа документов и научно-практических исследований отечественных и зарубежных ученых раскрыты особенности подготовки будущих преподавателей по дисциплинам технико-технологического направления в высших учебных заведениях зарубежных стран.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, техника и технологии, профессиональная подготовка, Европейские страны, США.



ANNOTATIONS

Oresta KARPENKO

EVOLUTION OF FOSTER FAMILY INSTITUTION AS A FORM OF CHILDCARE IN POLAND (THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)

The article reveals the process of formation and evolution of the foster family institution, tackles the problem of foster care in Poland, evolving changes in the childcare system in the 1st half of the 20th century. It highlights the meaning of childcare as defined by the Constitution of the Polish State (Rzeczpospolita) (of 17.03.1921). On August 16, 1923 the Act on Social Care was adopted and came into effect (Art. 1, Art. 2 Cl. A). It determined the main objectives and scope of social care and childcare, in particular, as well as priority needs for comfortable living, i.e. food, underwear, clothes and footwear; appropriate accommodation with heating and lighting; job search assistance, etc. In addition, it secured children's right to religious, spiritual, mental and physical development as well as assistance in their preparation for further professional activities.

The article also discloses the requirements to foster families and preconditions for care provision, functions of the Social Care Department and Childcare Department that used to regulate foster care in Poland at the stated period.

Polish scholars J. Matejek, M. Jamrożek, B. Matyjas distinguished the following three stages in the evolution and activities of the abovementioned institution: 1923 – 1926, 1926 – 1934, and 1934 – 1939. According to them the first stage was characterized by absence of specific guidelines on foster families that fell within the jurisdiction of local authorities, demonstrated no considerable progress in childcare or even had negative results. The second stage was peculiar for its territorial experiments on foster care introduced by the Łódź Social Care Department. Encouraging foster families seemed the only viable solution to the problem which childcare institutions were faced with. As the number of abandoned children grew, municipal infant homes were overcrowded and could not increase their admission quotas. Thus, abandoned infants were placed with foster families, as ordered by the Orphan Care Department. The third stage (1934 – 1939) was notable for its dynamic development of foster families all around Poland. In 1934 the Ministry for Social Care authorized foster care.

The post-war childcare system was planned and managed by the state which provided financial support for childcare activities.

Key words:

care, childcare institutions, childcare activities, orphans, foster family, upbringing, normatively-legal base, local authorities, control, Poland.

Svitlana FEDORENKO

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES OF THE LIBERAL ARTS EDUCATION INCIPIENCE IN THE US HIGHER SCHOOL

The paper highlights the historical roots of liberal arts education (it is also known as general education), tracing its development through five singled periods. In early American higher education there was a unified liberal arts curriculum focused largely on classical studies. Over time, a new emphasis on education as a means to prepare individuals for a variety of vocations caused modifications in how general education has been offered to students.

Nowadays it is something of an educational industry in the United States as nowhere else in the world. As the twenty-first century begins, liberal arts education has become a part of every student's baccalaureate education and should be viewed as a method of enhancing the overall level of



learning for undergraduate students. Liberal arts education is a modern conceptualization of an old idea. It is therefore an essential and critical piece of the overall undergraduate educational experience.

Liberal arts education is tightly correlated with the values of American democracy, with American ideas of citizenship, and with American view of a life well lived. This type of undergraduate study has worked out the ideal of liberally educated student of the twenty-first century who is a lifelong learner, open-minded, tolerant, intellectually curious, self-actualizing with striving for personal growth, physical and mental health and spiritual well-being. As a learner and global citizen, the liberally educated person is actively engaged with the world in all of its complexity, diversity and dynamism. Liberal arts education in the US higher school continues to be reviewed and reevaluated historically and philosophically, and its models continue to be reexamined and restructured.

Keywords:

US liberal arts education, US higher education, undergraduate students, curriculum.

Roman BULGAKOV

SPECIFIC FEATURES OF MULTICULTURAL APPROACH IDEAS IN FRENCH EDUCATION

The article covers the problems of the multicultural approach making up and its dynamics of development in France. Factors of its evolution are specified via its main stages concretization, and methodological analysis of foundations of multicultural education as a social institution and respective educational practice strategy in France. French scholars' views concerning the essence and the phenomenon suitability of multicultural education are specified.

The trend of reforms and directive documents, the content of curricula and educational programs initiated by the Government and the Ministry of Education of France show the topicality of multicultural approach ideas for the educational practice of the country's schooling system. The experience of France confirmed the effectiveness of application of pluralistic models in the process of multicultural education content construction and its technologies. The analysis of the development stages and specific features of multicultural approach ideas in France points out that multicultural education is in demand not only in the countries with a high level of immigration but also in multiethnic ones.

Thereby the study and analysis of multicultural education in France prove the appropriateness of its application concerning the theory and practice of education in Ukraine. It is necessary to be flexible taking into consideration both advantages and disadvantages of French experience in the process of educational policy designing and implementation in the country. The exchange of ideas between the educational systems of France and Ukraine should avoid the corruption of national education achievements, of its specific features, cultural and historical uniqueness. The responsiveness to the ideas and principles of multicultural approach at all sectors of Ukraine's system of education can promote the achievement of this goal.

Key words:

multiculturalism, multicultural approach, multicultural education, development stages of multicultural education in France, dialog of cultures principal.



Olena ZHYZHKO

SOCIO-PEDAGOGICAL DIMENSION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR MIGRANT FARM WORKERS IN MEXICO

This paper states that the historical origin of the societies of Latin America since the beginning marks the emergence of a dichotomous parallelism, resulting from the overlap of cultures that occurred from the duality of values, social structures and political and administrative systems. The article presents the results of a pedagogical scientific study which aim was to reveal the educational strategies used by Mexican government as mechanisms for integration of migrant farm workers into the working life in the current socio-economic conditions. The Mexican socio-educational programs for migrant farm workers are based in the theory of marginality. The study presents marginality as a social phenomenon that has flourished in the twenty-first century world, however, is the subject of numerous international studies since the early twentieth century. The study showed that educational strategies are part of the Programs of National Council for Life and Work and the National Institute for Adult Education, the Centers for Adult Basic Education, the Centers for School Education, the Program for Care of Demand of Adult Education, the Program of Care for Migrant Farm Workers, the Opportunities Program, and the Cultural Missions.

The scope of the purpose of migrant farm workers education in Mexico is far-reaching and is represented in three major areas: encourage self-responsibility and the process of self-realization of the individual, appropriate cultural and vocational training; promote and raise the cultural, professional and social status of the population; training to enable higher levels of efficient production and increase the corresponding income to raise the standard of living and a fair distribution of goods. The study showed that it is also worth noting the diversity of educational opportunities for migrant farm workers. Statistics show that in 2012, the number of marginal youth and adults who concluded primary and/or secondary school was only 4222 people, representing 13.69% of the total population with potential educational backwardness.

Key words:

adult education; education of marginal groups; educational programs for migrant farm workers in Mexico; educational strategies of Mexican government; theory of marginality.

Maiya DERNOVA

MODELS OF ADULTS EXPERIENTIAL LEARNING: FOREIGN PRACTICE

This article analyzes the models of adults experiential learning which exist in foreign theory and practice of adult education. Among them are D. Kolb's, L. Joplin's, D. Baud's and D. Walker's, G. Dean's, J. Pfeiffer's and J. Jones's as well as K. Itin's models.

Experiential learning theory defines learning as the process of knowledge creation through the transformation of experience, so knowledge is the result of experience understanding and transformation. Experience understanding is the process of taking information, and experience transformation is an interpretation of information and action based on this information. As a process, experiential learning is cyclical in nature and requires an initial focus of the learner, followed by interaction with the phenomenon being studied, reflecting on the experience, developing generalizations, and then testing those generalizations.

In the centre of experiential learning models is a learning process, but subject matter is also important. So educators characterize experiential learning in two ways. The first set of theories focuses on the process of experiential learning; the second set of theories relates to the context in which experiential learning takes place. The experiential learning is designed to engage students in direct experiences which are tied to real world problems and situations in which the instructor facilitates rather than directs student progress. Experiential learning motivates students and creates



self-directed life-long learners.

It has been concluded that models of adults experiential learning are based on the transformation and interpretation of students' experience; teacher acts as a facilitator or coach, not the interpreter of truth provider; equip students with competencies they need for success in the real world and give students a unique opportunity to prepare them for professional careers.

Key words:

adults learning, experience, experiential learning, experiential learning model, facilitation, learning cycle, reflection, experience transformation.

Kateryna MAZURENKO

TOLERANCE AS A PART OF UPBRINGING POTENTIAL OF THE NONCONFESSIONAL RELIGIOUS EDUCATION GREAT BRITAIN

The article describes the sense of the notion "tolerance" in the historical usage and its development that is continuing today. Tolerance is defined as value and a social norm of civil society, manifested in the right of all individuals to be diverse in society, ensuring harmony between different faiths, political, ethnic and other social groups, respecting the great variety of world cultures, civilizations and peoples, preparedness to understanding and cooperation with people who differ in appearance, language and beliefs.

The widespread phenomenon of non-confessional religious education in the late XX century contributed to understanding the goals, tasks, content and ways of organizing and implementing school religious education in the modern world. To adapt educational concepts and approaches to socio-cultural situation proved to be very important. The conditions under which the notion appeared and the ways it connected with the education are studied. The connection of the notion "tolerance" and the religious education in Great Britain is also presented. The article touches upon philosophical and social aspects of the problem. Among the most important factors of the process are: the secularization of society; technology development and information exchange related phenomenon of globalization, multiculturalism, commercialization of education and knowledge; systemic crisis of the cultural paradigm of modernism; the emergence of new global threats. The article grounds the importance of religious education and its positive influence on students' tolerance formation. The political influence on the education and tolerance is also presented. The research concludes that religious aspect of education is important in both Europe and in Ukraine and the problem of tolerance needs further studying, especially in today's world. In pedagogics the problem of spirituality must be paid special attention to because it aims not only to develop, define, determine ways, means and methods of forming specific competencies, knowledge and skills, but also to instill and develop certain qualities, abilities, traits and behaviour. The importance of religious education studying as the essence of the educational process in today's educational science is emphasized.

Key words:

tolerance, education, religious education, upbringing, philosophical and social influence.

Nataliya HORUK

KEY FOUNDATIONS OF PETER JARVIS' THEORY ON EXPERIENTIAL ADULT LEARNING

The author of the article considers the views of an outstanding British andragogue Peter Jarvis on adult education and learning. The researcher developed the theoretical foundations of



lifelong learning in the context of the formation of post-industrial society and globalization processes. P. Jarvis argues that the current generations go through radical social and cultural changes. Existing institutions of family and schools do not always have time to adequately respond to the changes occurring in the system of values of society and humans, that is why continuous education is the only means of adaptation to constantly changing social and professional environment, as well as a way to preserve identity.

This article presents experiential learning model created by P. Jarvis. It describes the variety of ways undergone by adults in the process of gaining new experience. These are classified into three wide categories. The first category is "non-learning". It combines "presumption", "non-consideration" and "rejection" to confirm that a person does not always learn after obtaining some new experience. The person limits development assuming immutability of the world around, some specific objective reasons can prevent him from the possibility of new learning experience, or it can be conscious rejection of learning potential. The second category is "non-reflective learning" and includes "pre-conscious learning", "skills learning" and "memorization". Studying can be informal and incidental, acquired in the process of conscious imitation, role modeling or memorization. According to P. Jarvis the third category "reflective learning" is the most functional and effective in the system of adult education because adults construct their experience from learning situation and transform it into knowledge, skills, views and believes, emotions and feelings, integrate them into own biographies.

The article emphasizes that despite the considerable complexity of P. Jarvis' model, his typology is one of the most interesting and scientifically justified because it describes the possibility of a personality obtaining new experience. A focus on the individuality of a student and the importance of his previous experience, paying attention to the possibility of non-used potential for learning are among the main achievements of the researcher.

Key words:

adult education, experiential learning, experience, reflection.

Larysa PASICHNYK

THE CENTRES OF TEACHER EDUCATION IN GERMANY

Various aspects of teacher education in Germany have been the subject of national scientists' research. However, the work of the Teacher Training Centres leaves much to be studied. The article focuses on the role of Teacher Training Centres in optimizing teacher training in Germany, analysis of their main tasks and activities. The author points out that the centers were established as university interfaculty subdivisions to coordinate the training of the prospective teachers; identifies the specialized areas of the centers, which cover all levels of educational system: theoretical (studying at university), practical (referendariat) and in-service education.

It is identified that the basic objectives of the Centres are: coordinating pre-service teacher education and student teaching; ensuring connection between general education study and teaching methods courses, content courses of specific subject and instruction; designing and carrying out researches on schooling, teachers and teaching; assisting in setting of academic requirements; planning, organizing and managing the admission of students to the teacher training programs; evaluating of teacher training curriculum; advising on forming the university personnel; providing academic support to teacher trainees; developing and implementing distance training of teachers.

The article summarizes the main objectives, directions and activities of the Teacher Training Centre and Subject Didactics at the University of Passau in Germany, reveals the important functions of the Centre in optimizing teacher education, improving partnership between universities, schools and moderators of educational seminars, enhancing the role of research.

The author characterizes the main tendencies in the work of Teacher Training Centres, aiming at ensuring continuity in the curriculum of pre-service teacher training and in-depth



training (referendariat), providing academic support to students, conducting research on schooling, teachers and teaching, ensuring cooperation between all institutions responsible for teacher education, arranging activities to improve the professional skills of teachers.

Key words:

Teacher Training Centre, teacher training, degree teacher training program, three-level model of teacher training: theoretical training, practical training, in-service training, professional skills, professional support, academic support.

Lesia SALO

ORGANISATIONAL PECULIARITIES OF DANCE TEACHER TRAINING IN THE USA

The article deals with the organizational peculiarities of dance teachers' training in the US universities. The contrastive analysis is conducted on the example of 10 leading universities, accredited by the US National Association of Schools of Dance. The requirements to the American dance teacher, the specific character of qualifying exams and degrees, suggested by the leading US universities, are described.

The dance teacher in the USA is required first of all to have proper professional training. To get the right to work in public school the choreography teacher should get at least the bachelor's degree in education.

The first demand to dance teacher in the USA is to get the higher pedagogical education which gives them the right to teach dance in public school. Practical experience is preferable that could be obtained at school practice or internship. One of the important requirements for those who desire to work in dance education is having the certificate. To get the certificate one should keep up with the demands listed above and to pass the PRAXIS tests which are in the list of exams offered by the Educational Testing Service.

The best chances on the labour market have those who have got the master's degree. They have the right to work in kindergarten and high school, as well as in community college. Master degree program offer art and pedagogical components as well as research component which gives master students the chance to pursue the post-graduate studies and work on their thesis.

The majority of 10 best US universities training dance teachers start with the bachelor-level program (BFA, BA or BS).

Key words:

dance teacher's training in the USA, organizational peculiarities of training, US National Association of Schools of Dance, qualifying degrees of choreography teacher's training in the USA.

Tetiana RADCHENKO

SWISS APPROACH TO ORGANIZATION OF STUDIES ON THE MULTICULTURAL FUNDAMENTALS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The concept of «multicultural education» in the context of its functional links with the categories of cross-cultural and global education as well as interpretation of the definitions «multicultural competence», «cross-cultural competence» and «global competence» are defined in the article. Multicultural fundamentals of organization of studies at universities have been determined. The article considers Swiss system of higher education as a multicultural phenomenon.

Operation of the universities meets the requirements and takes into account equal educational opportunities for members of all ethnic groups of the country, attracts foreign students and encourages academic mobility. The essence of organization of studies on the multicultural



fundamentals at higher education institutions has been characterized.

The research emphasizes the multicultural fundamentals of organization of studies at Swiss universities which are manifested by meaningful signs of multiculturalism for the selected components related to target, content, operation, economic resources, human resources, student contingent, structure and monitoring. The signs of multiculturalism include promotion of humanization, democratization, diversification, internationalization, multilingualism, openness and accessibility of education.

Great attention is paid to the formation of multicultural competence as a key professional characteristic of the prospective expert under conditions of the modern culturally diverse society.

Key words:

multiculturalism, higher education, higher education institution, organization of studies, multicultural education, multicultural competence, Switzerland.

Mariia VASYLYSHYN

THE MODERN LESSON IN ART MUSEUMS IN UKRAINE AND POLAND

The peculiarities of museum lessons' organization and realization in the art and artistic museums of Ukraine and Poland are analyzed. It is said that museum lesson is a lesson at the museum or the museum exhibition using interactive technologies for different age categories of students. Museum lesson is organized by students in order to gain knowledge of a particular curriculum or to consolidate and deepen the skills acquired in the ordinary classroom. Realization of lessons in the museum involves the creation of a special educational environment that contributes to acquiring knowledge by students and application them in educational activities. The term "museum environment" is presented as a set of museum objects that are used in the museum and educational cooperation.

The main types of museum lessons are characterized. Among them are excursions, lectures, tours, discussions, travels and meetings with prominent figures, museum and educational festivals, birthday parties in the museum. These specialized forms of museum activity have the aim to inform children as well as to form their skills and contribute to the formation of their artistic culture.

Some methods and techniques of improving the cognitive activity of students in the museum environment in Ukraine and Poland are determined. The differences can be seen in various approaches to the organization of museum interaction. In particular, the museum lessons in Ukraine provide mainly focus on academic, formal education, which implements educational objectives of a specific subject curriculum at museums. They develop knowledge firmly fixed in the memory. At the same time the museum lessons and workshops take place in Poland within the formal education and have considerable creative and developmental potential, stimulate students to scientific research and actually implement the principle of "lifelong learning".

Also, the role of museum lessons in the development of creational potential of students is proved and explained. Using interactive methods of learning activities in the museum classrooms in Ukraine and Poland promotes cognitive interests of pupils, their life competences. Skilful combination of traditional and interactive methods of learning activities provides high efficiency of museum lessons, children's wish to learn new and interesting information and appropriate level of academic performance of students.

Key words:

museum lesson, art museums, museum environment, types of museum lessons, interactive methods.



Nataliya RYNDENKO

THE MODEL OF THE CADETS` COMMUNICATION SKILLS TRAINING IN THE BORDER GUARD SERVICE TRAINING CENTERS OF THE REPUBLIC OF POLAND

The article presents the basic results of the research of the border guards` professional communication skills training practice in the Border Guard Service of the Republic of Poland training schools (methodological approaches, principles, pedagogical conditions, methods and forms) and highlights the essential components of the structural and functional model. The components of the model are interdependent and can be realized under the pedagogical conditions which ensure the effectiveness of the model. Characterized model makes it possible to represent the logic of scientific research and the means of solving scientific tasks aimed at the development of recommendations on improving the techniques of forming professional communicative competence of the State Border Guard Service of Ukraine junior staff by means of a foreign language.

Nowadays, the society`s demands to the quality of the professional communication skills training of the law enforcement officials, including border guards, increase due to the peculiarities of the border service in terms of integrated border management, and European integration and Euro-Atlantic intentions of our country. That is why there is a need for comparative cross-cultural and international researches of the European border guards` professional training best practices because of the insufficiency of such information.

This article is one of the first attempts of comprehensive analysis of the European border guards` communication skills training, by means of a foreign language. It is important and necessary in terms of finding new ways and means of intensive communication skills training, changing its content and requiring the use of innovative technologies and techniques.

Key words:

model, communicative competence, professionally oriented, border guards, European standards, the Republic of Poland.

Lyudmyla KATREVYCH

THE USE OF GREAT BRITAIN`S POSITIVE EXPERIENCE FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES IN UKRAINE

In the article, the main disadvantages of professional training of future teachers of humanities in Ukraine`s universities are shown. The elements of positive experience of these specialists` training in Great Britain`s universities are revealed. The attention is paid mainly to content and methodic components of training.

On the basis of contrastive analyses, the recommendations have been suggested for the improvement of professional training of future teachers of humanities in Ukraine using Great Britain`s positive experience. Among the important ideas are the following: to introduce separate specialties on civic education and religious studies for secondary school teachers; to realize transparent professional selection of applicants through professionally-oriented and psychological testing; to include subjects of students` personal choice in the curricula of humanitarian and pedagogical specialties at all universities and the amount of optional training courses, which should be studied during each semester, must be determined by the Ministry of Education; to give autonomy to universities in developing curricula of optional courses according to the research work of lecturers; to develop the content of training programs including modern international tendencies, problems of multicultural education, European values etc.; to use innovative technologies and methods of training based on the idea of learning through interaction with others, searching for solutions of problem situations, providing students` free, independent educational activities; to use appropriate forms and methods of knowledge assessment for developing a certain level of communicative skills, critical thinking skills and creative abilities of future teachers of humanities; to apply educational



potential of interdisciplinary approach, to combain knowledge of different humanities. The importance and opportuneness of these recommendations for Ukrainian education are emphasized. The article concludes that the ultimate goal of professional development at every level of training is to form a specialist, a teacher who can realize his potential and meet his educational needs, encourage himself to self-development and self-improvement.

Key words:

future teachers of humanities, professional training, foreign experience, content and methodic components, syllabuses and curricula.

Serhiy YASHCHUK

THEORETICAL ASPECTS OF FUTURE MASTERS TRAINING IN TECHNOLOGY AND TECHNOLOGIES: FOREIGN EXPERIENCE

The analysis of higher educational system of some European countries and the USA in the context of future technical and technological specialists training at Master's level has been made in the article. The peculiarities of training of future lecturers of technico-technological subjects in foreign higher educational establishments have been investigated on the basis of analyzing documents and scientific and practical research of Ukrainian and foreign scientists.

It was also noted that foreign experience of training in the field of technique and technology in terms of Master courses should be carefully examined. It would help to use some scientific ideas in the system of Master training in educational institutions. The author proved that in preparing Masters of technique and technology abroad the requirement of two years studying on the basis of previously obtained bachelor degree had been kept. The author paid attention to the fact that there is a differentiation between Masters practitioners and Masters scholars. Master training meets national traditions of the country, but in addition, there is a difference in the Master's training at various universities in the same country.

Key words:

lecturer, technique and technologies, professional training, European countries, the USA.



ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал