

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Відділення загальної педагогіки та філософії освіти  
Вища педагогічна школа Співки польських вчителів  
(м. Варшава, Республіка Польща)  
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

## **ОСВІТНІ РЕФОРМИ: МІСІЯ, ДІЙСНІСТЬ, РЕФЛЕКСІЯ**

*Монографія*

За редакцією:  
**Василя Кременя**  
**Тадеуша Левовицького**  
**Віктора Огнев'юка**  
**Світлани Сисоєвої**

**Київ – 2013**

УДК 37.012.1

ББК 74.04

О 72

*Рекомендовано до друку Вченою Радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
(протокол № 3 від 28 березня 2013 року)*

**Рецензенти:** *Бурда М. І.* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Євтух М. Б.* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*Ляшенко О. І.* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

**Наукова Рада:** Василь Кремень, Тадеуш Левовицький, Віктор Огнев'юк, Ольга Сухомлинська, Стефан Мешальський, Олександра Савченко, Єва Огородська-Мазур, Світлана Сисоєва, Людмила Хоружа.

**О 72** Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – К. : ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”, 2013. – 460 с.

**ISBN 978-966-2748-31-4**

Монографія є п'ятим науковим виданням спільного освітнього проекту Національної академії педагогічних наук України та Вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща): “Проблеми освіти в Польщі та Україні у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції”.

У монографії проаналізовано проблеми реформування та модернізації освіти в Україні та Республіці Польща у контексті освітніх парадигм, ідей; місії освіти, освітньої дійсності та педагогічної практики; подано рефлексію історичного досвіду реформування освіти; розглянуто сучасні освітні реформи як відгук на процеси глобалізації та євроінтеграції.

Видання адресовано працівникам вищих навчальних закладів, установ післядипломної педагогічної освіти, органів державної влади, науковцям, аспірантам і докторантам, усім, хто цікавиться сучасними тенденціями розвитку освіти.

**ISBN 978-966-2748-31-4**

© Колектив авторів, 2013

© Національна академія педагогічних наук України, 2013

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	15
------------------------	----

### **РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ – В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ ТА ІДЕЙ**

<b>Кремень Василь</b> <i>Сучасний навчальний процес як синергетична система</i> .....	21
---	----

<b>Мешальський Стефан</b> <i>Зміни польської системи освіти та ідея демократизації школи</i> .....	47
--	----

<b>Огнев'юк Віктор</b> <i>Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти</i> .....	61
---	----

<b>Грабовська Барбара</b> <i>Вища освіта у Польщі в контексті забезпечення мобільності та полікультурності освіти</i> .....	107
---	-----

<b>Хоружа Людмила</b> <i>Духовно-моральний вимір освітніх реформ</i> .....	119
--	-----

<b>Сисоєва Світлана</b> <i>Освітологічний контекст освітніх реформ</i> .....	133
--	-----

### **МІСІЯ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЯ ДІЙСНІСТЬ**

<b>Лєвовицький Тадеуш</b> <i>Про цілі та результати реформ – між тривалими розмовами реформаторів та освітньою дійсністю</i> .....	155
--	-----

<b>Саух Петро</b> <i>Університетська освіта: між історичною місією і реальною перспективою</i> .....	182
--	-----

<b>Огородська-Мазур Єва</b> <i>Реформа системи освіти та міжкультурне виховання в інтегрованому навчанні у початковій школі</i> .....	204
---	-----

<b>Шоробура Інна</b> <i>Місія вчителя в освітніх реформах</i> .....	220
---	-----

<b>Чернуха Надія</b> <i>Соціологія освітніх реформ</i> .....	229
--	-----

<b>Вознюк Олександр</b> <i>Реформування освіти у контексті сучасних освітніх міфів</i> .....	239
--	-----

## ОСВІТНІ РЕФОРМИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

- Дубасенюк Олександра** *Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів* ..... 253
- Мартиненко Світлана** *Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети* ..... 263
- Соколова Ірина** *Мовна освіта у сучасному освітньому просторі: європейський і національний контексти* ..... 273

## ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ОСВІТНЯ ПРАКТИКА

- Беднарська Наталія** *Аналіз введення системи зовнішніх екзаменів за результатами педагогічних досліджень* ..... 295
- Гуржій Андрій, Карташова Любов** *Інформатизація професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов* ..... 308
- Москаленко Віталій, Цехмістер Ярослав** *Модернізація медичної освіти в Україні в контексті Болонського процесу* ..... 326
- Олексюк Ольга** *Модернізація вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема* ..... 343
- Корчак Леандра** *Роль асистента сім'ї у суспільній допомозі* ..... 352
- Побірченко Наталія** *Роль Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини в розвитку міста* ..... 364
- Коваль Юстина** *Шестирічки в школі – результати освітньої реформи* ..... 371

## РЕФЛЕКСІЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

- Савченко Олександра** *Досвід реформування української освіти: спроба наукової рефлексії* ..... 385

<b>Сухомлинська Ольга</b> <i>Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи</i> .....	397
<b>Гайдзіца Анна</b> <i>Освітня політика в Польщі після системної трансформації – думки вчителів про політиків і освітню політику Міністерства національної освіти</i> .....	405
<b>Березівська Лариса</b> <i>Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.</i> .....	420
<b>Дічек Наталія</b> <i>Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.)</i> ...	429
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	457



## SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> .....	15
<b>REFORMOWANIE I MODERNIZACJA EDUKACJI W KONTEKŚCIE PARADYGMATÓW EDUKACYJNYCH I IDEI</b>	
<b>Wasył Kremeń</b> <i>Współczesny proces edukacyjny jako system synergetyczny</i> .....	21
<b>Stefan Mieszalski</b> <i>Przemiany polskiego systemu edukacji a idea demokratyzacji szkoły</i> .....	47
<b>Wiktor Ogniewiuk</b> <i>Reformowanie – jako charakterystyka treściowa współczesnej edukacji</i> .....	61
<b>Barbara Grabowska</b> <i>Szkolnictwo wyższe w Polsce w świecie mobilności i zróżnicowania kulturowego</i> .....	107
<b>Ludmiła Choruża</b> <i>Wymiar duchowy i moralny reform edukacyjnych</i> ....	119
<b>Switłana Sysojewa</b> <i>Kontekst oświatologiczny reform edukacyjnych</i> ...	133
<b>MISJA EDUKACJI I RZECZYWISTOŚĆ EDUKACYJNA</b>	
<b>Tadeusz Lewowicki</b> <i>O celach i rezultatach reform – między syrenim śpiewem reformatorów a rzeczywistością oświatową</i> .....	155
<b>Piotr Sauch</b> <i>Edukacja uniwersytecka: między misją historyczną a realną perspektywą</i> .....	182
<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> <i>Reforma systemu edukacji a wychowanie międzykulturowe w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym</i> .....	204
<b>Inna Szorobura</b> <i>Misja nauczyciela w reformach edukacyjnych</i> .....	220
<b>Nadija Czernucha</b> <i>Socjologia reform edukacyjnych</i> .....	229
<b>Oleksandr Wozniuk</b> <i>Reformowanie edukacji w kontekście współczesnych mitów edukacyjnych</i> .....	239

## REFORMY EDUKACYJNE W WARUNKACH GLOBALIZACJI I EUROINTEGRACJI

- Oleksandra Dubaseniuk** *Modernizacja systemu edukacji na Ukrainie w warunkach współczesnych procesów globalizacyjnych ....* 253
- Swietłana Martynenko** *Europejski obszar wyższej edukacji: tendencje rozwoju i priorytety.....* 263
- Iryna Sokołowa** *Edukacja językowa we współczesnej przestrzeni edukacyjnej: kontekst europejski i narodowy .....* 273

## REFORMY EDUKACYJNE I EDUKACYJNA PRAKTYKA

- Natalia Bednarska** *Rezultaty wprowadzenia systemu egzaminów zewnętrznych w świetle wyników badań pedagogicznych .....* 295
- Andrij Gurzij, Lubow Kartaszowa** *Informatyczne przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli języków obcych .....* 308
- Witalij Moskałenko, Jarosław Cechmister** *Modernizacja edukacji medycznej na Ukrainie w kontekście Procesu Bolońskiego .....* 326
- Olga Ołeksiuk** *Modernizacja edukacji artystycznej w szkolnictwie wyższym jako problem duchowo-światopoglądowy .....* 343
- Leandra Korczak** *Asystent rodzinny w pomocy społecznej .....* 352
- Natalia Pobirczenko** *Rola państwowego uniwersytetu pedagogicznego imienia Pawła Tyczyny w Humaniu w rozwoju miasta... 364*
- Justyna Kowal** *Sześciolatki w szkole – rezultaty reformy edukacji ....* 371

## REFLEKSJE NAD HISTORYCZNYMI DOŚWIADCZENIAMII REFORMOWANIA EDUKACJI

- Oleksandra Sawczenko** *Doświadczenia w reformowaniu edukacji ukraińskiej: próba refleksji naukowej.....* 385



## Spis treści

---

<b>Olga Suchomłynska</b> <i>Autorskie systemy pedagogiczne jako składowa odnowy narodowej szkoły</i> .....	397
<b>Anna Gajdzica</b> <i>Polityka oświatowa w Polsce po transformacji systemowej – opinie nauczycieli o politykach i polityce oświatowej Ministerstwo Edukacji Narodowej</i> .....	405
<b>Łarysa Bereziwska</b> <i>Tendencje reform edukacji szkolnej na Ukrainie w XX wieku</i> .....	420
<b>Natalia Diczek</b> <i>Poradnie lekarsko-pedagogiczne w jakości szerzycieli idei reformowania procesu pedagogicznego na Ukrainie (w latach 20-tych XX w.)</i> .....	429
<b>NASI AUTORZY</b> .....	457



## CONTENT

<b>INTRODUCTION</b> .....	15
<b>REFORM AND MODERNIZATION OF EDUCATION – IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION PARADIGMS AND IDEAS</b>	
<b>Vasil Kremen</b> <i>Modern educational process as the synergetic system</i> .....	21
<b>Stefan Meshal's'kyi</b> <i>The transformation of the Polish education system and the idea of democratization of the school</i> .....	47
<b>Viktor Ogneviuk</b> <i>Reformation – as the essential characteristic of the modern education</i> .....	61
<b>Barbara Hrabovska</b> <i>The higher education in Poland in the context of the providing mobility and policultural education</i> .....	107
<b>Liudmyla Khoruzha</b> <i>Spiritual and moral dimension of the education reform</i> .....	119
<b>Svetlana Sysoeva</b> <i>Osvitological context of the educational reforms</i> .....	133
<b>MISSION OF EDUCATION AND EDUCATIONAL REALITY</b>	
<b>Tadeush Levovyts'kyi</b> <i>About the aims and the results of the reforms – between the long-continued reformers' conversations and the educational reality</i> .....	155
<b>Petro Saukh</b> <i>University education: between historical mission and a real prospect</i> .....	182
<b>Yeva Ohorodzka-Mazur</b> <i>Education system reform and intercultural teaching in integrated early school education</i> .....	204
<b>Inna Shorobura</b> <i>Teacher's mission in education reforms</i> .....	220
<b>Nadia Chernucha</b> <i>Sociology of the education reforms</i> .....	229
<b>Oleksandr Vozniuk</b> <i>Education reform in the context of the modern education myths</i> .....	239

**EDUCATION REFORMS IN THE CONTEXT  
OF GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION**

**Alexandra Dubasenyuk** *The education system modernization  
in Ukraine by modern global processes* ..... 253

**Svitlana Martinenko** *The European higher education area:  
tendencies of the development and priorities* ..... 263

**Iryna Sokolova** *Language education in the modern educational area:  
European and national context* ..... 273

**EDUCATION REFORMS AND EDUCATIONAL PRACTICE**

**Natalia Bednarska** *The analysis of the introduction of the external  
examinations system resulting from the pedagogical investigations* ..... 295

**Andrey Gurzij, Lubov Kartashova** *Informatization of  
the professional training of the future teachers of foreign languages* ..... 308

**Vitalij Moskalenko, Yaroslav Tsehmister** *The modernization of the  
medical education in Ukraine in the context of the Bologna process* ..... 326

**Olga Oleksiuk** *Modernization of higher art education as a moral and  
worldview problem* ..... 343

**Leandra Korchak** *The role of the family assistant in the social  
support* ..... 352

**Natalia Pobirchenko** *Role of Pavlo Tychyna Uman state  
pedagogical university in the city development* ..... 364

**Yustina Koval** *Six-year-old children at school – the results  
of the educational reform* ..... 371

**REFLECTION ON THE HISTORICAL EXPERIENCE  
OF THE REFORMS IN EDUCATION**

**Oleksandra Savchenko** *The experience of the education reform  
in Ukraine: the attempt of the scientific reflection* ..... 385

**Olga Sukhomlynska** *Author's pedagogical systems as a component  
of the national school renovation* ..... 397

**Anna Gaidzitsa** *Educational politics in Poland after the system  
transformation – teachers' opinions on politicians and  
the educational policy of the Ministry of National Education* ..... 405

**Larisa Berezivs'ka** *The tendencies of the reformation of the school  
education in Ukraine in the XX c.* ..... 420

**Natalia Dicheck** *Doctoral and pedagogical cabinets as the guides  
to the ideas of the reforms of the pedagogical process in Ukraine  
(20s of the XX c.)* ..... 429

**OUR AUTHORS** ..... 457



## ПЕРЕДМОВА

XXI століття ЮНЕСКО оголосило століттям освіти. Це означає, що міжнародне співтовариство визнало освіту як домінанту не лише у розв'язанні глобальних проблем, які переживає людство, а й у формуванні духовних підвалин нової цивілізації.

Організація Об'єднаних Націй визнала рівень та якість освіти показниками розвитку людського потенціалу, який забезпечує соціально-економічний прогрес суспільства загалом.

Слід підкреслити, що сучасне інформаційне суспільство потребує якісно іншої освіти, а тому виникає необхідність перебудови освітніх систем, їх реформування і модернізації відповідно до цивілізаційних викликів. Зокрема, нагальним питанням в умовах сьогодення для більшості країн світу постає необхідність переходу від усталеної адаптаційної освітньої моделі до моделі інноваційної, спрямованої на розвиток здібностей людини, її інноваційного мислення, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу.

Україна, вступивши до третього тисячоліття, як незалежна держава, розбудовує національну систему освіти. Основними пріоритетами в модернізації освіти визнано: демократизацію системи освіти; підвищення її фундаментальності; гуманізацію і гуманітаризацію освіти, використання найновіших технологій навчання; інтеграцію різних форм і систем освіти як на національному, так і на світовому рівнях.

Стратегічним завданням державної освітньої політики в Україні є конкурентний вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, педагогів, студентів і науковців у проектах міжнародних організацій та співтовариств.

Інтеграція стає основою всіх перетворень в освіті. Національні освітні системи вступають в епоху безперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти у процесі зближення різних національних систем освіти. Різні держави і міжнародні організації просувають ідею єдиного освітнього простору, пропонують різноманітні способи взаємодії в освіті. Формування світового, зокрема європейського, освітнього простору здійснюється у процесі реформування національних систем освіти у напрямі їх інтеграції.

Структурне реформування національної системи вищої освіти, зміна освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах України сьогодні відбувається в рамках Болонського процесу, який не передбачає уніфікації змісту освіти, натомість кожна країна-учасниця має зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців з вищою освітою, запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти.

Зауважимо, що модернізація освіти – це нова філософія освітньої діяльності, яка потребує нового, інноваційного мислення, нових принципів організації навчального процесу, нових взаємовідносин в освітньому середовищі.

Кожна країна зберігає і розвиває те позитивне, що дозволяє ідентифікувати систему освіти як національну, що виокремлює її як оригінальну систему і робить привабливою для європейської спільноти.

Таким чином, інноваційні зміни в системі освіти кожної країни є стратегічно зумовленими і закономірними, а реформування її структури та змісту здійснюються відповідно до вимог суспільства.

У сучасній Європі та й у світі в цілому поглиблюється розуміння щодо необхідності міжнародного співтовариства в освітній галузі, обміну досвідом впровадження інноваційних освітніх моделей.

Завдання реформування й модернізації системи освіти, її адаптація до вимог сучасного розвитку цивілізації є спільним для України і Республіки Польщі – країн, які творять новий соціально-економічний устрій і встановлюють між собою плідні сусідські взаємовідносини. Співробітництво між Національною академією педагогічних наук України, Комітетом педагогічних наук Академії наук Республіки Польща, вищими навчальними закладами Польщі є довготривалим і плідним у різноманітних сферах діяльності. Однією з площин цього співробітництва є спільний освітній проект Національної академії педагогічних наук України та Вищої педагогічної школи Спілки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща): “Проблеми освіти в Польщі та Україні у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції”. У рамках цього проекту проведено низку науково-практичних конференцій в Україні та Польщі, за результатами яких видруковано книги: “Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів



глобалізації та євроінтеграції” (м. Київ – Житомир, 2009 р.), “Освітні парадигми і підготовка вчителя” (“Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli”) (м. Варшава – Краків, 2010 р.), “Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти” (м. Хмельницький – Львів, 2011 р.), “Освіта в полікультурному суспільстві” (“Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych”) (м. Варшава – Бялосток, 2012 р.). Монографія “Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія” є п’ятим науковим виданням цього проекту. Книга презентує наукові праці польських і українських дослідників з проблеми реформування освіти, яка є вкрай актуальною як для України, так і для Республіки Польщі, оскільки провідним соціально-економічним пріоритетом обох країн є розвиток системи освіти, орієнтованої на перспективу.

У монографії проаналізовано проблеми реформування та модернізації освіти в Україні та Республіці Польща у контексті освітніх парадигм, ідей; місії освіти, освітньої дійсності та педагогічної практики; подано рефлексію історичного досвіду реформування освіти; розглянуто сучасні освітні реформи як відгук на процеси глобалізації та євроінтеграції.

Видання складається з п’яти розділів. У першому розділі “Реформування та модернізація освіти – в контексті освітніх парадигм та ідей” розглядаються проблеми реформування сучасної освіти, духовно-моральний вимір та освітологічний контекст освітніх реформ, сучасний навчальний процес як синергетична система, зміни у польській системі освіти в контексті ідей демократизації школи, забезпечення мобільності та полікультурності вищої освіти у Польщі. Другий розділ “Місія освіти та освітня дійсність” розкриває такі важливі питання освіти як: цілі та результати освітніх реформ, подальші перспективи розвитку освіти, місію вчителя в освітніх реформах, проблеми університетської освіти, міжкультурного виховання в інтегрованому навчанні у початковій школі. У третьому розділі “Освітні реформи в умовах глобалізації та євроінтеграції” розглядаються процеси модернізації системи освіти в Україні, тенденції розвитку та пріоритети вищої освіти у європейському просторі, проблеми мовної освіти у сучасному європейському та національному освітньому просторі. Четвертий розділ “Освітні реформи та освітня практика” висвітлює досвід реформування сучасної української системи освіти в

контексті модернізації освітньої діяльності. У п'ятому розділі "Рефлексія історичного досвіду реформування освіти" висвітлено основні тенденції та досвід реформування української освіти та освітньої політики в Польщі.

Видання адресовано працівникам вищих навчальних закладів, установ післядипломної педагогічної освіти, органів державної влади, науковцям, аспірантам і докторантам, усім, хто цікавиться сучасними тенденціями розвитку освіти.

**Редактори видання**

**РЕФОРМУВАННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ –  
В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ ТА ІДЕЙ**

**REFORMOWANIE I MODERNIZACJA EDUKACJI  
W KONTEKŚCIE PARADYGMATÓW  
EDUKACYJNYCH I IDEI**

**REFORM AND MODERNIZATION OF EDUCATION –  
IN THE CONTEXT OF THE  
EDUCATION PARADIGMS AND IDEAS**



Василь КРЕМЕНЬ

## СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК СИНЕРГЕТИЧНА СИСТЕМА

Особливості сучасної культури, що формують *іншу картину світосприйняття, інші світи* (гіперреальний, інформаційний, віртуальний, символічний, знаковий тощо), утворюють ситуацію, в якій традиційна школа і освіта, сформовані в рамках *іншого типу культурної комунікації, іншого типу культури мислення, спілкування, цінностей*, перестають відповідати запитам суспільства. Сьогодні потрібно враховувати, що такі властивості, як *інтерактивність та індивідуалізація*, “вбудовані” в новітні комунікаційні системи вже суто технологічно. Електронний формат уже первісно передбачає вияв творчої активності. “Віртуальне мистецтво, мережева література, практика спілкування в мережі – все це, навіть якщо не брати до уваги величезний інформаційний потенціал Інтернету, свідчить про нові форми креативної активності й формування особистості нового типу, досить далекої від “людини маси”, яка домінує в індустріальному суспільстві”<sup>1</sup>.

Ця обставина вимагає перегляду усталених педагогічних принципів. Тим більше, що сьогодні ми є свідками “виходу на сцену” багатьох педагогічних практик. Як відповідь на полікультурну і мультикультурну цивілізаційну ситуацію, а також свободу освітнього вибору формуються різні, істотно відмінні види педагогічних практик (традиційна, релігійна, езотерична, нова гуманітарна освіта тощо)<sup>2</sup>. У кожній з цих практик освіта розуміється по-різному. В контексті синергетики пропонуються свої педагогічні практики: “нелінійний діалог, пробуджуюче навчання, навчання як інактивація, навчання як адаптивна модифікація”<sup>3</sup> тощо.

Поява множини педагогічних практик свідчить про перехідний період соціуму і культури. Нині період неінституціональності знання,

---

<sup>1</sup> Костина А. В. Национальная культура – этническая культура – массовая культура: “Баланс интересов” в современном обществе” / А. В. Костина. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 22.

<sup>2</sup> Розин В. М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации. / В. М. Розин // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 249.

<sup>3</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – С. 136 – 142.

його сучасної відкритості і ширості, переданої через Інтернет, але невідомо ким фрагментованої і реферованої. “Ламаються” звичні установки мислення, пов’язані не стільки відношенням до раціональності, скільки до ірраціональності. Це веде до створення нової міфології, до зміни мови, оскільки “з неї вислизнула стара реальність, а нова ще не означена, у зв’язку з чим пізнання не може бути детермінуючим, скоріше його можна назвати переживаючим”<sup>4</sup>, – підкреслює В. Розін.

Перехідний період ставить педагогіку в дуже складну ситуацію, оскільки стає неможливо зрозуміти, кого повинна формувати школа, якими мають бути ідеали освіченої людини; як наслідок – труднощі й хитання у визначенні цілей і змісту освіти. Це означає, що в найближчій перспективі великі педагогічні програми реформування освіти малоосмислені. Тут, певно, така ситуація, як і у сфері соціальних програм. У цьому контексті потрібно наголосити, що у структурі сучасних педагогічних досліджень набула поширення позиція, згідно з якою наукове дослідження, у тому числі у галузі освіти та педагогіки, має підкорятися загальній структурній константі, яка забезпечує основоположний порядок в усіх системах. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і педагогічних явищ сучасності.

Для перехідного періоду, в якому перебувають суспільство, культура і педагогіка, важливо те, що у процесі свого поступу всі вони йдуть схожими шляхами на етапі формування систем, правил виведення, зв’язку між інваріантами. Всі науки, так чи інакше, на різних етапах історичного розвитку минають стадію невизначеності. Якщо йдеться про педагогіку, то можна зауважити, що її понятійний апарат досить неоднозначний. Це призводить до того, що основні категорії, що сформовані, суттєво відрізняються між собою. Тому вчений-педагог змушений проводити дослідження щодо формулювань основних понять у “синергетичній атмосфері”.

---

<sup>4</sup> Розін В. М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации. – С. 250.

Це означає, що ні дедуктивний етап дослідження, ні системний підхід, який є надзвичайно результативними, не можуть вирішити складних проблем, які виникають у перехідний період. Тим більше, система освіти є динамічною системою, і тому спосіб поєднання *нелінійних* зв'язків між її частинами сумісний з усіма реальними відносинами як середовищем їх існування. Це досягне завдяки синергетичному підходу, який і може відкрити сутність сучасності.

У такому контексті доцільно навести міркування *М. Фуко*, який у статті “Що таке освіта?” пише: “Я хочу сказати, що робота, яка проводиться нашими власними силами, повинна, з одного боку, відкрити сферу історичного дослідження, а з іншого – почати вивчення сучасної дійсності, водночас відстежуючи точки, де зміни були б можливі і бажані, і точно визначаючи, яку форму повинні мати ці зміни. Адже на досвіді відомо, що спроби “вирватися” з сучасної системи і дати програму нового суспільства, нової культури, нового бачення світу не приводять ні до чого, крім відродження найнебезпечніших традицій”<sup>5</sup>. Застосовуючи синергетичний підхід, ми унеможливуємо останній варіант, який гальмуватиме процес розвитку освіти і педагогіки.

Синергетика, крім іншого, показує, що стан цілих систем передбачуваний за станом окремих їхніх складових. Це явище значуще для педагогіки, адже педагог працюючи з учнями, ніби розв'язує рівняння з багатьма невідомими. Якщо мати модель, у якій відомі основні складові всієї системи, то це допоможе уникнути помилок під час ухвалення визначеної стратегії співпраці. У зв'язку з викладеним синергетичний підхід застосовується тоді, коли потрібно визначити, як знання, таланти, професійна зацікавленість членів групи поєднуються, переважаючи результат, який би міг отримати член групи, котрий працює поза колективом. У такому контексті синергетична педагогіка – це система взаємодії викладача та учнів, якій властивий ефект підвищення творчого потенціалу колективу, що забезпечує реалізацію нової мети – навчання колективу з отриманням побічного творчого продукту тими, хто навчається. У зв'язку з цим синергетична педагогіка здатна відразу відповідати на запити зовнішнього середовища і виключає ситуацію, коли “неочікувана внутрішня структура реальності

---

<sup>5</sup> Фуко М. Что такое просвещение? / М. Фуко // Вопр. методологии. – 1996. – № 1 – 2. – С. 52.

прирікає на провал суто умоглядні побудови”<sup>6</sup>, – стверджують І. Пригожин та І. Стенгерс.

Застосування синергетики до педагогіки не містить нічого надуманого або механічної редукції. Справа в тому, що в синергетичній (нелінійній) картині світу, на відміну від усіх попередніх наукових картин світу, вихідним пунктом є мінливість, процесуальність, становлення нового цілого, тобто все те, що характеризує процеси самоорганізації, які відбуваються в нелінійних, нерівноважних середовищах. Усталеність (стабільність), що становила основу попередніх картин світу, також наявна в синергетичній філософії природи, але тепер це “відносна динамічна усталеність дисипативних структур або перехідна усталеність складних фрактальних систем, які утворюються в помежових сферах конкуренції різних атракторів детермінованого хаосу”<sup>7</sup>. У будь-якому випадку усталеність пов’язана з “кооперативним рухом” багатьох елементів середовища, яке характеризується нечисленними параметрами порядку. Навіть якщо “поведінка” таких параметрів стає хаотичною, “узгодженість колективної поведінки зберігається”, а його “нелінійну динаміку” можна описати простими формулами<sup>8</sup>.

Таким чином, виникла реальна можливість наукового опису складних систем, у тому числі педагогіки. Необхідно враховувати також, що комп’ютерна революція створила потужні засоби для “реалізації обчислювальних методів розв’язання нелінійних рівнянь, для обчислювального експерименту і комп’ютерної симуляції як методів опису складних систем різної природи”<sup>9</sup>. У цьому контексті зауважимо, що синергетична педагогіка за допомогою інноваційних засобів комп’ютерного середовища оптимізує комунікацію та розроблення інформаційного продукту. Така педагогіка користується новітніми методами оброблення інформації для реалізації навчання. Вчитель у навчальному середовищі може бути представлений як

---

<sup>6</sup> Пригожин І. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : КомКнига, 2008. – С. 183.

<sup>7</sup> Добронравова И. С. Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода / И. С. Добронравова, Л. С. Горбунова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 272.

<sup>8</sup> Хакен Г. Основные понятия синергетики // Синергетическая парадигма / Г. Хакен. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 28 – 55.

<sup>9</sup> Добронравова И. С. Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода. – С. 273.



фізично, так і віртуально. Віртуальний метод навчання може сприяти розвитку нового напрямку науки та практики – розробленню та створенню мультимедійних інтелектуальних навчальних середовищ. Сучасна педагогіка має включати як організацію праці колективу, що базується на синергії та використанні комп'ютерних мережевих технологій, так і оброблення інформації, що базується на інтелектуальних технологіях. Такий підхід забезпечить високий рівень інтелектуальної культури, можливість залучення комп'ютера до процесу роботи з текстовим матеріалом.

Якщо синергетика є “принципово трансдисциплінарним утворенням”, то і синергетична педагогіка можлива на межі декількох дисциплін: філософії, психології, теорії соціальної комунікації, інформатики, логіки, лінгвістики тощо. Вона повинна також враховувати результати власних спостережень та експериментів, отриманих у навчальному процесі. У свою чергу навчальний процес є інтеграцією наявних знань у суспільстві та організації отримання інноваційного, творчого продукту. Основним завданням педагогіки в такому випадку є створення умов отримання *синергії*, яка б забезпечувала здобуття нових знань. Зауважимо, що споріднений з поняттям “синергетики” термін “синергія” означає сукупну взаємодію декількох факторів, результат яких більший, ніж той, який можна отримати при сумі окремих компонентів.

Для того, щоб забезпечити синергію в навчальному процесі, необхідно залучити учнів до вирішення реальної наукової чи практичної проблеми, співзвучної з їхніми навчальними, пошуковими, життєвими інтересами. Саме тут учень здатен відчувати свою значимість і відповідальність за отримані результати власних досліджень. Окрім того, що кожен результат подібних навчальних досліджень є елементом особистого “інформаційного багажу”, разом із тим він є сходинкою до серйозної наукової роботи. “Перехід до багатовимірності якісно розширить свідомість тоді, коли кожне вимірювання сприйматиметься не окремо, а суцільно, в цілісній єдності”<sup>10</sup>. У процесі дослідження учень дізнається про свої наукові інтереси та переваги. Такого роду розуміння формує здатність до здійснення комплексної діяльності.

---

<sup>10</sup> Баранцев Р. Г. Имманентные проблемы синергетики / Р. Г. Баранцев // Новое в синергетике: Взгляд в третье тысячелетие. – М. : Наука, 2002. – С. 467.

Першу спробу застосувати синергетичний підхід до педагогіки здійснив німецький філософ, психолог, педагог, один із засновників наукової педагогіки *Й. Герbart* (1776–1841). Він намагався підвести під педагогіку філософсько-етично та психологічно аргументовану теорію. Мислитель поділив педагогіку (науку про виховання) на окремі, але тісно пов'язані частини: дидактику та теорію виховання. Розуміння сутності педагогіки, її мети та змісту зміщується в бік розширення та поглиблення, *єдності соціалізації, виховання та розвитку в комплексному процесі формування особистості*.

Сучасна педагогіка концентрує увагу на високоякісній освіті та вихованні покоління, що підростає, своєчасному виявленні та примноженні природно-генетичних задатків, обдарованості, яка рано виявляється. Тому для педагогіки важливо сформувати в дитині здатність до активної творчості, соціально нові якості, що відповідають динамічним, спрямованим у майбутнє змінам соціуму. Інтенсифікація освіти та формування особистісних якостей сьогодні постають як *загальнолюдська потреба*. У педагогіці акцент переноситься з культурно-освітньої моделі, в якій домінує засвоєння систематизованих основ наук, на соціо- та культуротвірну роль освіти та виховання. Удосконалення освітньої системи, розширення сфери соціальної педагогіки супроводжується відмовою від авторитарної педагогіки і виходом на перший план особистості учня, задоволенням його запитів, розвитком його індивідуальних творчих здібностей та обдарувань.

Проблема творчості в педагогічному процесі потребує уточнення. Зокрема, необхідно виходити з того, що *репродуктивне*, а не *продуктивне* (творче) мислення посідає в системі освіти домінуючі позиції. Відтворення матеріалізованої інформації є головним критерієм результативності освітніх процесів. Укорінені підходи до структурування змісту освіти “обслуговують” режим одержання інформації в готовому вигляді, поза виробленням власного інтелектуального продукту, здобуванням конструктивного (продуктивного) знання. Лише “строго системне структурування стверджує умови для пошуку зв'язків, для народження думки, тобто для творчого мислення”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании / М. Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 285.

Репродуктивність мислення, як і діяльності, зумовлена тим, що типовою для вітчизняних соціальних відносин була відсутність свободи вибору як у побутовій, так і професійній діяльності. Тим самим був сформований *виконавець*, не здатний до вироблення рішень, до самовизначення, такий, що не формував своє мислення, свою розумність. Соціальне замовлення на такого спеціаліста-виконавця “репресивна” система освіти виконала. У зв’язку з цим категорія творчості в педагогіці набула специфічного значення – як властивість “винятково обдарованої особистості”<sup>12</sup>. Однак творчість – це вияв духовності, особливий духовний стан людини, момент “просвітлення, розуміння, піднесення над буденним”. У процесі навчання кожен учень (школяр, студент) багаторазово вправляється в розумінні, у вдосконаленні власного, суб’єктивного відкриття істини, він – творець, він створив власну думку, продовжив чужі, виробив інтелектуальний та чуттєво-емоційний продукт, він формує себе як людину розумну. Відповідно активізуються всі природні задатки, і в цьому аспекті кожен є обдарованим і здатним до творчості. У такому випадку головне завдання освіти – виявити ці здібності.

Виявлення цієї невідповідності в педагогічному процесі “бере на себе” синергетика як нова методологічна парадигма. В основі сучасних методологічних підходів, у тому числі синергетичного, до вивчення цілісного процесу соціалізації, виховання та розвитку особистості лежить загальнофілософський напрям наукового пізнання, що розкриває шляхи дослідження функціонування всього суспільства, його спільнот, окремої особистості в конкретних історико-культурних умовах. На думку *Г. Хакена*, складні системи утворюються з великої кількості окремих частин, елементів чи підсистем, які “через їх кооперацію можуть продукувати просторові, часові або функціональні структури... Ці структури не нав’язані ззовні, але організовані самою системою”<sup>13</sup>. Тобто системою самоорганізованою.

У цьому випадку потрібно виходити з того, що основне призначення цих самоорганізованих систем на теперішньому етапі розвитку суспільства – подолання наявного відриву філософії,

---

<sup>12</sup> Там само.

<sup>13</sup> Хакен Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 106 – 107.

соціології від інших суспільно-гуманітарних наук, які наближають педагогічні дослідження до конкретних соціокультурних умов. Це сприяє до цілісності дії цих наук.

Поняття цілісності, як і розвиток теорії самоорганізації, охоплює всі сфери соціокультурного життя. Сутність людської екзистенції полягає в дотриманні правил “гри”, за яких сила самоорганізації в системах природи (включаючи людський організм), може виявляти свій конструктивний бік, оскільки в людині закладений вищий параметр порядку, що концентрує її творчий потенціал. Недотримання цих правил призводить до порушення рівноваги, тобто цілісності. Що й відбулося сьогодні в освіті та педагогіці, у зв'язку з чим актуалізується проблема подолання цієї кризи. З позицій синергетики важливо те, що “структури мають гнучкий, мінливий склад, але зберігають основні свої ознаки, незважаючи на те, що їх окремі елементи можуть бути замінені. Тим самим нелінійність розвитку системи визначає багатоальтернативність вияву їх властивостей. Насправді, елемент зі зміною свого рангу в популяції може кардинально перетворити структуру зв'язків, свої вхідні та вихідні інформаційні потоки, що мають при цьому незмінні формальні параметри. Його ранг у популяції може змінюватися, з огляду на зміни середовища. При цьому елемент може стати на інше місце в структурі системи, а його місце посяде інший елемент”<sup>14</sup>. Адже світ складається не з речей, а з їх взаємодій. Визначальними властивостями володіють *взаємодії*, а не наявні об'єкти. Це і є шлях до цілісності, отже, до подолання кризи.

У такому контексті прикладом є те, що вступ у загальноєвропейський і світовий освітній простір тільки тоді буде продуктивним, коли не лише вітчизняна освіта отримуватиме позитивний ефект від такого входження, а й загальноєвропейський гуманітарний простір збагачуватиметься під час взаємодії з національними традиціями у сфері освіти. Йдеться не про ігнорування глобалізаційного фактора, не про прагнення будь-що зберегти традиції, які втратили свій смисл, а про можливість більш творчого підходу до проблеми *цілісності*, до *самоорганізації*. Розуміння взаємодії “цілого” і

---

<sup>14</sup> Митин Н. А. Новые модели математической психологии и информационные процессы / Н. А. Митин // Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие. – М. : Наука, 2002. – С. 439.

“частини” збагачує як “ціле” і “частину”<sup>15</sup>, так і синергетичне визначення виникнення складного як умови самоорганізації.

Освіта та педагогіка мають сформувати особистість, яка розуміє ці правила. Такий підхід передбачає не відмову від розвитку наукових поглядів, а їх послідовний рух до *цілісності*. Тільки завдяки розумінню норм та правил розвитку природи людина справді може стати вільною та свідомою, що відкриває шляхи до формування *нового, креативного, цілісного мислення*. Серед першорядних завдань висувається створення необхідних, найсприятливіших умов для самореалізації, саморозвитку конкретної особистості засобами інтелектуального, емоційного, морального, культурного, інформаційного та інших векторів становлення особистості.

Для реалізації цих завдань нагадаємо, що структура освіти визначається двома детермінантами: структурою діяльності та структурою об’єкта вивчення, яким є навколишня дійсність. Навколишнє середовище виступає як детермінанта змісту освіти опосередковано, тобто через наукове знання. Це зумовлює необхідність аналізу впливу структури наукового знання на структуру змісту природничо-наукової освіти. Відповідно до класифікації наукового знання педагогіку треба віднести до наук, об’єкт і предмет яких характеризуються насамперед процесами *інформаційного обміну*. Адже педагогіка – це наука, що вивчає сутність, закономірності, принципи, методи та форми організації педагогічного процесу. Педагогічний процес – це спеціально організована взаємодія (ланцюг взаємодій) старшого та молодшого (вчителя та учня). Метою цієї взаємодії є передавання старшими та освоєння молодшими соціального досвіду, необхідного для життя та співпраці в суспільстві. Тим самим педагогіка (педагогічна діяльність) виступає як механізм розв’язання проблеми взаємовідношення виховання і освіти, що є розвитком “двох основних аспектів цілісного духовного світу людини – її здатності *пізнавати* світ завдяки оволодінню здобутих до неї в історії науки знань та її здатності *оцінювати* все суще, включаючи саму себе, вибудовуючи у своїй свідомості певну *ієрархічну систему цінностей*”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Делокаров К. Х. Синергетика и новая образовательная парадигма / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 163.

<sup>16</sup> Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 219.

Сутність такого педагогічного процесу визначається сьогодні через синергетику. Як зазначалося, у широкому розумінні синергетика вивчає системи, що обмінюються з навколишнім середовищем потоками енергії та інформації. Безумовно, до таких систем належить і предмет дослідження – педагогічна наука, що є умовою залучення загальних закономірностей синергетики у сферу педагогіки. Безперечно, за такого застосування слід враховувати вже наявний досвід прямого застосування методології синергетики в науках, що постають як класичні відкриті системи (економіка, культура, соціологія, екологія). Але на відміну від економіки і соціології, котрі мають формалізовані моделі, до яких може застосовуватися математичний опис, пряме використання апарату синергетики у сфері педагогіки перебуває на етапі формування. Разом з тим можливе та необхідне залучення загальних закономірностей систем, які вивчаються синергетикою, і в педагогіку. Насамперед із метою полегшити в подальшому формування її власних формальних моделей, що враховують специфіку об'єктів, досліджуваних педагогікою. Зокрема, це означає “розгляд принципів побудови сучасної школи поза аналізом того, що відбувається сьогодні в соціокультурному бутті людства”<sup>17</sup>, – вважає *М. Каган*.

Зазначимо, що в педагогічній теорії і практиці використання синергетики є надзвичайно важливим завданням. Адже синергетика як “біфуркаційний механізм” розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації, послідовність хаосу та порядку, є *універсальним принципом світоустрою*, що характерний для систем загального вигляду. Синергетика постає як універсальна метамова між гуманітарною та природничо-науковою компонентами культури. Разом із тим мета синергетичного підходу до сфери освіти полягає в глибокому осмисленні педагогічного процесу як творчого, синергетичного, виключаючи його “механістичне” тлумачення. Синергетика пропонує якісно нову картину світу не лише порівняно з тією, що була основоположною для класичної науки, а й тією, яку прийнято називати постнекласичною (“постнекласичним типом раціональності” – *В. Стьопін*).

З огляду на те, що використання ідей і принципів синергетики має велике значення при розгляді творчого мислення як процесу

---

<sup>17</sup> Там само.

самоорганізації, підкреслимо, що екстраполяція синергетичного підходу в педагогіку є вихідним принципом. Адже якщо головним об'єктом синергетичної освіти є учень як система, що навчається і самонавчається, виховується та самовиховується, то для побудови такої діяльності потрібно “структурувати дійсність, вирізняючи в ній окремі реальності й учня як таку окрему реальність”<sup>18</sup>. Принципами структурування можуть бути основні поняття синергетики, які є природною основою для розуміння єдності систем різної природи, спільності механізмів їх розвитку та взаємодії з іншими системами, що виступають як *інтегратори* в процесі об'єднання різних предметних горизонтів. Окрім теоретичної можливості інтеграції синергетики та педагогіки необхідно віднайти емпіричні дані, які б підтверджували, що об'єкт, який вивчає педагогіка, явно демонструє особливості, характерні для таких систем.

Нагадаємо, що однією з важливих закономірностей “поведінки” відкритих систем є те, що при досягненні критичних значень параметрів зовнішнього впливу на систему вона реагує ускладненням своєї структури. Це ускладнення є способом розв'язання системи задач, поставлених перед нею “зовнішнім” впливом, з метою відновлення з ним *динамічної рівноваги*. Можна розглядати зростаючий обсяг інформації в сучасних умовах як зовнішній вплив на об'єкт (об'єкти) педагогіки. Якщо під інформацією розуміти комунікацію, то синергія, або “спільне роблення” людини разом із існуючим поряд із нею світом – зовнішнім впливом, є особливим видом комунікації. “У каналі синергійної комунікації узгоджується безліч реальностей. Зміни в одній з них приводять до зміни в інших. При цьому дії людини та їх очікуваний результат належать до різних реальностей такого каналу комунікації. Їх узгодження відбувається за рахунок структури каналу, а не суміщення цих різних реальностей у діях людини”<sup>19</sup>. Реальності і є зовнішнім впливом.

Умовою звернення учня як до зовнішнього, так і до внутрішнього світу є *діалог* (діалогічність). Вона (діалогічність) – джерело взаємного збагачення як учня, так і вчителя (зовнішньої реальності). Одночасно

---

<sup>18</sup> Аршинов В. И. Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В. И. Аршинов, В. А. Белов, А. М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 133.

<sup>19</sup> Там само.

збільшується обсяг знань, який може досягати критичного рівня (точки біфуркації). У момент досягнення, завдяки набутому обсягу певних критичних значень, ускладнюється структура як наукового знання, так і змісту освіти. Як демонструють результати досліджень, це підтверджується історією педагогіки, а в широкому розумінні – історією людської культури. Надмірність інформації, що спостерігається сьогодні, виникла не вперше в історії людства. Так, накопичені величезні знання з математики у Вавилоні та Єгипті разом з тим не могли бути продуктивними, оскільки мали вигляд окремих, невпорядкованих математичних фактів. Крім того, рахувальні засоби були примітивними (не було позиційної системи числення, таблиці множення тощо), внаслідок чого обрахування, що супроводжували кожний подібний математичний факт, займали велику кількість часу та сил. Інша причина – розрізненість і невпорядкованість фактів, брак системних логічних зв'язків між ними. Завершення емпіричного етапу розвитку математики та перехід до дедуктивного етапу її розвитку пов'язаний з виникненням логіки як особливого структурного елемента математики та інших наук.

Завдяки цим досягненням наука, яка до того була аморфним середовищем накопичених фактів, набула внутрішньої структури з явним ядром у вигляді логіки. У зв'язку з цим потрібно зауважити, що вершиною логіки є аксіоматичний метод (*Евклід – Аристотель*), який має чітку внутрішню структуру: основу (первинні дедуктивні поняття та аксіоми) та способи виведення – ядро методу, а також різні пояснення, обґрунтування (теореми, дедуктивні поняття). У розглянутому випадку еволюція змісту освіти повторює перебіг еволюції наукового знання, але це не є обов'язковою умовою. Наприклад, теорема *Піфагора* відіграла визначальну роль в еволюції змісту освіти (вона – обов'язковий виокремлений структурний елемент сучасного змісту освіти), хоча й не постає самостійним елементом сучасного наукового знання. Разом із тим, наукові знання та зміст природничо-наукової освіти перебувають у складному взаємозв'язку, оскільки остання не може ігнорувати проблему людини, її навчання і виховання. Тому сьогодні потрібно говорити “про новий тип інтеграції природничих наук і наук про людину. Не йдеться про виникнення якоїсь єдиної науки, про яку мріяли логічні позитивісти... Мається на увазі лише одне: принципова єдність



дослідницьких методів”<sup>20</sup>. Але оскільки з цього питання є великі неузгодженості, то об’єднавчу роль може відіграти синергетика.

Гене́за наукового знання демонструє процеси, характерні для відкритих систем, які досліджуються синергетикою. Встановлюється зв’язок між обсягом накопиченого знання, способом його впорядкування та процесом передавання соціального досвіду (у цьому контексті – наукового). Наприкінці традиційного періоду таке співвідношення досягає критичного значення і у структурі наукового знання виникає новий спеціалізований елемент – *логіка*. Вона чітко окреслює хаотичні знання, накопичені попереднім розвитком математики. У цьому випадку роль зовнішнього впливу відіграє відношення сукупності накопиченого знання до способу його організації. Так починає формуватися “наукова картина світу”<sup>21</sup>.

Таким чином, у процесі накопичення знань, досвіду, методів дослідження в історії науки виникали кризи, подолання яких було пов’язане з ускладненням структури наукового знання. Оскільки наукове знання є детермінантою змісту освіти, то очевидно, що генеза наукового знання виявляється в сучасній структурі змісту загальної освіти. Це втілюється в тому, що процес освіти відтворює для учня всі етапи історичного розвитку науки в цілому.

Початкова школа відповідає *емпіричному* етапу розвитку науки, коли сума наукових знань відносно невелика. Зауважимо, що емпіричний етап розвитку науки можна назвати “технічною діяльністю”, яка створює світ штучних предметів, що розглядається як така, що не має стосунку до пізнання, а з ціннісного погляду ставиться не дуже високо – на відміну від діяльності, теоретики”<sup>22</sup>. Перехід до середньої школи аналогічний переходу до *раціонального етапу* розвитку науки, коли *логічний метод* дав змогу систематизувати великий обсяг накопичених знань та привести до подальшої диференціації різних галузей знання. Раціональний етап можна визначити як теоретичний. У свою чергу головна мета теорії вбачається в “розумінні природних явищ через доказ, який досягається інтуїтивно”<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Лекторский В. А. Трансформации научного знания в современной культуре / В. А. Лекторский // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 103.

<sup>21</sup> Степин В. С. О философских основаниях синергетики / В. С. Степин // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 99.

<sup>22</sup> Лекторский В. А. Трансформации научного знания в современной культуре. – С. 111.

<sup>23</sup> Там само.

У рамках античної науки теорія виступає як логічне розгортання первісно даного змісту, який споглядається, інтуїтивно “схоплюється”. Звідси – і буквально значення поняття “теорія”: *споглядання*.

Якщо говорити про вивчення природної реальності в курсі “Природознавство”, поділеному на курси фізики, хімії, біології, то тут відбувається диференціація природничо-наукового знання за різними напрямками. Зі збільшенням обсягу вивченого матеріалу самі курси розпадаються на окремі дисципліни. Необхідно враховувати, що єдину модель зображеної розгалуженої структури для різних професійних орієнтацій у середній школі важко реалізувати. Тому останнім часом виникло багато профільних навчальних закладів: ліцеїв, гімназій, шкіл за різними спеціалізаціями. Посилення диференціації змісту освіти, пов’язане з профілізацією, починається в старших класах. При цьому структура змісту освіти знову ускладнюється, набуваючи продовження у вищому навчальному закладі. Це призводить до неузгодженості елементів структури змісту освіти, оскільки “диференціація навчання лише загострила наявні проблеми формування єдиної культури і поставила низку нових завдань, до яких належить проблема формування диференційованих класів, непрофільних дисциплін для досягнення цілісного погляду на світ”. Адже формуються “дві культури, які володіють різними мовами, критеріями і цінностями: культура природознавства з домінантою наукового методу і культура гуманітарна, основана переважно на інтуїтивному, нелогічному, образному мисленні. Метою реалізації єдності культури є необхідність формування в учнів цілісної картини світу – наукової і соціальної – і єдності способів його пізнання”<sup>24</sup>. Отже, кризи, які виникають через “перевиробництво” інформації в процесі розвитку науки, долалися і долаються через появу нового елемента сфери наукового знання та водночас, як правило, появу нового спеціалізованого елемента змісту освіти, тобто через ускладнення структури цих об’єктів. Ця закономірність справедлива й нині сьогодні.

Сучасне ускладнення структури освіти також пов’язане з надлишком інформації, що зумовлює внесення в систему неперервної освіти нового елемента, який впорядковує її зміст. Зміст узгоджується

---

<sup>24</sup> Зорина Л. Я. Показатели качества современной системы обучения / Л. Я. Зорина // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 296.

як між циклами навчання, так і між рівнями освіти, у тому числі загальної та професійної. Така зміна здатна забезпечити необхідне узгодження без суттєвої перебудови утвореної структури *неперервної освіти*. Вирішення цієї проблеми має ґрунтуватися на основі спільного підходу для всіх *відкритих систем*. Після подолання “критичної точки” система освіти має змінитися, відреагувавши на *зовнішній вплив*, що зростає, ускладненням своєї структури, аналогічно тому, як це відбулося в математиці й відбувається в інших галузях науки. Тим самим освіта як соціальна система “зберігає” себе, оскільки “самоорганізація її підсистем (елементів) регулюється самоорганізацією великої системи, що обумовлює її стабілізацію, усталеність життєдіяльності”<sup>25</sup>.

Одна з головних особливостей *синергетичної концепції освіти* – можливість створення єдиної картини світу. З часу виникнення науки триває постійний процес її доповнення, переосмислення, корекції, перегляду, виникнення нових гіпотез і концепцій. Безумовно, цей процес нескінченний. Синергетика внутрішньо плюралістична, як і образ світу, який нею пропонується. Вона містить множинність підходів та формулювань. Найвідоміші з них теорія “дисипативних структур”, пов’язана з ім’ям *І. Пригожина*, і концепція *Г. Хакена*, автора самої назви “синергетика”. У формулюванні *І. Пригожина* становлення синергетики розглядається в загальному контексті фундаментального перегляду поглядів на науку та наукову раціональність, що розпочався у другій половині ХХ ст. “Наше бачення природи радикально змінюється в бік множинності, темпоральності та складності. Не дивно, що неочікувана складність, яка виявилася в природі, призвела не до затримки прогресу науки, але, навпаки, сприяла появі нових концептуальних структур, які нині є суттєвими для нашого розуміння фізичного світу – світу, частиною якого ми є”<sup>26</sup>.

Сутність цього процесу полягає в наповненні діалогу людини з природою. Загальні механізми та закономірності перебігу процесів самоорганізації соціоприродних систем дають змогу найповніше проілюструвати єдність усього суцього, побудувати єдину процесуальну модель світу – *синергетичну картину*, крізь призму якої воно постане

---

<sup>25</sup> Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании. – С. 283.

<sup>26</sup> Пригожин И. Порядок из хаоса. – С. 16.

перед людством як суперієрархія систем, що взаємодіють, де все – нежива і жива природа, життя і творчість людини, суспільство і культура – взаємопов’язане та підкорене єдиним законам всесвіту. Тут потрібно враховувати, що природа “не знає “порушення” своїх законів. “Порушення” законів природи є ілюзією. “Порушуючи” закон тяжіння, людина може зламати собі ногу. Вчений, котрий “порушив” певні основні правила наукової діяльності, прийняті в науковій спільноті, буде виштовхнутий нею як людина “не від світу цього”. Самі закони самоорганізації процесів і результатів наукової діяльності складаються з постійних “порушень” цих законів, на основі плюралізму волі, когнітивних намірів і дій. Виявляють себе певні об’єктивні тенденції течії життя в науковому співтоваристві”<sup>27</sup>.

Сучасна освіта вирізняє з цієї цілісної картини світу окремі фрагменти, оформлює їх у певні окремі дисципліни і предмети. Тому учні часто не бачать взаємозв’язку між окремими дисциплінами, різним інформаційним матеріалом та реальністю, втрачають можливість установлювати причинно-наслідкові зв’язки. Здатність до формування цілісної картини світу, відповідність освіти тотожності буття та мислення є визначальним завданням освіти в парадигмі людиноцентризму<sup>28</sup>. Адже людина – суть, основа процесу формування особистості в певних умовах, яка більше прагне до поганого або доброго. Питання ж про те, чого в людині буде більше – “доброго” чи “поганого”, залежить як від неї самої, так і від середовища. Від неї самої тому, що із самого початку в людині закладена здатність вибору оцінки. Характер цього вибору, оцінки “залежить від того, наскільки долучається в процесі соціалізації, тобто вибору оцінки, здатності душі, розуму, волі, почуттів, тобто наскільки розвивається цілісна, синергійна особистість... Головне у тому, що особистість – відкрита система, здатна не лише до оцінки того, що відбувається, а й оцінки власних уявлень”<sup>29</sup>.

За такого підходу до структури теоретичної освіти неможливо говорити про процес одночасної диференціації та інтеграції структурних одиниць, хоч об’єктивно є потреба в реалізації обох цих

---

<sup>27</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – С. 23.

<sup>28</sup> Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009.

<sup>29</sup> Делюкаров К. Х. Синергетика и новая образовательная парадигма. – С. 166.

тенденцій у межах одного часового інтервалу. Така потреба, з одного боку, відображається в появі структурних елементів, що дають змогу реалізувати узагальнення в межах одного уроку, теми, дисципліни і навіть набору дисциплін. З іншого боку, вона виявляється в постійних спробах єдності та розмежування природничо-наукових дисциплін. Використання теорії синергетики щодо неперервної природничо-наукової освіти допомагає створити нову структуру, яка б урахувала рівновагу процесів диференціації та інтеграції, тобто їх синтез. Постає завдання демонстрації на матеріалі історії розвитку природничо-наукового знання та історично утвореної структури змісту освіти, їх адекватного змалювання з позицій, напрацьованих у парадигмі синергетики.

У сучасному педагогічному процесі здійснюється спроба вирішити два по суті протилежних завдання: сформувані навички та вміння здійснення діяльності в межах певного предмета; навчити орієнтуватися в широкому колі проблем, з якими може бути пов'язана ця діяльність. Очевидно, що формувати ці навички та вміння доцільніше на вузькому, чітко окресленому полі. Але орієнтація потребує огляду широкого поля проблем. Нехтування відмінностями цих аспектів діяльності в освіті призводить до невиправданого переповнення навчальних програм. Мотивом для цього є думка, що сучасна людина має знати все. Але чи може обсяг знання бути запорукою його якості? Адже в науці, у пізнанні відбувається складний, взаємопов'язаний розвиток свідомих і несвідомих, цілеспрямованих і стихійних процесів самоорганізації. Стосовно розвитку наукового знання, то на індивідуально-особистісному рівні, у функціонуванні креативного рівня ученого, роботи його “творчої лабораторії”, то вони “не контролюються свідомістю, відбуваються на підсвідомому рівні”<sup>30</sup>. Іншими словами, якщо ми хочемо виховати, сформувані творчу особистість, то повинні виходити з того, що не обсяг знання, а його якість та подання обумовлюють продуктивність навчальної діяльності; як і сам факт становлення творчої особистості.

Синергетичний підхід не претендує на якусь особливу, виняткову роль, він є одним з аспектів дослідження педагогічного процесу (навчальної діяльності). У зв'язку з цим потрібно враховувати, що

---

<sup>30</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С. 24.

залучення синергетики у сферу педагогіки доцільне у межах різних об'єктів: учень, клас, вчитель, педагогічна система тощо. У цьому контексті об'єктом застосування синергетики є педагогічна система: частина соціуму, де реалізується педагогічний процес в історичному розвитку та його зміст – наукове знання, що є детермінантою змісту освіти. Емпіричний матеріал дає змогу стверджувати, що його функціонування підпорядковується основним закономірностям, які окреслює синергетика. У подальшому доцільно провести аналіз із позицій синергетики таких педагогічних об'єктів, як учень, клас, шкільний колектив тощо. Щодо перспективи та можливостей реформування традиційної структури освіти взагалі, а не тільки природничо-наукової, то застосування синергетичного підходу може стати *методологічною основою для прогнозування виникнення проблемної (критичної) ситуації*. Тим самим застосування синергетики потенційно надає можливість свідомого та глибокого вибору оптимальних варіантів вирішення проблеми, подібно тому, як це запропоновано для *неперервної освіти*.

Таким чином, синергетика виходить на рівень методологічних принципів освітньо-педагогічного процесу. Увагу акцентовано на локальній неоднорідності середовища в межах одного загального смислу, що протистоїть дисипативним процесам, які, у свою чергу, є умовою для самоорганізації. Самоорганізація педагогічного процесу як творчої діяльності може відбутися у *відкритій системі*. Тим більше, що сама логіка розвитку науки загалом має відносну самостійність і підкоряється універсальним законам самоорганізації. Продукти наукової творчості (ідеї, відкриття, теорії), як і педагогічної творчості, – креативна, здатна до високопрофесійної діяльності особистість, – це результат як унікальних, індивідуальних особливостей, універсальних закономірностей, так і середовища. Під ним розуміється “відкрита реальність, яка дедалі більше розширяється”<sup>31</sup>. Якщо взяти свідомість особистості, то вона завжди “окультурена”, наявними історичними умовами поставлена в “контекст певної культурної, політичної, соціально-психологічної, наукової ситуації”<sup>32</sup>. “Я” індивіда обумовлено цим контекстом. “Воно включене в динамічний потік виробництва себе

---

<sup>31</sup> Делокаров К. Х. Синергетика и новая образовательная парадигма. – С. 166.

<sup>32</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С. 39.

і свого оточення в ланцюгу самотрансформації під впливом тих ситуацій, у яких опиняється”<sup>33</sup>. Як наслідок, відбувається процес постійного оновлення і навчання особистості.

Необхідно враховувати, що не лише універсальне, загальносистемне в науці є об’єктом застосування синергетичного підходу, а й здатність до великої кількості підсистем у вигляді їх спільного ефекту. Одним із центральних понять синергетики, як зазначалося, є *нелінійність*. У неї вкладають різні смисли. У найзагальнішому розумінні нелінійність може розглядатись як багатоваріативність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що має велике значення для дослідження педагогічного процесу. Принцип *нелінійного розвитку системи* в педагогічній діяльності реалізується по-різному в кожного учасника педагогічного процесу. В цій “багатолінійності” загального процесу талант педагога має інтуїтивно вгадати особливості перетину загального в індивідуальному, оскільки воно вимагає не пригнічення, а всебічної підтримки”<sup>34</sup>, – стверджує М. Каган.

Взаємозв’язок загального та індивідуального, лінійного і нелінійного здійснюється в досить широкому діапазоні варіацій – ширшому, ніж у якому-небудь іншому процесі, природному і соціальному. Причому нелінійність ця “зростає з віком учнів – індивідуація розвивається в міру ускладнення системи, а зміна віку від дитинства до юності взаємопов’язана зі зростанням складності психіки і поведінки людини, що вимагає від учителя різних форм спілкування. Крім того, підготовка до різних сфер діяльності вимагає врахування різної “питомої ваги” *індивідуально-своєрідного і загального*”<sup>35</sup>.

Суттєвим для педагогічного процесу є поняття нерівноважності. Воно має різні значення: те, що вирізняється нестійким, нестабільним станом, складом будь-якого середовища, динамічне; неоднакове, нерівноцінне за значущістю. Нерівноважність можна визначити як стан *відкритої системи*, за якого відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто складу, структури та поведінки. Явище нерівноважності має місце й у звичному стані системи. Якщо система

---

<sup>33</sup> Там само. – С. 40.

<sup>34</sup> Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. – С. 232.

<sup>35</sup> Там само.

відкрита, вона нерівноважна і прагне до певного динамічного режиму, але не до рівноваги. Нерівноважність, як зазначалося, стимулює постійне підтримання обміну речовин, енергії, інформації. Якщо розглядати нерівноважений процес із позиції синергетики, то це процес, час перебігу якого менше періоду релаксації, тобто часу вирівнювання параметрів до стану рівноваги. Якщо раніше нерівноваженим процесам надавалася другорядна роль, то сьогодні вони розглядаються як умова стабільності та стійкості системи. “Поняття нерівноважності (або нестабільності) звільняється тепер від негативного відтінку. Нерівноважність далеко не завжди є злом, яке підлягає усуненню, або якоюсь прикрою неприємністю. Нерівноважність може бути умовою стабільного і динамічного розвитку. Тільки системи, далекі від стабільності, системи в станах нерівноважності, здатні спонтанно організовувати себе і розвиватися”<sup>36</sup>, – підкреслюють О. Князева та С. Курдюмов.

Процеси самоорганізації в педагогічному процесі можуть цілком продуктивно оперувати такими поняттями, як *біфуркаційні точки*, *флуктуації*, *дисипативні структури*, *аттрактор*, *фрактальність*. Особливе значення для педагогічного процесу має поняття “*аттрактор*”, яке синонімічне поняттям “*мета*”, “*кінцевий стан*”. Нагадаємо, що під аттрактором (від англ. to attract – залучати, притягувати) розуміють відносно стійкий стан системи, який немовби притягує до себе все розмаїття траєкторій системи, що визначаються різними первісними умовами. Якщо нерівноважна система потрапляє в поле тяжіння певного аттрактора, то неминуче еволюціонує до стійкого стану і може перебувати в ньому доти, доки через певні причини знову не набуде нерівноважного стану. Таким аттрактором у педагогічній системі є питання про *мету освіти*.

Пошук відповіді на це питання змушує звернутися до історії, яка свідчить, що в процесі розвитку освіта ставить завдання – зрозуміти природу, приймати її як об’єктивну реальність, жити з нею в згоді, не боятися природних явищ, пізнаючи – пристосовуватися, зміцнюючи – зберігати стійкий (стабільний) стан, використовуючи – відновлювати стартові умови. У цьому виявляється розумність, поєднання

---

<sup>36</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 54.



індивідуального і людського. При ускладненні структури соціуму виникла необхідність організувати соціальні відносини, виробництво і споживання кожним певного продукту, відстежувати правила обміну. Саме в цих умовах формувалося соціальне замовлення системі освіти перетворити індивіда на особистість. У подальшому особистісна складова набувала дедалі більшої значимості, “закриваючи” собою індивідуальне і людське в суб’єкті освіти. Всередині його укорінилася невідповідність, проблема, конфлікт, дисгармонія особистісної цілісності: індивід – особистість – людина (“біосоціодух”)<sup>37</sup>. Таким чином виникає точка для визначення наступної мети-атрактора, без якої не можливий педагогічний процес.

При ускладненні системи атрактивні структури мають тенденцію до саморепродукування та самоускладнення. Структура ускладнюється найчастіше на основі *фрактального принципу*, відтворюючи на вищому рівні структурну конфігурацію, яка була наявна на попередніх рівнях ієрархії складностей. Кожний фрагмент структури подібний структурі цілого, якщо ми говоримо про фрактальний підхід. Атрактором також є структура морально-етичних принципів, кодекс законів, система вірувань, визначений розмовний жанр, а також соціум і окрема людина. У цьому випадку атрактором може вважатися можливий або певний оформлений стан освітньо-педагогічної системи в процесі її розвитку.

Щоб поняття синергетики були доступними для розуміння кожній освіченій людині, їх можна уявити у вигляді образів культури, предметів, які нас оточують. Інтерпретація педагогічних явищ з погляду теорії самоорганізації постає складним, але досить важливим завданням. У сучасних довідниках з педагогіки немає визначень терміна “педагогічна синергетика”, що свідчить про недостатню теоретичну розробленість такого феномену в самій науці. Причини цього становища такі. По-перше, термін “синергетика” характеризується відносною новизною. По-друге, галузь науки, яка вивчає процеси самоорганізації, остаточно не оформилася, далека від завершення, а тому не володіє єдиною і загальноприйнятною термінологією. Математичний апарат синергетики складний і не завжди може бути в доступній формі поширений на основні педагогічні принципи і положення. По-третє, досить швидка еволюція нової сфери знань не

---

<sup>37</sup> Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании. – С. 288.

залишає часу на те, щоб швидко систематизувати всі накопичені наукові дані та побудувати логічно строгу і достатньою мірою струнку систему понять. По-четверте, через свою специфіку синергетичні дослідження проводяться відокремлено, кожна наука використовує власний категоріальний апарат.

Якщо говорити про значення синергетики для педагогічного процесу, то вона допомагає зрозуміти процес здобуття нового знання, народження нових ідей, конструктивних понять, продуктивних гіпотез, теорій або моделей, алгоритмів і правил, ефективних оцінювальних процедур, цікавих проблем, експериментів або аргументів. Синергетичний підхід дає змогу аналізувати не лише зміну в процесах навчання, а й “стабільність, автономність і повноту”<sup>38</sup>. Отже, з одного боку, синергетика, реагує на радикальні зміни у сфері навчання і освіти в цілому, які формують нове знання, нову людину, а з іншого – трансформаційні процеси зумовлюють застосування до цього знання аналізу і характеристики апарату синергетики.

Разом із тим активному впровадженню ідей синергетики в освіту перешкоджають насамперед *традиційне* (догматичне) педагогічне мислення, а також переконаність у тому, що має минути не менше півстоліття між утвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією в освіті. Тому статус синергетики в системі педагогічної науки ще не цілком визначений.

Питання про впровадження принципів синергетики в педагогічну теорію і практику сьогодні актуалізується. Педагогічну синергетику потрібно розглядати як синтез багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що матеріалізуються в особі тих, хто навчається.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В. И. Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В. И. Аршинов, В. А. Белов, А. М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 133.

---

<sup>38</sup> Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С. 34.

2. Баранцев Р. Г. Имманентные проблемы синергетики / Р. Г. Баранцев // Новое в синергетике: Взгляд в третье тысячелетие. – М. : Наука, 2002. – С. 467.

3. Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании / М. Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 283 – 288.

4. Делокаров К. Х. Синергетика и новая образовательная парадигма / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 163 – 166.

5. Добронравова И. С. Философия науки, синергетика образования и новые смыслы в контексте культуры перехода / И. С. Добронравова, Л. С. Горбунова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 272 – 273.

6. Зорина Л. Я. Показатели качества современной системы обучения / Л. Я. Зорина // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 296.

7. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 219 – 232.

8. Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 54.

9. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – С. 23 – 24 ; С. 34 –40; С. 136–142.

10. Костина А. В. Национальная культура – этническая культура – массовая культура: “Баланс интересов” в современном обществе” / А. В. Костина. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 22.

11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009.

12. Лекторский В. А. Трансформации научного знания в современной культуре / В. А. Лекторский // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 103 – 111.

13. Митин Н. А. Новые модели математической психологии и информационные процессы / Н. А. Митин // Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие. – М. : Наука, 2002. – С. 439.

14. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : КомКнига, 2008. – С. 16; С. 183.

15. Розин В. М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации. / В. М. Розин // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 249 – 250.

16. Степин В. С. О философских основаниях синергетики / В. С. Степин // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 99.

17. Фуко М. Что такое просвещение? / М. Фуко // Вопр. методологии. – 1996. – № 1 – 2. – С. 52.

18. Хакен Г. Основные понятия синергетики // Синергетическая парадигма / Г. Хакен. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 28 – 55.

19. Хакен Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 106 – 107.

### **СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК СИНЕРГЕТИЧНА СИСТЕМА**

*Особливості сучасної культури утворюють ситуацію, в якій традиційна школа і освіта перестають відповідати запитам суспільства. Це вимагає перегляду усталених педагогічних принципів. Поява множини педагогічних практик свідчить про перехідний період соціуму і культури. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і педагогічних явищ сучасності. В синергетичній (нелінійній) картині світу, на відміну від усіх попередніх наукових картин світу, вихідним пунктом є мінливість, процесуальність, становлення нового цілого, тобто все те, що характеризує процеси самоорганізації, які відбуваються в нелінійних, нерівноважних середовищах. Система освіти є динамічною системою, і тому спосіб поєднання нелінійних зв'язків між її частинами сумісний з усіма реальними відносинами як середовищем їх існування.*

*Синергетична педагогіка можлива на межі декількох дисциплін: філософії, психології, теорії соціальної комунікації, інформатики, логіки, лінгвістики тощо. Вона повинна також враховувати результати власних спостережень та експериментів, отриманих у навчальному процесі. У свою чергу навчальний процес є інтеграцією наявних знань у суспільстві та організації отримання інноваційного, творчого продукту. Основним завданням педагогіки в такому випадку є створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань.*

### **WSPÓŁCZESNY PROCES EDUKACYJNY JAKO SYSTEM SYNERGETYCZNY**

*Współczesna kultura stwarza sytuację, w której szkoła tradycyjna i edukacja przestają odpowiadać potrzebom społeczeństwa. Wymaga to zmiany utrwalonych zasad pedagogicznych. Pojawienie się wielu różnorodnych praktyk pedagogicznych świadczy o przejściowym okresie społeczeństwa i kultury. Rozwój myśli naukowej świadczy, że systemy nieliniowe w wielu sytuacjach są bardziej elastyczne, zwiększają możliwość ich dostosowania do potrzeb, są zdolne do reagowania na nieprzewidywalne, na zmieniające się warunki i umożliwiają oddziaływanie na nie. Można je więc zaliczyć tak do społecznych, jak i pedagogicznych zjawisk współczesności. W synergetycznym (nieliniowym) obrazie świata, w przeciwieństwie do wszystkich dotychczasowych naukowych obrazów świata, punktem wyjścia jest zmienność, procesualność, kształtowanie się nowej całości, czyli to wszystko, co charakteryzuje procesy samoorganizacji, które przebiegają w środowiskach nieliniowych, niezrównoważonych. System edukacji jest systemem dynamicznym. Dlatego sposób połączenia związków nieliniowych między jego częściami jest zgodny ze wszystkimi realnymi stosunkami jako środowiskiem ich istnienia. Pedagogika synergetyczna wykorzystuje wiedzę różnych dyscyplin naukowych: filozofii, psychologii, teorii komunikacji społecznej, informatyki, logiki, lingwistyki itd. Musi również uwzględniać wyniki własnych obserwacji i eksperymentów zdobytych w procesie edukacyjnym. Proces edukacyjny zaś integruje istniejącą w społeczeństwie wiedzę i organizuje wypracowywanie produktu innowacyjnego, twórczego. Głównym zadaniem pedagogiki w tym wypadku*

*jest tworzenie warunków powstania synergii, która zapewniłaby zdobycie nowej wiedzy.*

### **MODERN EDUCATIONAL PROCESS AS THE SYNERGETIC SYSTEM**

*The peculiarities of the modern culture create the situation in which traditional school and education stop answering social needs. It demands the review of the settled pedagogical principles.*

*The appearance of the pedagogical practices is the evidence of the transitional period in the society and culture. The development of the scientific thought demonstrates that nonlinear systems function in many situations more flexible, they increase the opportunity to adapt and the ability to react on the unpredictable, changeable conditions and to influence them.*

*It can be corresponded both to the social and pedagogical phenomena of the modernity. In the synergetic (nonlinear) worldview, as opposed to the previous scientific worldviews, the initial points are changeability, procedurality, forming of the new whole, everything that can characterize the processes of the self-organization that occur in the nonlinear unbalanced environments.*

*The system of education is a dynamic system and that's why the way of the integration of the nonlinear connections between its parts is compatible with all real relationship as the environment of their existence.*

*The synergetic pedagogy is possible at the border of such disciplines as: philosophy, psychology, theory of the social communication, informatics, logic, linguistic etc. The results of own observations and experiments reaped in the educational process should also be taken into consideration.*

*By-turn the educational process is the integration of the existing knowledge in the society and organization of the gaining innovative, creative product. The main task of such pedagogy is the creation of the conditions of the gaining synergy that would provide new knowledge.*

Stefan MIESZALSKI

## PRZEMIANY POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI A IDEA DEMOKRATYZACJI SZKOŁY

Główne pytanie, wokół którego koncentruje się treść niniejszego opracowania można sformułować następująco: w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne, zainicjowane po 1989 roku, orientują się na ideę szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną oraz na wartości egalitarystyczne i wyrównywanie szans edukacyjnych? Istnieje sporo przesłanek, by sądzić, że obydwie idee: szkoła jako stymulacja zmiany społecznej oraz równość szans oznaczająca w istocie uniezależnienie wykształcenia od statusu społeczno-ekonomicznego są ze sobą zarówno w myśleniu o edukacji, jak i w praktyce powiązane. Łącząc się tworzą swoisty syndrom czy też nurt myślenia, polityki i działania pedagogicznego bliskiego ideałom lewicy. Równocześnie przy dokładniejszych analizach można zauważyć, że w nurcie tym – przy uwzględnieniu czynnika jakości edukacji – pojawiają się dylematy i rozterki.

### *Idea szkoły czynnikiem wyzwającym zmianę społeczną*

Twórca stosowanej do dziś z powodzeniem w licznych szkołach w wielu krajach metody projektów William Kilpatrick zafrapował w swoim czasie amerykańskie społeczeństwo pytaniem „Czy szkoła ośmieli się zmienić porządek społeczny?”<sup>39</sup>. Dziś mało kto to pamięta, że za pytaniem tym kryła się sugestia, by zastanowić się, jaką w istocie instytucją jest szkoła i jaka jest jej rola w społeczeństwie. Kwestia ta jest na tyle istotna, że do dziś zauważamy ją w dyskusjach nad szkolną edukacją. Skłania ona do zastanowienia się nad charakterem szkoły jako ważnego składnika życia społecznego.

Pomijając liczne zauważalne w debatach drobne rozbieżności, możemy przyjąć, że mamy do czynienia z pytaniem o relację pomiędzy szkołą a zmianą społeczną. Rozwijając tę kwestię zmierzamy do dylematu: czy szkoła jest czynnikiem zmiany społecznej, czy też zmiana społeczna wyzwala zmianę szkoły. Jest to klasyczne już pytanie, od którego wywodzą się różne nurty myślenia o szkole i edukacji, określane niekiedy jako ideologie lub

---

<sup>39</sup> Altbach P. G.: A Nation at Risk: The Educational Debate in United States. „Prospects” 1986, nr 59.

doktryny edukacyjne<sup>40</sup>. Niezależnie od subtelnych czasem, dzielących je różnic ukształtowały się dwa generalne spojrzenia na szkołę, w które uwikłane są istotnie różniące się, zabarwione ideologicznie wartościowania. Wiążą się one z jednej strony z tzw. postępowym myśleniem o szkolnej edukacji, z drugiej zaś z myśleniem konserwatywnym.

Nie bez racji twierdzi się, że szkoła postępuje za zmianą społeczną. Jest więc w istocie instytucją dopasowującą się do otoczenia, nastawioną na adaptację, a przez to instytucją o charakterze konserwatywnym i w konsekwencji afirmowaną w takiej postaci przez zwolenników konserwatywnych ideologii edukacyjnych. Konserwatywny charakter szkoły nie jest zresztą artefaktem wymyślonym jedynie po to, by szkołę w wersji, jaka ukształtowała się w długim procesie historycznym, atakować lub popierać. Konserwatyzm szkoły to fakt realny i potwierdzają go liczne obserwacje oraz analizy dokonane w różnych okresach historycznych w różnych krajach. Spójrzmy na przykład na polską szkołę. Liczne i jakościowo istotne zmiany dokonały się w niej nie przed 1989 rokiem, lecz po nim, gdy nastąpił przełom polityczny. Polska szkoła pod wieloma względami dopasowana była do starego porządku i, gdy zmieniło się jej polityczne otoczenie oraz społeczno-ekonomiczne warunki, dostosowała się do porządku nowego. Nie można więc twierdzić, że wyzwoliła siły doprowadzające do zmiany porządku społecznego i politycznego.

***Historia zresztą nie zna takiego wydarzenia.***

Konserwatyzm szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej nie budzi wątpliwości zdecydowanej większości analityków. Od lat jest on zarazem przyczyną i celem ataków ze strony ugrupowań lewicowych. Ukształtowana w długim procesie historycznym szkoła poddana została więc ostrej krytyce kierowanej z pozycji lewicowych, które w krajach zachodnich – w celu odróżnienia od lewicy kojarzonej z państwami realnego socjalizmu – zyskały w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia określenie „nowej lewicy”. Za krytyką poszły działania reformatorskie. Podjęto próby przekształcenia szkoły w instytucję wywołującą zmianę społeczną, a przez to – jak zakładano – postępową. Dążenia te łączyły się zazwyczaj z licznymi zarzutami kierowanymi do szkoły określanej jako tradycyjna.

Liczne – niejednokrotnie ostre – zarzuty kierowano także do nauczycieli opisywanych jako reprezentantów interesów klas rządzących. Twierdzono

---

<sup>40</sup> Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW. – s. 15–16.



też, że szkoła i nauczyciele okłamują uczniów, dając im bezwartościowe wykształcenie, ponieważ jest ono w istocie „falszywą walutą”, potwierdzoną przez wydawane świadectwa i dyplomy. Na ten użytek ukuto nawet określenie „choroby dyplomowej”, jaka toczy szkołę. Zarówno wykształcenie jako fałszywa waluta, jak i dyplomy jako symptomy choroby dyplomowej nie służą autentycznemu rozwojowi człowieka, jego podmiotowości i autonomii, służą bowiem uzależnieniu go na całe życie od narzuconej przez porządek społeczny i powiązany z nim system edukacyjny kariery, a także narzucają konsumpcyjny styl życia. System społeczny wraz z systemem szkolnym przygotował gotowe już ścieżki. Ich liczba jest ograniczona, a ich wybór kanalizuje przyszłe losy każdej jednostki. Każdy młody człowiek jest więc zmuszony do wpisania się w którąś z tych ścieżek. W porządku społecznym i tradycyjnym systemie szkolnym nie chodzi o wyzwolenie jednostki i jej autentyczny rozwój. Chodzi o ciągłą kontrolę nad nią przez omnipotentną strukturę<sup>41</sup>.

Próbując uporządkować pole krytyki szkoły i edukacyjnych zamierzeń reformatorskich Cz. Kupisiewicz zaproponował wyodrębnienie trzech generalnych koncepcji reform, które określa też mianem paradygmatów<sup>42</sup>. Paradygmaty te (czy też koncepcje) uporządkował według stopnia radykalizmu – z oczywistych powodów na skrajnie radykalnym biegunie sytuując koncepcję deskolaryzacji. Koncepcję tę wyraźnie inspirowały idee głoszone przez Jana J. Rousseau. Przyjęło się nawet określenie tego stanowiska jako „neorussowskiej krytyki szkoły” (*neo-rousseauian criticism*)<sup>43</sup>. Tacy autorzy, jak I. Illich<sup>44</sup>, P. Goodman<sup>45</sup>, E. Reimer<sup>46</sup> głosząc ideę deskolaryzacji poddali szkołę nihilistycznej i destruktywnej krytyce. Postulat eliminacji szkoły z życia społecznego wsparli oni sięgając po różne argumenty – od ekonomicznych, poprzez ideologiczne, etyczne, psychologiczne, socjologiczne na argumentach natury pedagogicznej kończąc.

---

<sup>41</sup> Dore R.: *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London 1976, Allen and Unwin.

<sup>42</sup> Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1985, PWN; Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych w latach 1945 – 1995*. Warszawa 1995, Wyd. „Zak”.

<sup>43</sup> Husén T.: *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford 1979, Oxford Univ. Press. – s. 25

<sup>44</sup> Illich I.: *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa 1976, PIW.

<sup>45</sup> Goodman P.: *Compulsory Miseducation*. New York 1962, Random House.

<sup>46</sup> Reimer E.: *School is Dead*. Middlesex 1971, Penguin Books.

Zwolennicy deskolaryzacji krytykują szkołę, ponieważ dostrzegają w niej głównie przymus oparty na eksponowanej pozycji nauczyciela, uznawanego za reprezentanta interesów ugrupowań zainteresowanych utrzymaniem w społeczeństwie *status quo*. Wypełniając tę misję nauczyciel staje się narzędziem manipulowania uczniami – jest w istocie funkcjonariuszem państwowym. Bardziej troszczy się on o własny status i karierę, o wypełnienie swojej roli wobec dominujących klas społecznych niż o autentyczny rozwój uczniów. Z zawodem nauczyciela zwolennicy deskolaryzacji wiążą takie cechy, jak uległość, konformizm, oportunizm, konserwatyzm, dyspozycyjność i bezrefleksyjne posłuszeństwo wobec władzy zwierzchniej. Twierdzi się wręcz, że ten zawód przyciąga osobowości skażone takimi przywarami. Nihilistyczny charakter krytyki ma swoje źródło w przekonaniu, że szkoła jest instytucją z gruntu złą, przynoszącą szkody społeczne, a nade wszystko niereformowalną, bo wszelkie próby reform poniosły fiasko. W tej sytuacji szkołę należy zlikwidować i zastąpić ją innymi rozwiązaniami sprzyjającymi postępowym zmianom społecznym.

Nieco łagodniejsza i pozbawiona destrukcyjnych elementów nihilizmu krytyka szkoły z pozycji – między innymi – nowej lewicy prowadzi do postulatów zastąpienia jej szkołami, określanymi generalnie w literaturze pedagogicznej dość pojemnym określeniem „szkół alternatywnych” czy też „edukacji alternatywnej”. Pojęcie szkoły i edukacji alternatywnej ma słabo określone granice. W kręgu idei edukacji alternatywnej mieszczą się różne nurty myślenia i rozwiązania praktyczne. Jednym z nich jest nurt pedagogiki krytycznej i związanej z nim edukacji. W tej wersji należy on do drugiego paradygmatu reformowania szkolnictwa wymienionego przez Cz. Kupisiewicza. Pewna część związanych z nurtem pedagogiki krytycznej postulatów zmierza do praktyki, która ma sprzyjać edukacji emancypacyjnej, krytycznej, wyzwalającej w młodych umysłach krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości, uwalniającej uczniów od rutyny, na której opiera się tradycyjna szkolna edukacja, demaskującej ukryte w niej mechanizmy zniewalania jednostek i narzucania stereotypów<sup>47</sup>.

Dodać warto, że trzeci z wyróżnionych przez Cz. Kupisiewicza paradygmat został przez niego określony jako ewolucyjne doskonalenie pracy szkoły i opiera się na założeniu, że należy zachować jej tradycyjne

---

<sup>47</sup> Shor I.: *Critical Teaching and Everyday Life*. Montreal 1980, Black Rose Books.

atrybuty nie rezygnując ze stopniowo wprowadzanych modyfikacji. Wszystkie trzy paradygmaty ukazują stosunek do szkoły, jaka ukształtowała się w procesie historycznym, i do jej podstawowych atrybutów. Są nimi przede wszystkim: ulokowanie szkolnej instytucji w utworzonej przez państwo strukturze, jaką stanowi system szkolny, kontrolowane przez władzę oświatową programy wraz z narzuconymi standardami osiągnięć, układy treści kształcenia wraz z odrębnymi i względnie autonomicznymi przedmiotami nauczania oraz system klasowo-lekcyjny z dominującą pozycją nauczyciela. O ile nurty skrajnie destrukcyjne i nihilistyczne – jak idea deskolaryzacji społeczeństwa – postulują całkowitą likwidację szkoły, o tyle oraz nurty nawołujące do jej radykalnych zmian – jak idea edukacji alternatywnej – postulują zachowanie szkolnej instytucji, lecz usunięcie z niej jej wszystkich lub niektórych atrybutów. I w jednym i w drugim przypadku chodzi o przebudowę form edukacji, o przebudowę szkoły jako instytucji, wyplenienie z niej wszelkich znamion konserwatyzmu, by zreformowana radykalnie szkoła doprowadziła do przebudowy społeczeństwa. Towarzyszą temu hasła postępowej zmiany społecznej i emancypacji jednostki poprzez demaskowanie wszelkich, zwykle głęboko zakonspirowanych mechanizmów ograniczania autonomii człowieka, a także poprzez budzenie w nim świadomości krytycznej.

Pozostawmy te hasła bez komentarza i oceny. Potraktujmy je jednak jako punkty odniesienia przydatne do analizy strategii i wybranych działań reformatorskich przeprowadzonych w ostatnich dwóch dekadach w Polsce. Trzeba więc postawić pytanie, jak przemiany polskiego systemu szkolnego mają się do atrakcyjnych przeciwieństw wobec wartości egalitaryzmu, społecznej solidarności, równości, postępowych przemian społecznych, wywodzących się z nurtu „nowej lewicy”?

### *Debata edukacyjna wobec haseł lewicowych*

Można sądzić, że po przemianach politycznych, społecznych i gospodarczych, jakie w Polsce zainicjowano w roku 1989, odnoszące się do edukacji hasła lewicowe nie straciły w społecznej debacie na atrakcyjności. Dość często powtarzano i dalej się powtarza hasło wyrównywania szans edukacyjnych oraz postulaty objęcia szczególną opieką społeczności o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, a więc dzieci i młodzież pochodząca z terenów wiejskich, a zwłaszcza mieszkająca na obszarach

zlikwidowanych po roku 1989 państwowych gospodarstw rolnych<sup>48</sup>. Tereny te do dziś są dotknięte szczególnie wysokim bezrobociem, niskim standardem życia, często ubóstwem, a stwierdzony tam poziom edukacji jest wyraźnie niższy od średniego poziomu w całym kraju. W sferze deklaracji, a także w licznych debatach publicznych obserwowano i do dziś obserwuje się afirmację idei równości oraz niezależnienia uzyskiwanego przez dzieci i młodzież wykształcenia od dziedziczonego statusu społeczno-ekonomicznego. Niezależnie od orientacji politycznej w Polsce nie ma poważnego ugrupowania politycznego, które nie odwoływałoby się w sprawach edukacji do lewicowych wartości. W jakimś stopniu – w niektórych ugrupowaniach – jest to zapewne podyktowane troską o elektorat.

Znacznie mniej uwagi poświęca się w szerokiej debacie edukacyjnej zagadnieniu relacji między szkołą a zmianą społeczną. Kwestia ta pojawia się częściej w dyskusjach pedagogicznych uwzględniających kontekst filozoficzny, kulturowy, psychologiczny i socjologiczny, niełatwo ją natomiast odnaleźć w debatach dotyczących polityki oświatowej, choć można niekiedy natknąć się na dyskusje na temat na przykład roli szkoły w przełamywaniu nietolerancji wobec grup mniejszościowych i stereotypów odnoszących się do płci, czy różnic religijnych, kulturowych i etnicznych. Zagadnieniami tymi zajmują się jednak głównie nauki społeczne i humanistyczne, a wśród nich pedagogika, prowadząc badania i tworząc programy oparte na założeniu, że zaangażowanie szkoły w przełamywanie stereotypów może stopniowo doprowadzić do korzystnych zmian w nastawieniach społecznych. Przykładem może być zainicjowana przez Tadeusza Lewowickiego wieloletnia działalność interdyscyplinarnego zespołu, zajmującego się edukacją międzykulturową. Zespół ten nie tylko prowadzi badania, lecz również opracowuje podręczniki, pomoce dydaktyczne oraz prowadzi prace wdrożeniowe w postaci programów wychowawczych realizowanych w warunkach szkolnych. W polskich szkołach są też wdrażane programy na przykład edukacji ekologicznej, zdrowotnej czy wychowania obywatelskiego. Wizja szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną jest więc obecna w myśleniu pedagogicznym, i pedagogika nigdy się od niej nie odzęgnęła. Nie odzęgnęła się od niej też sama szkoła. Otwarte pozostaje natomiast pytanie, na ile wizja

---

<sup>48</sup> Szymański M. J.: W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce. Kraków 2008, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

ta przedostaje się do debaty publicznej i świadomości polityków oraz kręgów zarządzających systemem szkolnym.

### *Organizacyjna i programowa decentralizacja polskiego systemu edukacji*

Od początku okresu przemian społeczno-politycznych w Polsce żywe stało się hasło demokratyzacji systemu oświaty oraz szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej. Chodziło o ograniczenie roli państwa w zakresie kontroli systemu szkolnego i jego finansowania, a także programów wraz z podręcznikami. Pojawiło się równocześnie pytanie o udział rodziców w bieżącym funkcjonowaniu szkoły oraz o ich wpływ na kwestie programowe i metodyczne. Sprzyjał temu ówczesny klimat społeczny. Był on wyrazem sprzeciwu wobec doświadczanej w poprzedniej epoce ideologicznej indoktrynacji szkół ze strony onnipotentnego państwa. Powszechne stało się dążenie do przełamania jego monopolu w tej dziedzinie. Drogą do demokratyzacji oświaty miała się stać szeroko rozumiana decentralizacja systemu edukacji narodowej. Objęła ona różne jego obszary.

Należy wspomnieć, że zmieniono strukturę systemu edukacji wprowadzając do systemu gimnazjum, jako szkołę pośredniczącą między szczeblem podstawowym a średnim. Był to w jakimś stopniu powrót do rozwiązania przedwojennego. Decyzja ta była z pewnością podyktowana względami ideologicznymi, chociaż w debacie publicznej wskazywano na inne argumenty, m.in. na możliwość wyrównywania szans edukacyjnych i ograniczenia różnic w poziomie wykształcenia młodzieży z wielkich miast i obszarów wiejskich.

Decentralizacja objęła różne obszary systemu edukacji; m.in. obszar zarządzania szkołami i finansowania ich działalności. W konsekwencji pojawił się problem autonomii szkoły i nauczycieli. Odpowiedzialność za edukację przejęły samorządy lokalne: powiaty i gminy, które otrzymują od tej pory z Ministerstwa Edukacji Narodowej dotacje w wyznaczonej na podstawie liczby uczniów wysokości, choć ta – zdaniem większości ekspertów i samorządów lokalnych – nie odpowiada realnym potrzebom. Zrodziło to liczne problemy – między innymi autonomii szkół i zależności kierujących nimi dyrektorów od przedstawicieli władzy samorządowej. Zrodziło to również i wciąż rodzi problemy tworzenia lub zamykania placówek (przedszkoli i szkół) przez samorządy, ponieważ sieć instytucji

edukacyjnych jest organizowana i kontrolowana lokalnie. Na przykład, co jakiś czas docierają do opinii publicznej informacje o sprzeciwie rodziców wobec podejmowanych przez samorządy decyzji zamykania szkół motywowanych niską liczbą dzieci. Niejednokrotnie – wobec niemożności porozumienia się z samorządami – szkoły, zwłaszcza podstawowe, przejmowane są przez tworzone specjalnie w tym celu fundacje i stowarzyszenia rodziców. W takich sytuacjach rodzice decydują się ponieść część kosztów związanych z utrzymaniem mniejszych szkół, choć nie mają oni rozstrzygającego wpływu na wiele kwestii – na przykład na kwestie programowe.

Niezależnie od tych faktów, w skali masowej decentralizacja zarządzania szkołami i finansowania ich nie doprowadziła do jakościowo znaczącego zwiększenia autonomii szkół i niezależności nauczycieli. Władze samorządowe mają rozstrzygający wpływ na kształtowanie sieci szkół. Nie można też wykluczyć ich wpływu na decyzje personalne w sprawie szkolnej kadry nauczycielskiej. Decentralizacja systemu finansowania edukacji i zarządzania szkołami, podyktowana między innymi ideą ograniczenia roli państwa, nie rozwiązała w Polsce problemu autonomii szkoły i kadry nauczycielskiej. Problem ten do dziś w wielu krajach pozostaje nierozwiązany i jest przedmiotem licznych dyskusji oraz analiz<sup>49</sup>.

Decentralizacja objęła też kwestie programowe. Zmiany w tym zakresie zostały wdrożone bez koniecznego, zdaniem licznych ekspertów, przygotowania nauczycieli<sup>50</sup>. Po licznych, niepozbawionych nieporozumień, dyskusjach wprowadzono podstawę programową, która obliguje szkoły i nauczycieli do zrealizowania niezbędnego zakresu treści, umiejętności oraz różnie określanych dyspozycji. Poza podstawą programową nauczyciele mają prawo indywidualnie kształtować swój program. Mogą też wybierać podręczniki z puli dostępnych na rynku.

Za istotny element reformy programowej uznano jakościową reorientację programów, skierowaną na ograniczenie treści określanych jako encyklopedyczne – przy jednoczesnym rozszerzeniu obszaru kształtowania różnych umiejętności i dyspozycji poznawczych uczniów, a także ich postaw.

---

<sup>49</sup> Nowosad I.: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*. Zielona Góra 2008, Uniwersytet Zielonogórski.

<sup>50</sup> Kupisiewicz Cz.: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa 2007, IBE, Wyd. Naukowe PWN.

Bardzo istotnym elementem reformy stało się wprowadzenie zewnętrznych egzaminów przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Egzaminy te dotyczą wszystkich szczebli systemu edukacji. Decyzja o ich wprowadzeniu była szeroko dyskutowana. Wskazywano na jej zalety, nie pomijając jednak zagrożeń. Ujednolicone dla wszystkich szkół danego szczebla egzaminy przynoszą wiele ważnych, wcześniej niedostępnych informacji. Można powiedzieć – są narzędziem bieżącego monitoringu efektów kształcenia, a w konsekwencji określania tendencji zmian. Wśród zalet centralnego systemu zewnętrznego egzaminowania wymienia się możliwość dokonywania porównawczych analiz wyników między poszczególnymi szkołami oraz obszarami, jak gminy, powiaty i województwa. Otwiera się w ten sposób perspektywa określenia stopnia zróżnicowania jakości edukacji w kraju, a także możliwość identyfikacji obszarów edukacyjnej prosperity i obszarów edukacyjnego ubóstwa. Centralnie prowadzone egzaminy zewnętrzne umożliwiają też w jakimś stopniu porównania międzynarodowe, pod warunkiem oczywiście podobieństwa założeń konstrukcji testów.

Wśród najpoważniejszych zagrożeń wymienia się natomiast nastawienie nauczycieli na przygotowanie uczniów do testów, wyrobienie techniki udzielania odpowiedzi zamiast nastawienia na rozwijającą uczniów realizację programu. W potocznym języku określa się to jako „nauczanie pod testy”. Obawy te są zauważane tam, gdzie wprowadzono krajowe standardy osiągnięć i zewnętrzne testy. Oto przykład rodem ze Stanów Zjednoczonych: „Publikacja wyników testów przez lokalną gazetę jest wielkim wydarzeniem dla wielu społeczności, a nieco lepsze lub nieco słabsze wyniki mogą ukształtować kolosalne różnice opinii publicznej o szkołach i nauczycielach. Dlatego nauczyciele znajdują się często pod presją, by przygotowywać uczniów do testów. Oznacza to nacisk na techniki rozwiązywania zadań testowych oraz na próby rozpoznania licznych, lecz mniej znaczących dla programu informacji, o których sądzi się, że pojawiają się w testach”<sup>51</sup>.

Można sądzić, że efekty decentralizacji programów nauczania zostały w pewnym stopniu zniwelowane przez centralny system zewnętrznego egzaminowania. Nauczyciele bowiem zobligowani do realizacji podstawy programowej koncentrują się na wykorzystaniu jej do przygotowania

---

<sup>51</sup> Shanker A.: National Standards. W: Radical Education Reforms. Ch. E. Finn, H. J. Walberg (eds). Berkeley 1994, McCuthan Publishing Corporation. – s. 8 – 9.

uczniów do testów, mniej uwagi poświęcając własnym koncepcjom programowym.

Osobnym zagadnieniem są programy wychowawcze kształtowane i prowadzone przez poszczególne szkoły. Od pewnego czasu obserwujemy wśród polskich szkół tendencję do budowania własnego profilu wychowawczego, zorientowanego na określone cele, jak wychowanie ekologiczne, zdrowotne czy obywatelskie. Szkoły pod tym względem budują swoje wizerunki. Zapoczątkowana po transformacji ustrojowej decentralizacja zaowocowała wychowawczą różnorodnością szkół.

### *Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki pogłębiające nierówności edukacyjne*

Dają o sobie znać niekontrolowane przez system procesy zwiększające nierówności edukacyjne. Obserwowane jest zjawisko dziedziczenia niskiego statusu społeczno-ekonomicznego, a wraz z nim niższego standardu edukacyjnego. Jednym z niezamierzonych efektów transformacji ustrojowej stało się w Polsce narastające ekonomiczne rozwarstwienie społeczeństwa, chociaż statystyki wykazują, że generalnie gospodarstwa domowe w ciągu ostatnich 20 lat wzbogaciły się. Równocześnie jednak wahające się na poziomie około 12% bezrobocie jest dodatkowym czynnikiem wzmagającym efekt rozwarstwienia. Dziedziczeniu statusu społeczno-ekonomicznego towarzyszy dziedziczenie wzorców kulturowych, między innymi stosunku do zatrudnienia, do aktywności zawodowej, do aktywności na rynku pracy, a także do wykształcenia. Splot tych czynników rzutuje na uzyskiwany przez młode pokolenia standard edukacyjny. Dodatkowym czynnikiem wzmagającym rozwarstwienie jest miejsce zamieszkania: wielka aglomeracja oferująca większe i lepsze możliwości zatrudnienia, mniejsze miasto czy też obszary wiejskie, na których następują intensywne zmiany w zakresie struktury gospodarki rolnej.

Obok sygnalizowanych czynników, które można określić jako czynniki zewnętrzne w stosunku do systemu edukacji, daje o sobie znać splot czynników wewnętrznych. Nawet jeśli pominiemy skutki pojawienia się szkół niepublicznych oferujących dość często bogatszą ofertę programową niż szkoły publiczne, to z istotną siłą działa czynnik, który określa się jako „efekt rówieśników”<sup>52</sup>. Efekt ten odnosi się do wpływu, jaki na szeroko rozumiane osiągnięcia szkolne ucznia wywierają jego rówieśnicy.

---

<sup>52</sup> Dolata R.: Szkoła – segregacje – nierówności. Warszawa 2008, Wyd. UW.



Upraszczając zagadnienie można sądzić, że skupienie w klasie szkolnej lub szkole lepszych (cokolwiek by to znaczyło) uczniów powoduje, że każdy z nich osiąga lepsze efekty. Uczniowie ci, tworząc grupę i korzystnie oddziałując na siebie, lepiej się uczą. I odwrotnie, skupienie uczniów słabszych osłabia ich edukacyjne wyniki.

Choć jednym z założeń reformy strukturalnej, oznaczającej między innymi wprowadzenie gimnazjum, było wyrównywanie szans edukacyjnych i demokratyzacja oświaty, to w praktyce doprowadziło do efektu przeciwnego. Gimnazja, rywalizując między sobą o lepsze wyniki zewnętrznych egzaminów, walczą o lepszych uczniów. W konsekwencji uczniowie uzyskujący w testach słabsze wyniki trafiają do osobnych szkół. Podobne zjawisko daje o sobie znać na poziomie szkolnictwa średniego. Procesy te doprowadzają do powstawiania obszarów edukacyjnego bogactwa i obszarów edukacyjnej biedy.

\* \* \*

Po tych pomijających z konieczności wiele ważnych zagadnień analizach i w jakimś stopniu powierzchownych można pokusić się o odpowiedź na postawione pytanie: w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne, zainicjowane po 1989 roku, orientują się na ideę szkoły jako czynnika stymulującego zmianę społeczną oraz na wartości egalitarystyczne i wyrównywanie szans edukacyjnych?

Wydaje się, że traktowanie szkoły jako stymulatora zmiany społecznej w sensie transformacji ustrojowej pozostanie jedynie w sferze ideologii niewiele mającej wspólnego z realiami. Opisane paradygmaty radykalnych reform szkoły od paradygmatu deskolaryzacji po paradygmat szkoły alternatywnej w skali masowej nie mają szans powodzenia. Szkoła jako historycznie ukształtowana instytucja edukacyjna nie poddaje się gwałtownym i radykalnym przekształceniom. Z tego też powodu przylepia się jej etykietkę instytucji z natury konserwatywnej. Można sądzić, że ma ona wbudowane historycznie mechanizmy obronne, które dopiero teraz zaczynamy powoli rozpoznawać. Szkoła natomiast poprzez systematycznie prowadzone programy edukacyjne może w jakimś stopniu stopniowo wpływać na świadomość młodych pokoleń w ważnych sprawach. Część z nich ma dla nas wszystkich strategiczne wręcz znaczenie. W tym sensie polska szkoła wykorzystwała i wciąż wykorzystuje stworzone przez decentralizację możliwości.

Można też sądzić, że szkoła zanurzona w skomplikowaną maszynę systemu edukacji ma ograniczone do pewnego stopnia możliwości decentralizacji programów nauczania. System ten poprzez swe immanentne cechy, między innymi poprzez zewnętrzne egzaminy wprowadzone na wszystkich szczeblach, wyzwała tendencję do ich mniej lub bardziej rozległej unifikacji.

Uzyskane w trakcie polskich reform doświadczenia wskazują też na to, że w sprawach wyrównywania szans edukacyjnych i ograniczania nierówności w zakresie standardów wykształcenia szkoły są uwikłane w procesy, wobec których są w znacznym stopniu bezsilne. Procesy te w istotnej mierze wiążą się z narastającym rozwarstwieniem ekonomicznym społeczeństwa. Równocześnie wewnątrz samego systemu szkolnego i w samych szkołach działają mechanizmy wzmagające nierówności edukacyjne i segregację uczniów ze względu na osiągnięte wyniki kształcenia.

### LITERATURA

1. Altbach P. G.: A Nation at Risk: The Educational Debate in United States. „Prospects” 1986, nr 59.
2. Dolata R.: Szkoła – segregacje – nierówności. Warszawa 2008, Wyd. UW.
3. Dore R.: The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London 1976, Allen and Unwin.
4. Goodman P.: Compulsory Missed Education. New York 1962, Random House.
5. Husén T.: The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies. Oxford 1979, Oxford Univ. Press.
6. Illich I.: Społeczeństwo bez szkoły. Warszawa 1976, PIW.
7. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN.
8. Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych w latach 1945 – 1995. Warszawa 1995, Wyd. „Żak”.
9. Kupisiewicz Cz.: Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa 2007, IBE, Wyd. Naukowe PWN.

10. Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW.

11. Nowosad I.: Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania. Zielona Góra 2008, Uniwersytet Zielonogórski.

12. Reimer E.: School is Dead. Middlesex 1971, Penguin Books.

13. Shanker A.: National Standards. W: Radical Education Reforms. Ch. E. Finn, H. J. Walberg (eds). Berkeley 1994, McCuthan Publishing Corporation.

14. Shor I.: Critical Teaching and Everyday Life. Montreal 1980, Black Rose Books.

15. Szymański M. J.: W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce. Kraków 2008, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

### **PRZEMIANY POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI A IDEA DEMOKRATYZACJI SZKOŁY**

*Niniejsze opracowanie jest skoncentrowane na pytaniu, w jakim stopniu polskie reformy edukacyjne zainicjowane po 1989 roku odpowiadają lewicowej idei szkoły jako czynnika zmiany społecznej oraz idei równości szans edukacyjnych. Przeprowadzona analiza tego zagadnienia jest uwikłana w takie kwestie, jak polska debata edukacyjna wobec haseł lewicowych, organizacyjna i programowa decentralizacja polskiego systemu edukacji i na koniec zewnętrzne i wewnętrzne czynniki pogłębiające nierówności edukacyjne.*

### **ЗМІНИ ПОЛЬСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА ІДЕЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ШКОЛИ**

*Дане дослідження сконцентроване на питанні, якою мірою польські освітні реформи, впроваджені після 1989 року, відповідають лівосторонній ідеї школи як чинника суспільної зміни, а також ідеї рівності освітніх можливостей. Проведений аналіз цієї проблеми переплітається з такими питаннями, як польські освітні дебати щодо лівосторонніх гасел, організаційна і програмна децентралізація польської системи освіти і на закінчення зовнішні і внутрішні чинники, які поглиблюють освітні нерівності.*

**THE TRANSFORMATION OF THE POLISH EDUCATION SYSTEM  
AND THE IDEA OF DEMOCRATIZATION OF THE SCHOOL**

*The study is focused on the question, to what extent Polish educational reform, initiated after 1989, realize the leftist idea of the school as a factor of social change and the idea of equal educational opportunities. The analysis of this issue is involved in such problems as Polish educational debate around leftist values, structural and curricular decentralization of school system and finally external and internal factors deepening educational inequalities.*

Віктор ОГНЕВ'ЮК

## РЕФОРМУВАННЯ – ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Основні тенденції розвитку сучасної освіти.* Модернізація суспільства має спиратися на реформування освіти, головним результатом якої розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність за власне і суспільне благополуччя. У цілому зміни в сучасній освіті ґрунтуються на трьох важливих імперативах:

– імператив всебічного, універсально-цілісного, гармонійного розвитку особистості;

– імператив формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму;

– імператив переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку).

З огляду на ці три імперативи важливими пріоритетами, які має враховувати сучасна освіта, стають:

– посилення самостійності людини та її здатності до самоорганізації;

– уміння людини відстоювати свої права;

– готовність до співпраці, розвиток здібностей до творчої діяльності;

– формування терпимості до чужої думки, уміння вести діалог, знаходити змістовні компроміси.

Міжнародний вимір тенденцій у розвитку освіти охоплює:

1. Різноманітність освітніх систем різних країн як загального багатства світу, цивілізаційну характеристику освіти, в якій відбивається дія системогенетичних законів: закону різноманітності, закону адекватності; закону соціоморфності освіти; закону нерівномірності розвитку освітніх систем. Із визнання різноманітності розвитку освітніх систем на рівні країн, з огляду на різноманітність запитів етносів, націй, культур, цивілізацій, слідує різноманітність доктрин освіти. Нині у світовій освіті паралельно діють дві

відцентрових тенденції: з одного боку, принцип різноманітності, а з іншого – міжнародна “уніфікація” або гомогенізація освіти. Наявність таких тенденцій вимагає від освітньої системи кожної країни чіткого усвідомлення національних, соціальних, історико-генетичних особливостей освіти, традицій як чинника освітньої політики.

2. Зв’язок освіти як цивілізаційного механізму з перспективою переходу людства до сталого розвитку. Сьогодні формується імператив виживання людства, здійснення якого пов’язане з моделлю сталого розвитку, керованою соціоприродною еволюцією на базі сукупного інтелекту та освіченого товариства.

3. Зміна освітньо-цивілізаційних парадигм, що полягає у переході від освітньо-педагогічної формації “освіти” і “освітніх послуг” до формації “освіченого товариства”, в якому освіта, будучи соціальним інститутом, соціогенетичним механізмом відтворення суспільного інтелекту, освітньо-педагогічним відтворенням людини, поширюється на всі сторони життя суспільства. У суспільстві ж, як відомо, діє провідний закон – закон відтворення, який забезпечує існування соціуму, його розвиток у всіх вимірах, фактично він сприяє випереджальному розвитку якості людини, якості освітньої системи та якості людського інтелекту.



*1. Обов'язковість, доступність і масовість освіти.* Забезпечення права людини на освіту, закріпленого у ст. 26 Загальної декларації прав людини, вважається у світі одним із найважливіших обов'язків держави. Проте, як відомо, наявність законів не є автоматичною гарантією їх виконання. У 90-х рр. минулого століття частина дітей, які відвідували молодшу школу, трохи зросла (з 80 % до 82 %), однак, унаслідок збільшення чисельності населення в світі загальна кількість дітей, які у наші дні не відвідують школу, залишилась незмінною. За даними ООН, у 2012 р. 775 млн дорослих у всьому світі, як і раніше, не вміли читати і писати, 122 млн дітей молодшого й середнього шкільного віку не відвідували школу, мільйони дітей закінчували школу, не маючи достатнього рівня грамотності. При цьому дві третини безграмотного населення планети – це жінки. Нині дівчата складають приблизно 53 % від загального числа дітей, які не відвідують школу. У деяких країнах світу гендерний розрив досягає ще вищих показників і найчастіше має явно виражений характер у середніх школах. У результаті жінки складають більше половини (64 %) із загального числа дорослих людей, які не вміють читати і писати. Без освіти у жінок менше можливостей при виборі роботи, і найчастіше вони заробляють менше ніж чоловіки. Фактично жінки в середньому отримують лише три чверті від зарплати чоловіків.

З огляду на несприятливі прояви тенденції щодо доступності й масовості освіти ООН нині реалізовує нову ініціативу, мета якої – вирішити три завдання: охопити всіх дітей шкільною освітою; підвищити якість навчання та сприяти вихованню громадян світу<sup>53</sup>. В Україні право на освіту й обов'язковість загальної середньої освіти закріплені у ст.53 Конституції України. Право на освіту ґрунтується на міжнародних нормах та закріплює всезагальність права на освіту, обов'язковість повної середньої освіти, доступність та безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти у державних і комунальних навчальних закладах, а також розвиток усіх форм освіти, в тому числі, дошкільної та післядипломної. Ці положення закріплені і конкретизовані у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Про

---

<sup>53</sup> 8 сентября – Международный день грамотности [Електронний ресурс] // Центр новостей ООН. – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/news/story.asp?newsID=18159#.UWKS61j0io>

професійно-технічну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про дошкільну освіту”. В Україні нараховується понад 4 млн школярів; країна має один з найвищих у світі показників охоплення дітей відповідного віку шкільним навчанням. Разом із тим, певна частина дітей шкільного віку залишається поза навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах. За інформацією Генеральної прокуратури України, у 2011 р. значна кількість дітей не відвідували навчальні заклади в Автономній Республіці Крим, Дніпропетровській, Закарпатській, Запорізькій, Львівській, Миколаївській, Одеській, Рівненській та Чернівецькій областях. Існують також інші проблеми, вирішення яких постало у часі.

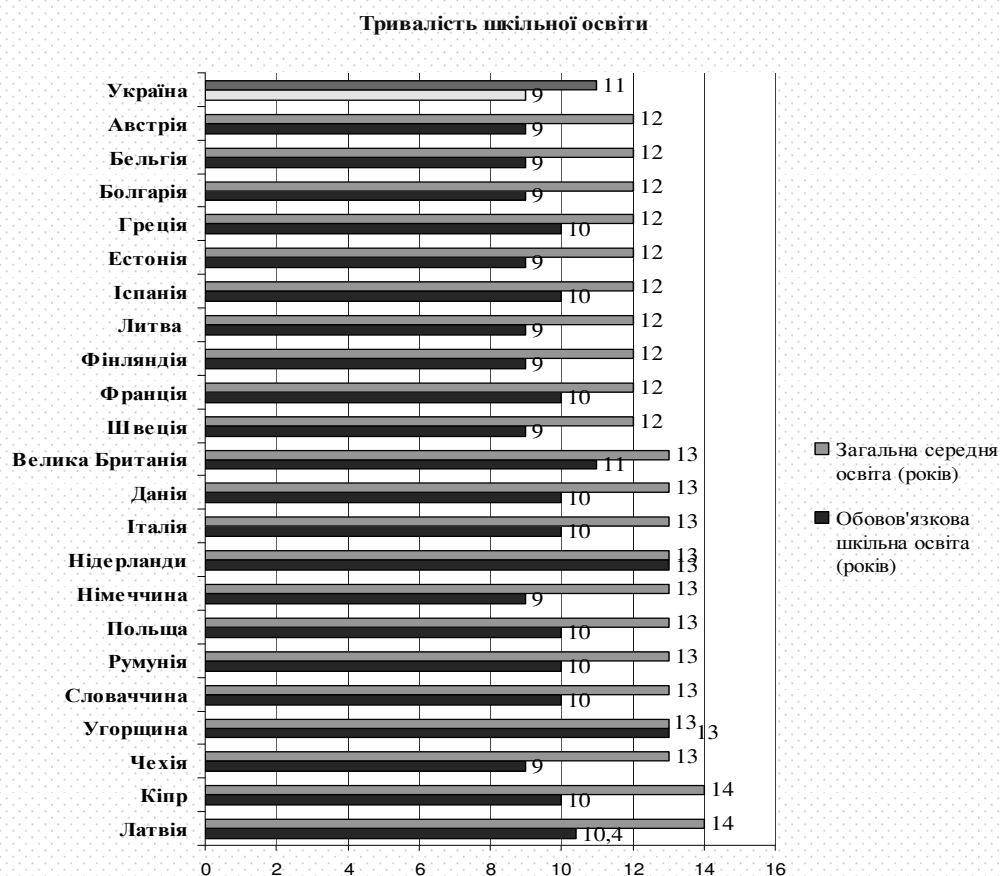
*2. Зниження віку, з якого починається обов’язкова освіта, та збільшення строків навчання.* У більшості європейських країн шкільна освіта розпочинається з 6, а в деяких, наприклад, у Великій Британії, навіть з 5 років і триває 12 – 14 років. У Європейському Союзі немає жодної країни, де тривалість загальної середньої освіти становила б менше 12 років. Відповідно до ст. 20 Закону України “Про загальну середню освіту” зарахування учнів до загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється, як правило, з 6 років. Тобто, українське законодавство лише рекомендує той вік, з якого можна віддавати дитину до школи, але не нав’язує його.

Важливо пам’ятати, що здобуття освіти – це, окрім іншого, сфера зайнятості молоді та убезпечення її від загроз зовнішнього середовища. У 2011 р. Європейський парламент визнав, що безробіття серед молоді в Європейському союзі досягло своєї максимальної історичної позначки, – 5,5 млн, у зв’язку з чим органи влади покликані вживати відповідних заходів. Зокрема йдеться про створення так званих шкіл “другої можливості” і на два роки збільшити строк здобуття обов’язкової шкільної освіти. Відтак, якщо раніше підлітки закінчували школу в 16 років, то тепер цей строк збільшиться щонайменше до 18 років. Це важливі кроки, адже у XXI ст. у Європі набув значного поширення феномен молоді “не-не” (“не працюю і не навчаюсь”): близько 52 % школярів кидають школу раніше встановленого строку.

*3. Інтегрованість змісту освіти та його постійне оновлення.* Сучасна освіта характеризується постійними, хоч, маємо визнати, не завжди системними змінами у структурі та змісті. Переосмислення



пріоритетів навчання, ролі учня та студента як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни, зумовлюють застосування нетрадиційних підходів до вирішення багатьох освітніх проблем. Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція<sup>54</sup> її змісту. Інтегроване навчання – це навчання, спрямоване на відновлення і об'єднання окремих елементів і частин різних предметів у єдине ціле при спільності цілей і функцій навчання. Метою інтегрованого навчання є створення в учнів та студентів цілісного погляду на навколишній світ за допомогою формування наукового світогляду і діалектичного мислення. Буквальний зміст поняття “інтеграція” ввів у 60-х рр. ХІХ ст. англієць Герберт Спенсер, але воно мало відображало реальний зміст тих процесів, які визначаються цим терміном сьогодні.



<sup>54</sup> *Integratio* у перекладі з латини означає “відновлення, заповнення, цілий”.

Ідеї інтегрованого навчання сьогодні особливо актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами.

*Інтеграція змісту освіти* – це синтез, інтеграційні відносини між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу та виконують освітню, розвиваючу і виховну функції в їх органічній єдності.

Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним змістом навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями. У результаті такий підхід сприяє формуванню цілісного розуміння людиною навколишнього світу і себе в цьому світі.

Свого часу Я. А. Коменський висунув тезу: “Все те, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатись у такому ж зв'язку”<sup>55</sup>. Диференціація знань на початку ХІХ ст. призвела, зокрема в Україні, до збільшення числа навчальних предметів і перевантаження навчальних програм. К. Д. Ушинський ще у ХІХ ст. однією з причин перевантаження називав відсутність взаємозв'язків навчальних предметів. Він уперше дав психолого-педагогічне обґрунтування інтегрованого навчання, стверджуючи, що знання та ідеї, що повідомляються будь-яким науками, повинні органічно вбудовуватись у світлий і, за можливістю, широкий погляд на світ і його життя. Система знань, за твердженням К. Д. Ушинського, дозволяє піднятися до високих логічних і філософських узагальнень, а відособленість знань призводить до умертвіння ідей і понять<sup>56</sup>.

Важливою тенденцією сьогодення також є *постійне оновлення змісту освіти*. Відомо, що в науці подвоєння знань відбувається щодесять років; у біології – щоп'ять, у ядерній фізиці й космонавтиці – щопівтора року. Виходить, що кваліфікація, наприклад, інженера за 10 років застаріває приблизно наполовину. Відтак зміст і шкільної, й університетської освіти повинен постійно оновлюватись, щоб люди

<sup>55</sup> Коменский Я. А. Великая дидактика / Коменский Я. А. – Государственное Учебно-педагогическое издание Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с. – С. 190.

<sup>56</sup> Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания [Текст] : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский; ред. К. К. Сенть-Илер, Л. Н. Модзалевский. – изд. 8-е, сокр. – СПб, 1894. – 495 с. : ил.

могли на практиці застосовувати найновіші досягнення науки і техніки. Оптимальний період інновацій у змісті вищої освіти становить від 3 до 5 років, щодо змісту середньої освіти, то українським законодавством передбачене внесення змін і доповнень до Державного стандарту загальної середньої освіти не рідше одного разу на 10 років. Проте це не забезпечує необхідності випереджального навчання й фактично школа все ще продовжує вчити минулому, а не готувати молодь до майбутнього.

*4. Запровадження механізмів вимірювання якості освіти та моніторингу її стану.* Оскільки інтегральною характеристикою системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням, є якість освіти, то відповідно зростає роль її вимірювання та моніторингу. Під системою моніторингу якості освіти розуміється система збору, оброблення, аналізу, зберігання і поширення інформації про освітню систему і її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління якістю освіти, дозволяє діагностувати стан системи освіти в будь-який момент часу і забезпечити можливість прогнозування її розвитку.

Проведення моніторингу зорієнтоване на основні аспекти якості освіти: якість результату; якість умов (програмно-методичні, матеріально-технічні, кадрові, інформаційно-технічні, організаційні та ін.); якість процесів. Соціальна сутність вимірювання якості освіти і освітнього моніторингу визначається тим, що саме вони є основними засобами контролю і передачі соціального досвіду (змісту освіти) новому поколінню. Запровадження системи моніторингу ініціює зміни, які відбуваються у формах та методах контролю. Відтак контроль починає виконувати крім адміністративної функції управлінську, корегуючу та інформативну, іншими словами – крім констатуючої, ще і формуючу функції. Остання обставина породжує необхідність застосування сучасних форм стандартизованого або структурованого вимірювання успішності навчання та запровадження адекватних багатобальних шкал оцінювання, створення системи освітніх стандартів та розроблення критеріїв оцінки досягнення мети.

*5. Технологічність та ресурсоємність освіти.* Одна з тенденцій розвитку сучасної освіти полягає у тому, що навчальні заклади повинні

докладати максимум зусиль, щоб йти в ногу з останніми досягненнями у технології й використовувати їх для підвищення рівня освіти. Серед найбільш суттєвих технологічних та ресурсоємних тенденцій останнього часу вирізняються такі:

1. *Використання Інтернету та соціальних медіа як навчальних ресурсів.* Комп'ютер і розвиток Інтернету за останні кілька років привели до разючих змін в освіті. Створений у 1965 р. перший комп'ютер, який займав цілу будівлю, мав приблизно таку ж обчислювальну потужність, як сучасний мобільний телефон. Майже всі сучасні учні й студенти знають, як користуватися комп'ютером та Інтернетом, і більшість із них використовують соціальні мережі, щоб поділитися своїми думками та підтримати одне одного. Багато (але все ще не всі) педагоги також обізнані, як використовувати можливості Інтернету та соціальних медіа, щоб увійти в контакт зі своїми учнями, і дізнатися їх думки та організувати дистанційне навчання.

2. *Модернізація приміщень навчальних закладів і освітніх установ як засіб підвищення їх продуктивності.* Усілякого роду дослідженнями доведено, що чим кращий стан будівлі навчального закладу, тим краще навчаються учні й студенти і тим краще працюють учителі й викладачі. Зокрема, такі дослідження були проведені в різних школах у США, і їх результати засвідчили, що у навчальних закладах із кращими умовами значно менше учнів прогулюють уроки, нижчим є рівень куріння та зловживання психоактивними речовинами. Було також встановлено, що там, де кращі шкільні будівлі, учні більш успішно складають тести. Навіть ставлення вчителів до учнів, педагогічний клімат у цілому, якість викладання зростають разом із поліпшеннями у школі чи в університеті.

*Кризи в освіті та криза освіти.* Дискусії про кризи в освіті й кризу освіти є такими ж давніми, як і сама освіта. Причому спектр термінів, які застосовуються для позначення глибини кризових явищ в освіті, є дуже широким: від поміркованого “відставання” до фаталістичного “загибель”. Насправді криза освіти у планетарному масштабі несе на собі печатку кризи класичної, стихійної історії, що проявляється у гальмівній дії віджилих своє механізмів стихійної детермінації ринку, приватної власності, приватного інтересу. Менше з тим – світова криза освіти визнана доконаним фактом і розглядається як

один із проявів глобальних проблем людства. Криза освіти тісно пов'язана із загальною цивілізаційною кризою та її складно трактувати як результат тільки соціальних, політичних, у вузькому сенсі екологічних або культурно-ідеологічних впливів. Існує навіть точка зору, згідно з якою саме криза класичної європейської моделі освіти стала першопричиною багатьох глобальних проблем цивілізації. Криза сучасної системи освіти – це об'єктивний результат переплетіння низки суперечностей, який проявляється у неспроможності системи освіти функціонувати настільки ефективно, щоб забезпечити розкриття людинознавчого потенціалу. Проявом такої кризи, зокрема, є небажання особистості (учня, студента, педагога, батьків) діяти в умовах, що порушують доцільність і можливість її самореалізації.

Одним із проявів кризи освіти є поступальне збільшення відриву, власне – відставання, освіти від науки. Наука у XXI ст. кардинально змінилась, з'являються нові галузі наукового знання, особливо на стику наук, а перелік і зміст навчальних дисциплін, перш за все у шкільних навчальних планах і програмах, залишились у рамках механіко-детерміністського світосприйняття XIX – XX ст. Розвиток же сучасної постнекласичної науки тягне за собою зміну парадигм: світ постає як складна еволюціонуюча система, де людина – не “володар природи”, а лише її частина. Сучасна людина неминуче має пристосовуватись до непередбачуваних технологічних зрушень і соціальних катаклізмів, й у такій невизначеній ситуації немає готових відповідей.

Крім відставання від науки, криза освіти проявляється також у розриві між освітою та духовністю, культурою. Класична європейська школа має суто сциєнтичний<sup>57</sup> характер: вона дає знання, але не долучає до цінностей, моральних норм. І хоч у філософській традиції XIX ст., особливо у класичній німецькій філософії, поняття “освіта” і “культура” розглядались як однопорядкові, суспільний розвиток призвів до того, що державні освітні політики поступово відтісняли від процесу освіти

---

<sup>57</sup> *Сциєнтизм* (від лат. scientia – знання, наука) – світоглядна позиція, в основі якої лежить уявлення про наукове знання як про найвищу культурну цінність і достатню умову орієнтації людини у світі. Ідеалом для сциєнтистів є не будь-яке наукове знання, а насамперед результати і методи природничонаукового пізнання. Представники сциєнтизму виходять з того, що саме цей тип знання акумулює найбільш значимі досягнення всієї культури, що він достатній для обґрунтування й оцінки всіх фундаментальних проблем людського буття, для вироблення ефективних програм діяльності.

такі традиційні інститути, як сім'я і церква. Проте, урешті-решт, класична школа так і не спромоглась рівноцінно замінити їх.

Сучасні спроби реанімувати культурні функції освіти шляхом її гуманізації, введення нових дисциплін, наприклад, культурології, релігієзнавства тощо поки що малоефективні. Необхідно змінити самі цілі та функції освіти: перейти від знаннецентристської до культуроцентристської системи освіти.

Криза сучасної освіти – це криза самих підмурків класичної системи освіти, яка *вже* не відповідає і не задовольняє потреби розвитку науки і суспільства в цілому. Відтак разові, не об'єднані в систему, інновації та реформування методів і форм освіти не можуть вирішити проблему. В умовах глобалізації актуальним є завдання формування нової, посткласичної, філософії освіти, яка б, не підміняючи собою загальних педагогічних, психологічних, культурологічних основ освітніх концепцій, розглядала фундаментальні світоглядні питання про ставлення людства до універсуму, про зміну місця і призначення людини в сучасному світі, про покладання на людство конструктивної функції й регулюючо-гармонізуючої ролі.

Є підстави припустити, що сьогоднішня криза освіти, її відставання від темпів розвитку сучасного суспільства, нездатність іти в ногу з часом – це, аж ніяк, не прояв сучасних реалій, а скоріше її “вроджена” особливість. В історії не було жодного періоду, коли б суспільство уповні було задоволене тогочасною системою освіти. Претензії до існуючої системи освіти завжди і для всіх були загальним правилом, але останнє у жодному разі не спростовує того, що на початку II тис. освіта в усьому світі вкотре опинилась у глибокій, хоч і не безнадійній, кризі: скорочення державного фінансування освіти, що тягне за собою скорочення педагогічних працівників та допоміжного персоналу задля економії коштів, заробітної плати, пенсійних виплат, погіршення умов праці і порушення прав профспілок, скорочення навчальних програм, підвищення плати за навчання – далеко не вичерпний перелік проявів цієї кризи на макро- і мікрорівнях.

Своєю чергою, криза освіти виникає не на порожньому місці, вона є результатом і втіленням низки інших криз. Зокрема, про кризу освіти свідчать:

– криза “*часткової людини*” – продукту “*часткової*” освіти;

– криза суспільного інтелекту, що виявляється у формі інформаційно-енергетичної нестійкості;

– криза “індивідуально-вітальної” свідомості фахівця з позицій його невідповідності планетарному простору свідомості як умови виживання людини;

– криза знання як частина кризи освіти, її прояви у природознавстві, суспільствознавстві, людинознавстві, технічному знанні, метазнанні, в технократичній асиметрії знань та антисцієнтизму;

– криза відповідальності людини за розвиток суспільства і цивілізації, що проявляється у зростанні екологічного, планетарного інфантилізму.

Зменшення видатків на освіту негативно впливає на освіту теперішнього молодого покоління, підриває освіту майбутніх поколінь, посилюючи соціальну нерівність і скасовуючи досягнення в царині економічних, медичних і соціальних перетворень останніх десятиліть. Криза у системі освіти, зокрема державної, є очевидним фактом: велика кількість дітей, що не відвідують школу, високий рівень відсіву, низькі результати тестів, втрата традицій читання літератури, інтернетзалежність та інші хронічні проблеми сучасної освіти спонукають до висновку про її кризовий стан.

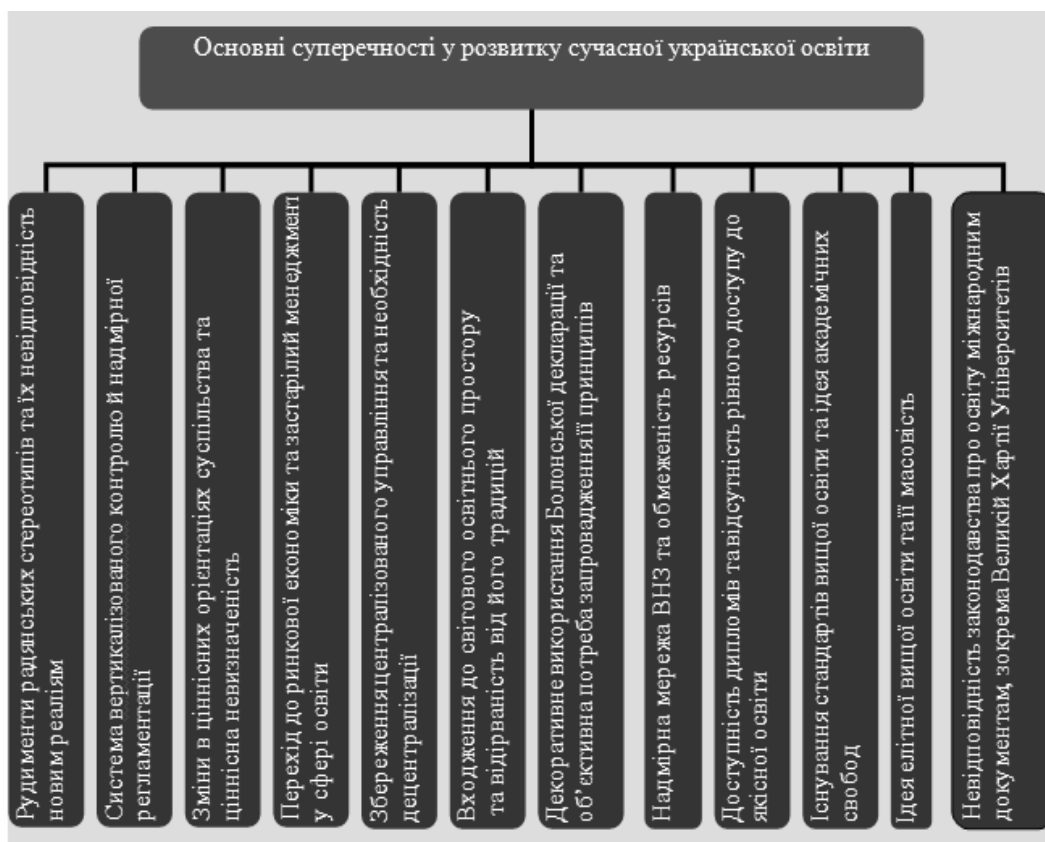
Система освіти України об’єктивно не може залишатися поза контекстом загальноосвітніх процесів. Зокрема, “ахіллесовою п’ятою” національного менеджменту освіти довгий час залишається відсутність усталеної на загальнонаціональному рівні системи моніторингу якості освіти. Моніторинг і оцінювання освіти в Україні потребують нових підходів, пов’язаних із сучасними методами використання інформації. Намагання дати кваліфіковану оцінку тактичних кроків та стратегічних напрямів реформування сфери освіти повсякчас наражаються на методологічну проблему відсутності у суб’єктів такого моніторингу універсального, науково обґрунтованого механізму оцінювання освітньої політики. Звідси – суперечливість у результатах оцінювання одних і тих же освітніх процесів і, як наслідок, розробники освітньої політики, споживачі освітніх послуг і громадськість не отримують консолідованої оцінки від експертного середовища в царині освіти.

На часі створення потужного за інтелектуальним потенціалом та за інформаційною спроможністю загальнонаціонального центру аналізу

освітньої політики, який би виконав функції зі створення на загальнонаціональному рівні дієвої аналітично-експертної мережі, розробив би механізми імплементації рекомендацій з проблем освітньої політики та надавав підтримку аналітичним та експертним потужностям.

До більш масштабних превентивних антикризових заходів у освіті, належать:

- аналіз і проектування системних реформ та окремих змін у системі освіти;
- визначення умов, які сприятимуть підвищенню якості роботи освітніх установ;
- оцінка відповідності цілей освітньої політики потребам тих, хто навчається;
- оцінка ефективності діяльності органів державної влади у галузі освіти.





Запобіжниками проти кризових проявів в освіті, запорукою успішного її реформування є:

- дотримання принципу актуальності прийнятих управлінських рішень: відповідність інтересам цільових груп у системі освіти; розширення доступу до освіти;
- здійсненність освітніх новацій: педагогічна доцільність, практичні методики впровадження;
- забезпечення високого ступеня ефективності використання ресурсів системи освіти;
- доречність: орієнтація послуг, дотримання прав усіх суб'єктів освітньої діяльності – від споживачів до надавачів освітніх послуг, урахування ризиків конфлікту інтересів при прийнятті управлінських рішень;
- доцільність та ефективність управлінських рішень, які стосуються освітньої політики, що приймаються органами влади;
- публічність: громадське обговорення, повна і неупереджена експертиза, розкриття отриманих даних;
- наступність: пов'язаність із попередніми реформами в системі освіти, продовження і корегування попередніх змін в інтересах тих, хто навчається.

Прояви кризових тенденцій в національній системі освіти України за наявності політичної волі й належного ресурсного забезпечення можуть бути нівельовані.

Одним з аспектів наростаючої кризи в освіті у планетарному вимірі є інтелектуальний занепад в академічних колах. Навальне й повсюдне поширення в академічних колах релятивізму й заперечення існування істини супроводжується посиленням їх прагматичної та утилітарної спрямованості, втратою серед частини науковців, викладачів та студентів поваги до знання і людського розуму. Раніше, на відміну від теперішнього поширення ідей, морального релятивізму і ситуаційної етики, в університетах чеснота була майже так само високо піднесена, як істина. У сучасному ж глобалізованому світі з його тенденціями до комерціалізації освіти розум усе більше розглядається як інструмент для

розроблення фандрейзингових стратегій в університетах<sup>58</sup>. З іншого боку, провідники освітньої політики і керівники навчальних закладів часто залишаються непохитними апологетами освітніх ідей постхристиянської культури, які базуються на несучасних, хибних за своєю суттю й таких, що вже вичерпали свій ресурс, уявленнях про природу людини і про освіту. В умовах, коли багато педагогів не розуміють природи сучасного навчання і феномену знання, і педагог, і його вихованці опинились у дидактичній пастці. У кінцевому підсумку, незалежно від того, скільки грошей платників податків буде витрачено і скільки часу й зусиль буде затрачено на подолання кризи освіти, без відмови від застарілих освітніх теорій доби становлення класно-урочної системи успіху не досягти.

Проте зазначена проблема має також зворотній бік. В умовах інтенсифікації обміну інформацією й навального упровадження нових педагогічних технологій, появи за вчительським столом та викладацькою катедрою нової генерації педагогів існує реальна загроза переривання педагогічних традицій. З відходом (тому що вони більше не можуть викладати у творчій манері) від активної діяльності покоління педагогів, які були носіями (чи хоч би вимушено дотримувались) моральної позиції в освіті, мали багаторічний досвід, виникає загроза переривання тяглості у педагогічній теорії і практиці. Суспільство, звинувачуючи вчителів-ветеранів в освітній кризі, закидаючи їм, що їхні методи застаріли, чинить і не морально, і безвідповідально, і недалекоглядно. Саме втрата знань і досвіду цілих поколінь педагогів, не виключено, й може призвести до ще більшої кризи освіти. Наявність відданого вчителя, який, не дивлячись на непошанованість його праці, все ж любить те, чим він займається, є однією з кращих освітніх інвестицій, які тільки можна зробити.

Справді, форми прояву кризи в різних країнах досить різні, але загальним її наслідком є те, що близько мільярда людей не мають доступу до освіти (країни, що розвиваються), у розвинених країнах – консерватизм традиційних систем освіти (класно-урочна система, не змінна у своїй суті ще з часів Я. А. Коменського); зниження духовно-моральної складової освіти (насильство, наркоманія, тютюнопаління,

---

<sup>58</sup> *Фандрейзинг* (англ. fund – кошти, фінансування, raise – піднімати, добувати, збирати) – це пошук ресурсів для реалізації проектів та підтримання існування організації.

проституція тощо); нездатність і неготовність молоді адаптуватися до масштабів і темпів соціально-економічних змін; традиційна освітня практика вичерпала свої можливості, а альтернативи поки їй немає тощо. Відтак освіта потрапила до переліку глобальних проблем людства, від вирішення яких залежить його існування, зокрема те, чи запанує на планеті раціональний світопорядок, а чи неупорядкованість і нестабільність. У цьому зв'язку усвідомлення причин, глибини та шляхів виходу із кризи системи освіти зумовлює постановку питання про зміну парадигми і моделей освіти – реформування освіти.

Завдання освіти на сьогодні й на перспективу – формування гнучких, творчих людей, здатних швидко адаптуватися до змін, розпізнавати приховані взаємозв'язки та передбачити наслідки. Навіть у суто утилітарно-прагматичному плані орієнтація на вузьких професіоналів є атрибутом учорашнього дня. Соціально захищеною може відчувати себе лише високоосвічена особистість, здатна до зміни вектора своєї діяльності, готова до технологічних або ринкових змін.

**Масова освіта: потреби особистості й суспільства.** Позитивною ознакою масової освіти (освіти для всіх) – безумовного надбання двох попередніх століть – є те, що вона робить доступними для всіх знання, які раніше були прерогативою “обраних”, “посвячених”, фахівців. Масова освіта в сучасних суспільствах нерозривно пов'язана з ідеалом рівності можливостей, згідно з яким люди можуть досягти суспільного становища відповідно до своїх талантів і здібностей. Проте на практиці освіта часто не тільки не сприяє подоланню нерівності, але навіть посилює її. До того є кілька причин. Так, наприклад, молоді люди з бідних сімей не завжди можуть розраховувати на заохочення своїх успіхів з боку батьків, особливо якщо батьки індиферентно або упереджено налаштовані до ідеалів і цілей освіти. Також навчальні заклади, зокрема загальноосвітні, розташовані у віддалених від великих центрів населених пунктах, мають гірші технічні можливості та педагогічних працівників більш низької кваліфікації, ніж школи у великих містах. Урешті-решт, у процесі навчання в учнів та студентів може з'явитись нігілістичне чи, навіть, вороже ставлення до освіти тому, що завдання, які вона ставить перед ними, не мають, на їх погляд, жодного стосунку до їх життя ні в сьогоденні, ні у майбутньому.

Масова освіта має важливе значення для підготовки людей усіх вікових категорій обох статей до активної участі у суспільних та загальнодержавних процесах. Не випадково сьогодні зміст і форми навчання, рівні масової освіти належать до категорій сталого розвитку. Масова освіта є особливо важливою у період трансформації індустріального суспільства у суспільство, яке зазвичай називають “суспільством знань”. Проте його варто називати суспільством освічених людей, адже знання самі собою, знання без людини нічого не варті. Відповідно, зміст масової освіти має відповідати потребам сучасного ринку праці, а також урахувувати прогнозовані зміни у світі, щоб уже у навчальному закладі підготувати людей до життя в мінливих умовах майбутнього, адже згідно з кантівським принципом “...діти повинні виховуватися не для сьогодення, а для майбутнього, можливо кращого, стану роду людського, тобто для ідеї людства”<sup>59</sup>.



Серед найбільш часто згадуваних недоліків масової освіти те, що в сучасних уніфікованих, переповнених, погано обладнаних і недостатньо укомплектованих педагогічними працівниками школах не надається

<sup>59</sup> Кант И. О педагогике / Сочинения в 8-ми т. / М.: Чоро, 1994. – Том 8. – 718 с. – С. 406.

необхідної уваги вродженому потенціалу кожної дитини, а відтак індивідуальній освітній траєкторії кожної особистості, не розвиваються пізнавальні здібності учнів, їх здоровий глузд і вміння самостійно мислити. В умовах масової освіти, наголошують її критики, учні та студенти більшою мірою набувають вміння дорожити матеріальними цінностями і технічними знаннями і, таким чином, потрапляють у залежність від кваліфікованих фахівців і бюрократів. Крім того, у слаборозвинених країнах масова освіта виявляється малоефективною, оскільки їй бракує саме масовості; багато дітей залишаються поза навчанням.

Освітні потреби належать до соціальних потреб і означають потребу людини або суспільства, держави в освіті для реалізації власного потенціалу та внутрішнього і зовнішнього розвитку. Система масової освіти має своєю метою задовольнити освітні потреби особистості, відповісти на замовлення економіки і соціальної сфери, забезпечити розвиток освіти. Основними факторами, що впливають на спрямування потреб, є соціально-економічні умови, політична ситуація, глобалізація, внутрішні потреби.

Разом із тим, між потребами окремої особисті й потребами суспільства в цілому в умовах масової освіти можуть існувати суперечності, причому як у практичному, так і в теоретичному плані. Прикладами таких суперечностей є:

1) суперечність між сімейним вихованням у тій чи іншій родині й проектуванням освітнього середовища без урахування традицій сімейного виховання у конкретному навчальному закладі;

2) суперечність між ідеалізованими уявленнями про людську природу, на основі яких проектуються особистісно-орієнтовані освітні моделі, й особливостями, наприклад, у царині релігійних переконань, світосприйняття особистості;

3) суперечність між гуманістичною (антропоцентричною) основою освітніх систем, що сприяють особистісному розвитку дитини, і, що є вірогідним, несприятливим для особистості педагогічним кліматом в умовах масової школи;

4) суперечність між процесом психофізичного розвитку особистості та процесом духовного становлення, що виникає при створенні

освітнього середовища без урахування умов, необхідних для духовного становлення особистості.

Суспільне замовлення на освіту має об'єктивний і суб'єктивний виміри. *Об'єктивний* бік інтересів суспільства у сфері освіти найперше, попри декларування пріоритетів особистості, ураховує перспективи суспільного розвитку. В умовах сучасного світу, категоріальною формою якого є категорія інформаційного суспільства, у ситуації високого рівня всебічного взаємозв'язку різних суспільств і держав, доводиться ураховувати перспективи глобального освітнього простору й відповідно будувати національні освітні моделі. У межах глобальних перспектив формуються очікування та вимоги освітніх стандартів і кваліфікаційних характеристик, які суспільство висуває особі в динамічно змінюваних інформаційних і виробничих умовах. Інформаційне суспільство створює для людини нові освітні можливості, але воно також висуває до освітнього рівня людини повсякчас нові вимоги. Щоб відповідати цим вимогам, особа змушена щоразу докладати все більше зусиль в освіті.

*Суб'єктивний* чинник, під яким маємо на увазі інтереси особи, передбачає, що людина є не об'єктом, а активним суб'єктом суспільного освітнього замовлення. Складність для суспільства урахування інтересів особистості полягає в тому, що людський фактор як суб'єкт масової освіти є внутрішньо неоднорідним. Більш загально це розходження визначається як різниця між поняттями “інтереси особи” і “суспільні інтереси”. Наприклад, особа, яка здобувала вищу освіту за кошти державного бюджету в інтересах суспільства, після завершення навчання відпрацювала за направленням там, де у такому фахівцеві є потреба. Проте такий підхід може суперечити як конституційному праву людини на вільний вибір місця роботи в цілому, так і життєвим планам конкретної особистості. Інший приклад – конкретну родину більшою мірою буде цікавити освітня перспектива дитини, ніж проблематика реформування системи масової освіти. Шляхи до пом'якшення цієї природної суперечності пролягають через істотний інтерес самої особистості як індивідуальності до освіти і презентації цього інтересу в рамках соціального замовлення на масові освітні послуги, що забезпечуються мережею державних та комунальних освітніх закладів.

*Концепція освіти впродовж життя: реалії та потреби.*

Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи вимагає утвердження нової парадигми освіти. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базувалася на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, основною метою навчання у XXI ст. має стати створення умов для розвитку потенціалу людської особистості, сприяння у становленні нового еволюційного типу багатомірної людини – homo educatus.

До таких підходів спонукає провідна педагогічна ідея сучасності – освіта упродовж життя. З початком XXI ст. світ вступив у нову епоху – епоху багатомірної людини. Багатомірність людини диктує донині небачену оцінку ролі знань і освіченості громадян, яку підтримано всіма розвиненими державами. Відтак відбувається ревізія канонізованих уявлень про навчання зокрема і життєвий шлях особистості в цілому. Забезпечити успішну підготовку людини і суспільства до життя у швидкоплинному темпі, до необхідності самореалізації у різних вимірах уже неможливо одноразовою освітою. Багатомірну людину може задовольнити лише навчання упродовж життя. Освіта упродовж життя – це, без перебільшення, нова освітня філософія і нова стратегія. Вона передбачає, що людина може і повинна бути відкритою для нових ідей, рішень, навичок або відносин; кожна особистість має можливості реалізувати свій потенціал, не залежно від віку, місця, часу та інших обставин: на роботі, у школі, в університеті й навіть у дорозі.

На загал, освіта упродовж життя – це навчання всіх, усьому, скрізь і в будь-якому віці. Згідно з концепцією освіти упродовж життя, класична освіта і навчання мають бути розширені до такої міри, щоб охоплювати всі вікові групи, всі навички та галузі знань; використовувати всі можливі способи для того, щоб усі і кожен мали можливість розвиватись. Освіта упродовж життя передбачає різноманітні форми навчання, починаючи з дистанційного навчання, онлайн-навчання, традиційної безперервної освіти та заочних курсів і закінчуючи навчанням, яке здійснюється самою людиною.

Мотивація для освіти у кожної людини може бути своя: хтось хоче підвищити кваліфікацію, набути нових навичок, а хтось – повністю змінити життя, наприклад, втративши роботу або вийшовши на пенсію, присвятити себе новій справі. Постійне збільшення тривалості

початкової, середньої та вищої освіти (14 – 18 років, залежно від країни) висуває на передній план можливість постійно навчатись як наріжну здатність і характеристику особистості. Більше того, освіта упродовж життя повинна розумітись як будь-яка навчальна діяльність упродовж життя з метою удосконалення знань, навичок і вмінь у рамках особистої, громадянської, соціальної та трудової перспективи. До цього процесу також залучені роботодавці, починаючи від дрібного бізнесу і закінчуючи транснаціональними корпораціями. Відтак практична реалізація концепції освіти упродовж життя є також своєрідною “антикризовою програмою” як для окремо взятої особистості, так і для бізнесу, а відтак для кожного суспільства, країни, людства в цілому.



Отже, з одного боку, освіта є складовою кризових явищ і викликів, а з іншого – стає трансформаційним агентом, носієм змін і викликів, продукує нову реальність, нові соціальні стосунки, виступає механізмом формування і відтворення людського потенціалу, його життєдіяльності. Сучасне суспільство орієнтоване на професіоналів, людей, які швидко та креативно приймають рішення. На практиці втілити стратегію освіти упродовж життя непросто; дотепер жодна країна не може похвалитися тим, що досягла у цій царині цілковитого успіху.



Для досягнення мети – забезпечення освіти упродовж життя, зокрема, загальноєвропейські структури окреслили широке коло завдань, зокрема:

- надання можливостей здобувати освіту упродовж життя всім громадянам, незалежно від віку, включаючи спеціальні акції, розраховані на осіб, які перебувають у найбільш несприятливому становищі, тобто тих, хто не навчається, а також мігрантів, з метою сприяння їх соціальній інтеграції;
- сприяти набуттю або вдосконаленню базових навичок, як то навички роботи з інформаційними технологіями, володіння іноземними мовами, технологічні, підприємницькі та соціальні навички;
- підвищення кваліфікації викладачів та тренерів з метою розвитку програми освіти упродовж життя;
- безперешкодне визнання формальних кваліфікацій, а також неформальної освіти в різних країнах і в різних секторах освіти шляхом підвищення їх прозорості та забезпечення якості;
- висока якість та широкий доступ до спеціальної інформації, консультування з питань можливостей та переваг освіти упродовж життя.

***Національна і глобальна освіта: відчуженість, взаємодія, інтеграція.*** Сьогодні у контексті світової глобалізації відбувається складний процес взаємопроникнення національних систем освіти, стандартизації освітніх вимог, формування глобальної освітньої моделі. Глобальну освіту, переконливо розроблену на рівні теоретичних міркувань і концепцій, набагато простіше пояснити, а ніж здійснити на практиці. Для втілення у життя цієї ідеї політика у сфері освіти повинна бути побудована таким чином, щоб, з одного боку, вона не стала додатковим фактором, що сприяє соціально-культурному відторгненню, а з іншого – щоб не були принесені в жертву глобалізації національні досягнення у сфері освіти, культурні надбання та ментальні особливості, які й роблять кожну націю по-справжньому оригінальною. Крім того, повне охоплення освітою і розвиток особистості не повинні суперечити один одному. Має бути створена така система, в якій поєднувалися б переваги інтеграції і повага до прав окремої особистості, нації, країни. Освіта повинна знайомити як дітей, так і

дорослих з основами культури, які дозволять їм зрозуміти зміни, що відбуваються. Це означає вміння відбирати й інтерпретувати факти, включаючи їх в історичний контекст, а не механічно перекладати на національний ґрунт зразки освіти, які успішно зарекомендували себе в інших країнах.

Важлива риса постіндустріального суспільства – посилення ролі та значення людського фактора; змінюється структура трудових ресурсів: зменшується частка фізичної і зростає частка розумової висококваліфікованої і творчої праці; володіння інформацією стає вирішальною умовою успіху. Україна нарівні з іншими державами бере участь у створенні єдиного освітнього, інтелектуального та емоційного кібернетичного простору. За дослідженнями компанії Gemius, 85 % української он-лайн аудиторії – люди до 45 років, при цьому, молоді користувачі (16 – 24 роки) становлять понад третину всієї аудиторії (37 %). Також збільшуються витрати на підготовку робочої сили: на навчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації працівників.

Так, в економіці знань у США зайнято близько 70 % усієї робочої сили. Не випадково дослідники характеризують постіндустріальне суспільство як “суспільство професіоналів”, де основним класом є “клас інтелектуалів”, а влада належить меритократії – інтелектуальній еліті. Нині частина людського капіталу в розвинених країнах становить дві третини національного багатства: у США відсоток людського капіталу в національному багатстві становить 76 %, у Західній Європі – 74 %. Отож, головним чинником розвитку у XXI ст. є не накопиченням матеріальних благ, а накопиченням людського капіталу – знань, досвіду, умінь, дбайливе ставленням до здоров’я. На це у світі щороку витрачається 15 – 20 трлн дол. США. У постіндустріальному суспільстві основним засобом виробництва є кваліфікація співробітників. З іншого боку, постіндустріальна економіка відчуває все менше потреби у некваліфікованій праці, що створює труднощі для населення з низьким освітнім рівнем. Уперше в історії виникає ситуація, коли зростання населення (його некваліфікованої частини) знижує, а не посилює економічну міць країни.

Глобалізація спричинилась всеосяжними обмінами й контактами людей, привела до того, що мільйони людей проживають і працюють в іншому етнічному, релігійному і ментальному середовищі, поза

країною, де народились, і культурою, в якій формувались. Вона також привела до змін у соціальній структурі суспільства, у свідомості людей. При цьому не варто обходити увагою певну відчуженість, що зберігається між національними освітніми моделями і глобальною освітою. Зокрема, вона проявилась у процесі входження України у Болонський процес. До переліку очевидних позитивів Болонського процесу варто віднести розширення доступу до вищої освіти, подальше підвищення якості та привабливості європейської вищої освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, а також забезпечення успішного працевлаштування випускників вищих навчальних закладів за рахунок того, що всі академічні ступені й інші кваліфікації орієнтовані на ринок праці. Разом із тим, українські студенти, які закінчують навчання у польських університетах, фактично не мають перспективи працевлаштування у Польщі, а з іншого боку – їхнє працевлаштування в Україні затримується процедурою нострифікації дипломів.

У сфері освіти потрібна рівновага між чуттєво духовними підходами та традиціями європейського раціоналізму. Тим більше, що українська ментальність характеризується у ряді випадків домінантою емоційно-духовної сфери над раціональною. Предметом особливої турботи має стати цілісна ціннісно-орієнтаційна структура індивідуальності дитини: спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної підсистеми особистості; процес усвідомлення самого себе, свого минулого й теперішнього; пошук і віднаходження в ієрархізованому ціннісному просторі свого варіанту сенсу життя; врівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає й перевищує межі життя; ідентифікація себе з етносом, нацією, державою, сучасною цивілізацією, а також пошук раціональних способів буття.

Глобалізація освіти суттєво впливає на соціальні та культурні чинники об'єктивного та суб'єктивного перетворення особистості, створюючи нові форми артикуляції освіти, що формуються в процесі взаємодії національних систем освіти. Ця глобальна система разом із кібернетичним простором справляє значний вплив на розвиток освіти у кожній країні, на кожну людину з притаманною їй ідентичністю, створюючи умови як для гомогенізації, так і для диференціації

ідентичності як суб'єкта освітньої діяльності. Національні освітні моделі, що значною мірою ґрунтуються на більше ніж столітньому попередньому досвіді, перестають бути замкнутим самодостатнім цілим. Процес метизації систем освіти окремих держав, принаймні на даному історичному перетині часу, є неминучим. Міграційні потоки, які сьогодні посилюються, лише підсилюватимуть цей процес, усе більше актуалізуючи мультикультурні аспекти освіти, розширюючи контакти учнів та студентів з людьми – носіями відмінних від їхньої культури, ментальності та ідентичності. В умовах становлення глобальної освіти процеси пошуку і захисту ідентичності не лише не втрачають актуальності, а навпаки – набувають незрівнянно більшого значення для суспільства і для окремої особистості. У глобалізованому світі людина має зважати на умови, в яких вона повинна взаємодіяти з іншими суб'єктами освітніх відносин, реалізуючи свої ціннісні установки. Втрачений комунікативний духовний зв'язок, безупинне зростання матеріальних потреб та, відповідно, експансія індивідуалізму й відособленості, призводять до того, що лівова частка фізичних та інтелектуальних зусиль багатьох людей спрямована в річище матеріального. Людина живе під пресом новопростору, що руйнує її духовність, усе більше дистанціюючись від свого призначення: зробити життя більш змістовним, наповнити його високими цінностями. У таких умовах освіченість, інтелект далеко не завжди виявляються здатними знайти раціональні пояснення змінам, що відбуваються.

На тепер людська спільнота переживає кризу ідентичності, фіктивний, віртуальний світ руйнує “зв'язки часів”, нав'язуючи людині сенсації сьогоdnішнього дня, змушують забути про минуле і не перейматися майбутнім. Ідентифікація з групою, державою чи суспільством для багатьох індивідів стає, цілком у річищі глобалізації, неактуальною. Натомість загострилося бажання дистанціюватися від соціальних зв'язків. Відтак невидиме об'єктивне відчуження між національною і глобальною освітою проявляється у тому, що національні системи освіти, навіть якщо не проголошують цього, боронять від глобалізаційних впливів внутрішню, етнічну, культуру, що базується на національній ідентичності.

У просторі глобальної освіти формується принципово нова модель людини глобального суспільства – особистості, яка керується

гедоністичними прагненнями та ескапізмом, цінує квазісвободу самовираження, віддає перевагу хаотичності навколишнього світу інформації. Така особистість сприймає реальний світ не критично, а трактує його як своєрідне звалище артефактів, традицій, образів, стилів, позбавлене системи координат, цінностей, де хаос є еталоном впорядкованості. Таку людину можна порівняти з бодіарівським симулякром<sup>60</sup>.

У цьому контексті важлива роль належить національній за духом освіті, яка покликана виконати місію формування національних та загальнолюдських цінностей. Для України актуальним є творення особистості, яка усвідомлює свою належність до української політичної нації, сучасної європейської цивілізації, збереження і продовження української культурно-історичної традиції; виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, державної мови та мов національних меншин, історії і культури всіх національностей, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка поважає громадянські права і свободи, традиції народів і культур світу. Цю загальнонаціональну єдність соціально активних громадян не можна мати без належної організації громадянської освіти і виховання, що, своєю чергою, передбачає формування громадянина через його політичну, правову, економічну освіченість, через практичну участь у суспільно значущих справах. Українці, єдина європейська нація, яка має 40-тисячний період проживання на своїй етнічній території, але в силу трагічних історичних реалій, перервності традиції, і в XXI ст. змушена шукати основу для національної єдності.

Стимуляція почуття національної ідентичності є цілком природним, бажаним для кожної країни і кожної особистості, проявом власного “Я”. Проблема національної ідентичності поставала й синтезувалася залежно від етногенези й націогенези конкретної нації, а також впливу глобалізаційних чинників. Наприклад, починаючи з другої половини XX ст., чимало країн, відкривши свої кордони для іммігрантів, зіткнулися з глибокими розходженнями між місцевим населенням та іммігрантами в культурі. Як от – вчителям важко впоратися з

---

<sup>60</sup> *Симулякр* (франц. simulacre), одне з провідних понять філософії постструктуралізму, у буденному вживанні слово “симулякр” означає “подобу”, “уявленість”, “привид”.

обов'язком надавати якісну освіту в умовах, коли більша частина учнів послуговуються десятками різних мов, але не мовою навчання. Мають змінитися декілька поколінь, перш ніж мігранти почуватимуться належно інтегрованими в національну освіту країни перебування. З іншого боку, існує реальна проблема збереження ідентичності нації, що надала притулок прибульцям, адже якщо мігрантів стає надто багато, то вони також, зі свого боку, розчиняють інші культури у своїх культурах.

Функції освіти полягають в тому, щоб перебувати в епіцентрі цивілізаційних змін, бути одночасно і суб'єктом, і об'єктом цивілізаційних трансформацій. Це приводить до прагнення людей удосконалювати свої знання, підвищувати кваліфікацію та інтелектуальні здібності повтор. Збільшення частки освічених людей сприяє трансформації цінностей та інтересів населення, змінює стереотипи та критерії при визначенні високодохідних верств населення. Як наслідок, економічні детермінанти – збільшення рівня матеріального становища та наявність власності – стають другорядними та замінюються зростаючими потребами в активному та цікавому дозвіллі.

Розвиток у національному і світовому контекстах зумовлює зміни в освіті. Зміни, які відбуваються, стосуються не тільки західного світу (“це в них”), а й України. У світі відбувається активне формування глобального освітнього простору: утворюється єдина система знань, широко застосовується англійська мова, відбувається експансія інформаційних технологій, діяльність освітніх інституцій набуває інтернаціоналізованого та інноваційного характеру. Ці зміни стають можливими через значне збільшення фінансування, оптимальні управлінські моделі, високу концентрацію талановитих викладачів і студентів.

Такі трансформації спонукають освіту відмовитись від однобічної орієнтації лише на соціальне замовлення, сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, наданні можливості кожному досягти бажаного на основі розвитку власних якостей за рахунок власних зусиль. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя в швидкоплинно змінюваних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності. Звідси – значна увага

до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, як то засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок, що може забезпечувати освіта упродовж життя.

Тенденцією нашого часу є те, що своєрідним співвиконавцем цієї функції все більшою мірою виступають інституції громадянського суспільства та й суспільство в цілому. Власне, складається і все більш зміцнюється своєрідне освітньо-педагогічне поле, яке виявляється через діяльність ЗМІ, розповсюдженість ефективних просвітницьких організацій, налагодженість інформаційних потоків як із використанням сучасних технологій, так і традиційних паперових носіїв тощо. Створення сприятливого для виховання дітей, молоді та й усього населення інформаційно-культурного простору – першорядна умова духовного оздоровлення, “очищення” виховної атмосфери суспільства.

Визначальним чинником сучасної цивілізації стала інформація й усе, пов’язане з її накопиченням, оновленням, передаванням та використанням. Вище вже йшлося про те, що людство постало перед фактом: знання оновлюються навіть швидше, ніж відбувається зміна поколінь. Відтак перед освітою з’явилось складне двоєдине завдання: з одного боку, вона повинна осучаснюватися на основі новітніх технологій через широке впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комп’ютерних технологій, а з іншого – формувати в молоді компетенції, необхідні для успішної самореалізації після завершення школи в інформаційному суспільстві.

Щоб встигати за вимогами часу, освіта у перспективі також має стати глобальною. На сьогодні вже недостатньо вести мову про стабільність у суспільстві в цілому й у освіті зокрема. Сьогодні вимагає інноваційності й перманентних вмотивованих змін. Поява інформаційних технологій докорінно змінила саме поняття “сучасна освіта”, міцно пов’язавши його з комп’ютером та мережею Інтернет, новими можливостями для пізнавальної діяльності людини.

На зламі тисячоліть концепції про “кінець історії” та “конфлікт цивілізацій” пророкували фатальний кінець сучасного суспільства: витіснення традицій, знищення духовності та вичерпність національних імперативів. Освіта посідає одне з перших місць у подоланні фаталістичних сценаріїв та концепцій, вона є тією силою, що приводить

в дію духовно-культурні рушії розвитку, об'єднує надбання різних культур. І. Кант зазначав, що мудрість полягає більше у способі дій, ніж у знанні, та має потребу у науці для того, щоб увести в ужиток настанови і закріпити їх. Така спрямованість освіти дозволить подолати теперішній перехідний стан у світогляді: створити у суспільній свідомості адекватне уявлення про майбутнє і впевненість у сьогоденні.

Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців. Проте хоча Україна й долучилася до Болонського освітнього процесу, вона має свої особливості: європейська освітня система ставить за мету підготовку вузького спеціаліста, українська система освіти дає не тільки певну професійну, а й ширшу загальнокультурну підготовку, зокрема, за рахунок збільшення строку навчання на один рік з освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”. Не тільки участь України в Болонському процесі спонукає до переосмислення усталених поглядів на освіту, а, насамперед, зміна пріоритетів і потреб сучасної людини, що визначає нову парадигму освіти, в основі якої має бути людина освічена, як нова еволюційна ланка роду людського. Саме суспільство повинно визначити, чого воно прагне від освіти та якою бачить людину освічену, аби ці образи стали нарижними каменями організації навчального процесу.

Формування суспільства освічених людей – це одна з ключових ознак сьогодення. Масовість вищої освіти, масовість знання як такого порушують традиційно домінуючу гумбольдівську філософію академічного та елітарного знання. Але це, у свою чергу, активно впливає на економіку та соціальні відносини. Попри значну дискусійність такої ситуації – вона є фактором сьогодення. Освіта може покращити людство, але через реалізацію завдання формування в особливості внутрішньої свободи і прагнення до самовиховання. Головним аспектом виховання є розвиток морального мислення, почуттів прекрасного, формування доброї волі. У процесі навчання відбувається безперервний розвиток взаємодії суб'єктивного та об'єктивного: соціальний досвід перетворюється в цінності, переконання, знання, емоції, мотиви, ідеали – в особисту культуру.



Глобалізація освіти веде до її певної інтернаціоналізації, тобто визначення змісту знань, які належить передавати, стандартизації знань, формування спорідненої системи цінностей тощо. Проте ідея запровадження єдиних освітніх стандартів має як прихильників, так і опонентів.

Отже, інтеграція української освіти до світового освітнього простору передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення. Збереження історично зумовленої самобутності української нації, її не розчинення в світі глобальної культури й співіснування з різними культурами – одне з найважливіших завдань сучасної освітньої політики.

Важливим кроком на шляху такої інтеграції української освіти покликане стати запровадження затвердженої Кабінетом Міністрів України в 2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК) – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів, що запроваджується з метою введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці<sup>61</sup>.

Ключовими поняттями НРК є такі:

- *автономність і відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності;

- *знання* – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на:

- а) *емпіричні* (фактологічні);

- б) *теоретичні* (концептуальні, методологічні);

---

<sup>61</sup> Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

- *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;
- *кваліфікація* – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами;
- *кваліфікаційний рівень* – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня;
- *компетентність (компетентності)* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;
- *комунікація* – взаємозв’язок суб’єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;
- *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та (або) здатна продемонструвати особа після завершення навчання;
- *уміння* – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв’язання задач і проблем. Своєю чергою, уміння поділяються на:
  - а) *когнітивні* (інтелектуально-творчі);
  - б) *практичні* (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

**НРК передбачає 10, починаючи з 0, кваліфікаційних рівнів**

Рівень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
0	Здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем. Готовність до систематичного навчання			
	Елементарні загальні знання про себе та довкілля	виконання елементарних завдань у відомих однотипних ситуаціях	ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших	виконання завдань під безпосереднім контролем

## Реформування та модернізація освіти – в контексті освітніх парадигм та ідей

	Розуміння найпростіших причинно-наслідкових та просторово-часових зв'язків		реагування на прості усні повідомлення	
1	Здатність виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під безпосереднім керівництвом. Готовність до навчання на наступному рівні			
	Елементарні фактологічні знання	виконання простих завдань за визначеними правилами та інструкціями у типових ситуаціях з використанням простих інструментів	інтеграція до соціальних груп	виконання завдань під безпосереднім керівництвом
	Розуміння найпростіших понять про себе і довкілля, основ безпечної поведінки		реагування на прості письмові та усні повідомлення	обмежена індивідуальна відповідальність  формулювання елементарних суджень
2	Здатність виконувати типові нескладні завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання. Виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності			
	Базові фактологічні знання, набуті у процесі навчання та/або трудової діяльності	виконання типових нескладних завдань за визначеними правилами та інструкціями у різних типових ситуаціях з використанням інструментів	взаємодія в колективі для виконання завдань	виконання завдань під керівництвом з елементами самостійності
	Розуміння основних (загальних) процесів у навчанні та/або трудовій діяльності	оцінювання результатів виконання завдань відповідно до установлених критеріїв, застосування аргументації	продукування деталізованих усних і письмових повідомлень	індивідуальна відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або трудовій діяльності

## ОСВІТНІ РЕФОРМИ: МІСІЯ, ДІЙСНІСТЬ, РЕФЛЕКСІЯ

3	Здатність виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами за встановленими нормами часу і якості			
	Загальні систематизовані знання у сфері освіти та/або професійної діяльності	виконання типових завдань у різних ситуаціях шляхом вибору і застосування основних методів, інструментів, матеріалів та інформації	здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок	самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом
	Розуміння основних (загальних) принципів, процесів і понять у навчанні та/або професійній діяльності	оцінювання результатів виконання завдань відповідно до критеріїв, які в основному задалегідь обумовлені	продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності	відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або професійній діяльності
4	Здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях			
	Спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності	виконання складних спеціалізованих завдань, що передбачає прийняття рішень, у ситуаціях, що змінюються, зокрема в нестандартних ситуаціях	здійснення наставництва, передавання досвіду	самостійність у навчанні та/або професійній діяльності
	Розуміння принципів, методів, процесів у навчанні та/або професійній діяльності	планування власної роботи та в обмеженому контексті організація, контроль, оцінювання та коригування роботи інших	продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності	відповідальність за результати навчання та/або професійної діяльності обмежена відповідальність за навчання та результати роботи інших
5	Здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов			
	Широкі спеціалізовані фактологічні та теоретичні	розв'язання типових спеціалізованих задач широкого спектра, що передбачає	взаємодія, співробітництво з широким колом осіб	здійснення обмежених управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з

## Реформування та модернізація освіти – в контексті освітніх парадигм та ідей

	знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань	ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень	(колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності	елементами непередбачуваності
		планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб		покращення результатів власної навчальної та/або професійної діяльності і результатів діяльності інших здатність до подальшого навчання з деяким рівнем автономності
6	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов			
	Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень	розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів	донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності	управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах
	Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності		здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію	відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ: МІСІЯ, ДІЙСНІСТЬ, РЕФЛЕКСІЯ**

7	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог			
	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи	розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей	провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності	використання іноземних мов у професійній діяльності	відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним
8	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики			
	Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей	критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей	спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	ініціювання інноваційних комплексних проєктів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації

## Реформування та модернізація освіти – в контексті освітніх парадигм та ідей

		розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем		соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших
9	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій			
	Нові концептуальні та методологічні знання в певній та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної діяльності, які набуті на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень	критичний аналіз комплексних проблем, синтез нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах розроблення та реалізація комплексних проектів, як правило, у рамках власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявне і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько-інноваційних методів	лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності	ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проектів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи

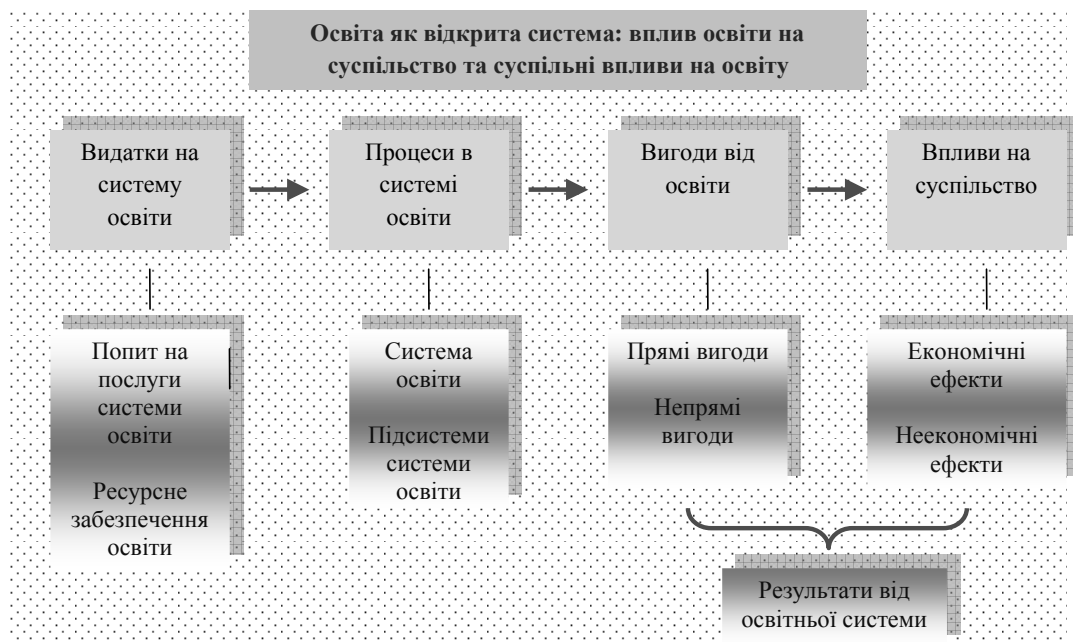
НРК призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними

зкладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Отже, глобалізм, що несе як позитивні, так і негативні наслідки для всіх країн і народів, гостро поставив питання про зміну освітньої політики, модернізацію системи освіти у відповідь на виклики часу. Потенціал національної системи освіти повинен бути використаний для консолідації українського суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, упередження етнонаціональної напруженості й соціальних конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур та конфесій. Модернізована українська освіта повинна зіграти ключову роль у збереженні нації, її генофонду, забезпеченні сталого, динамічного розвитку громадянського суспільства, збереження і примноження культури. Освіта в умовах глобалізації повинна проявити свою значущість у формуванні сучасної української політичної нації та громадянської самоідентичності – української та європейської.

Освіта як відкрита система: виклики і перспективи. Система освіти формується, змінюється і розвивається як відкрита, складна, цілісна й динамічна структура. Основною властивістю будь-якої системи, що забезпечує її життєздатність, є цілісність, яка розглядається як загальна властивість, що характеризує високий рівень інтегрального розвитку та його компонентних зв'язків, а також здатність системи продукувати нові інтегральні якості, не притаманні окремим її компонентами. Чим вищим є ступінь інтеграції складників системи освіти, тим більш вона є ефективною та результативною. Відкрита система освіти покликана забезпечити особі можливість безперервного здобуття освіти; право особистості на вільний доступ до освіти і вільне призупинення навчання на будь-якому етапі й ступені освіти; готовність особистості до постійного самовдосконалення; на освоєння нових сфер освітньої та професійної діяльності. Відкритість системи освіти передбачає взаємні впливи між системою і зовнішнім середовищем, суспільством, соціальне партнерство освіти з центральними та місцевими органами державної влади та місцевого самоврядування, громадянським суспільством, різними спільнотами, іншими закладами освіти.





Відкритість освітньої системи також проявляється у її здатності гнучко реагувати на мінливі соціально-економічні реалії й відповідні їм індивідуальні та групові освітні потреби і запити, у забезпеченні рівного доступу до освітніх ресурсів упродовж усього життя, у якості, обсягах і номенклатурі освітніх послуг. Система освіти, обмінюючись інформаційними, матеріальними і людськими ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, сприймає та інтерпретує у своїх змінах процеси, що відбуваються в суспільстві; система освіти і суспільство є взаємопов'язаними, коеволюціонуючими<sup>62</sup> системами.

Відкритість системи освіти, з одного боку, створює розмаїття інтересів, звернених до освіти від держави і суспільства. З іншого боку, в системі освіти створюється різноманітність форм навчальної діяльності, що забезпечує формування нового змісту як відповіді на потреби сьогодення, так і на перспективні виклики. Відкритість робить систему освіти здатною не тільки сприймати новаційні тенденції ззовні, з боку зміненого суспільства, але й зустрічати цей зовнішній вплив, змінювати сформовані, але застарілі форми викладання навчальних дисциплін і управління освітнім процесом. Ці внутрішні потреби відіграють визначальну роль у розвитку і закріпленні новаторських

<sup>62</sup> *Коеволюція* – механізм взаємозумовлених змін елементів, складових цілісної системи, що розвивається.

тенденцій в освіті. Вони часто оформляються у різноманітних методиках і програмах, нових формах організації навчальної діяльності. Це дозволяє не тільки відгукнутися на зміни у суспільстві та підготувати учня і студента до життя у таких змінах, але також створити переважну орієнтацію на забезпечення умов для розвитку особистості й розкриття різноманіття її можливостей. Таким чином, відгукуючись на розмаїття дійсності, освіта сама перетворилась на внутрішньо різноманітну систему, а відтак у згаданому контексті варто говорити про сферу освіти.

Сфера освіти – відкрита, вона здатна до самопізнання, кількісного і якісного збагачення, перетворення. Така система детермінована зовнішніми обставинами соціально-економічного та соціально-культурного походження і сама детермінує ці обставини. Сфера освіти функціонує і розвивається у певному соціокультурному середовищі, яке, з одного боку, призводить до трансформації мети освіти, а з іншого – створює передумови для подальшого розвитку. Рівень економічного розвитку, науково-технічний прогрес, культурне і політичне середовище або стимулюють, або гальмують розвиток сфери освіти, яка покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, залучати людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя держави і т.д.

Входження освіти України як рівноправного партнера до світової освітньої системи – це мета, яка зумовлює здійснення реформування суспільства й піднесення міжнародного авторитету держави. Широке звернення до світового культурного надбання має стати для українців і найбільш надійним способом утвердження національної самобутності, реалізації національної ідеї та формування стратегії розвитку держави на основі єдності, духовності, моралі та ментальності народу. Саме ці засади можуть стати основою побудови громадянського суспільства в Україні, яке забезпечить добробут нації, створить сприятливі умови для розвитку майбутніх поколінь на основі культури, мови, духовності та освіченості. Саме тому концепція глобальної освіти повинна стати складовою трансформації суспільства в Україні.

Суперечності глобального освітнього простору. Становлення глобального освітнього простору в сучасному світі відбувається суперечливо, у зіткненні, зокрема інтеграційних і дезінтеграційних

процесів. У ХХІ ст. народи з високим рівнем освіти стали більш конкурентоспроможними, але при цьому також ще більш взаємозалежними. Їх майбутнє все більше залежатиме як від знань, умінь і винахідливості, власної системи освіти, так і від глобальних процесів в освіті. Глобалізація освіти створює, з одного боку, для національних освітніх систем нові можливості, а з іншого – породжує труднощі. Можливості, створювані глобальними процесами, будуть актуалізовані національними системами освіти за умови, якщо вони будуть динамічно реагувати на загальносвітову кон'юнктуру. За інших умов світ буде ставати все більш нерівним, поляризованим і конфліктним.

По-перше, глобальний освітній простір є багатогранною комбінацією безлічі процесів, які охоплюють не тільки зміни, які випливають з новітніх інформаційних технологій і відкриття ринків, але також супроводжується звуженням простору, скороченням часу і розмиванням кордонів в освіті.

По-друге, ці глобальні процеси не тільки зробити планетарну спільноту більш мультикультурною з активною взаємодією між різноманітними культурними групами, але вони змушують переглядати освітні пріоритети у бік забезпечення безконфліктного співжиття носіїв різних культурних ідентичностей. Очевидно, що освіта повинна сприяти взаєморозумінню і терпимості між усіма народами, расовими або релігійними групами.

У той же час, по-третє, немає сумнівів, що долі людей, культур і країн усе більшою мірою формується під впливом рішень і дій глобальних гравців, які неохоче зважають на інтереси держав, що не належать до геополітичних “важковаговиків”.

По-четверте, глобалізація несе з собою поєднання можливостей і загроз для кожної нації, культури і сфери освіти. З одного боку – зняття бар'єрів і новітні технології, створення нових можливостей для міжкультурного обміну та діалогу, але з іншого боку – небезпека нового глобального імперського режиму, в якому політичні, економічні, освітні та культурні контакти відбуватимуться в односторонньому порядку з перевагами для великих країн. Якщо вони вирішать, що це в їхніх інтересах, то глобальні сили можуть сприяти підриву основних цінностей сфери освіти окремої країни, необхідних для технологічного прогресу, соціальної згуртованості та національної ідентичності.

Результати, можливості й вигоди глобалізації поширюються нерівномірно і несправедливо-концентрація влади і багатства в обраних групах людей, націй і корпорацій і маргіналізація інших. У той час, як глобалізація відкриває двері для дуже мобільних, висококваліфікованих міжнародних еліт, вона, здається, закриває їх для багатьох інших, які прагнуть уникнути загрози опинитися на узбіччі прогресу, але є недостатньо потужними, щоб диктувати свої стандарти. Крім того, відомо, що освіта може бути ключем до боротьби зі злиднями, але вона ж стає першою жертвою, коли національні ресурси скорочуються й постає питання про “економію бюджету”.

Значущою для сучасної освіти є проблема: “вчитель – учень”, що також має цивілізаційний вимір. Свої витoki вона бере у гносеологічних “суб’єкт-об’єктних” відносинах між учасниками освітнього процесу. Хто є справжнім суб’єктом навчального процесу? Як вийти від авторитарних традицій, що перетворюють виховання в просту посудину знань і моральних цінностей? Як перейти від учня (студента) – реципієнта і ретранслятора інформації до діяльного й активного пізнавального суб’єкта? Яке місце в сучасній освіті належить педагогіці співробітництва? Ці та інші питання, зокрема взаємодія носіїв різних релігійних і світоглядних цінностей, є атрибутом освіти в глобалізованому світі.

Так, “західний” шлях цивілізаційного розвитку, в тому числі європейські педагогічні традиції, які на сучасному етапі глобалізації вважаються кращими, можуть виявитись безперспективними вже в осяжному майбутньому в умовах геополітичного зіткнення західної, східноєвропейської, китайської, мусульманської, індуїстської й інших культурних та освітніх традицій. Результат особливо гострого протиборства Заходу проти “не-Заходу”, а конкретніше – проти ісламського і китайського світів. Близькість ціннісних орієнтацій двох останніх між собою у кілька разів перевершує ступінь схожості культурних ідеалів кожного з них із європейськими, що навряд чи є втішним для духовних домагань Західної цивілізації. Усе більш очевидним є те, що для формування єдиного освітнього простору багатьох регіонів педагогіка і філософія освіти повинні орієнтувати школу на відмову від таких західних цінностей, як абсолютизація ролі раціонального та розуму в духовному житті, пріоритет практичного успіху в діяльності людини, переоцінка особистісної свободи і

відповідним чином витлумачити ідеали гуманізму та інші, які нині і на Заході відходять на другий план, а в східноєвропейських, переважно православних, мусульманських і далекосхідних культурах ніколи не були первинними цінностями.

В умовах усе більш плюралістично сформованої суб'єктності створюється ситуація вільного підбору відповідного спектру культурно-освітніх ідеалів цілих народів. І тут на передній план виходить методологічне відстоювання ними справді перспективних, а не будь-яких, лише тому, що вони “свої”, гуманітарних цінностей і педагогічних ідеалів. Ця проблема – одна з ключових у пошуках освітнього базису, адже, наприклад, релігійні цінності можуть задавати абсолютно різні вектори розвитку систем сучасної освіти в тому чи іншому регіоні, що, безумовно, позначається на всьому процесі становлення глобального освітнього простору.

Глобалізація світу є об'єктивним процесом, протистояти якому намарно. Але наслідки глобалізації, у тому числі й в освіті, для різних країн і регіонів вже є і будуть у майбутньому нерівнозначними. Одна лише сфера освіти, хоча б якою прогресивною вона була, неспроможна замінити індустріальну ціннісно-світоглядну парадигму на людинобіосфероцентричну, що враховувала б потреби існування людини як такої, а також життєво важливе значення збереження довкілля. Для вирішення цього завдання насамперед необхідно сформувати свідомість імперативу глобальної солідарності. Набуття освіти в навчальних закладах та самоосвіта, а також пошкваллення поступу сучасних ідей сприяють реалізації цієї мети. З огляду на це, в сучасній педагогіці розроблено ряд пріоритетних концепцій, спрямованих на розв'язання проблеми задоволення освітніх і культурних запитів людей: освіта в ім'я миру і розвитку, інтеркультурна освіта й виховання, громадянська освіта, теорія полікультурного виховання, “освіта для розвитку” тощо.

Концепція глобальної освіти виникла в США і стала поширюватись у багатьох країнах світу у 80-х рр. XX ст. Сутність глобальної освіти полягає у підготовці молоді до корисної та ефективної діяльності в суспільстві й у світі, що постійно змінюється. Основними положеннями цієї концепції є пріоритет загальнолюдських цінностей, необхідність виховання у молоді комунікативних навичок та вмінь, формування

планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частки єдиного та взаємозалежного світу.



У реалізації концепції глобальної освіти розвинуті країни вже нагромадили певний досвід, який може бути використаний у процесі трансформації української освіти. Зокрема, у Британському навчальному плані втілено такі галузі глобальної освіти, як освіта для громадян (місцево-глобальна), освіта щодо захисту довкілля, освіта для підтримки розвитку суспільства, освіта щодо міжнародного взаєморозуміння, освіта, що ґрунтується на нових інформаційних технологіях. У Франції головною метою є виховання та підготовка взірцевих груп учнів з раннього віку з певними професійними здібностями, щоб після закінчення школи вони могли отримати професійний сертифікат. В Італії розрізняють мету та завдання для початкової та середньої школи. Так, освіта у початковій школі має сприяти розвитку індивідуальності учня й надавати особливого значення взаємодії між родиною та громадою. Метою ж середньої освіти є навчити учнів бути дорослими й почуватися громадянами країни та світу. В Іспанії навчальний план ставить за мету якнайповніший розвиток особистості учня. Глобальна освіта повинна дати йому знання основних прав і громадянських свобод, виховати толерантність, спроможність жити за демократичними принципами, допомогти набути навичок роботи за наявними технологіями, підготуватись до професійного життя, до активної участі в соціальному та культурному житті країни, здобути знання про багатомовність та багатокультурність Іспанії.

Досить загального погляду на складові глобальної освіти, щоб помітити її зв'язок не лише з глобальними проблемами, але й з такими факторами розвитку сучасного суспільства, як його трансформація та реорганізація. Ряд базових принципів філософії глобальної освіти вже був реалізованим у постнацистській Німеччині після Другої світової війни. Перебудова індивідуальної свідомості німців відбувалась шляхом реалізації освітньої політики “подолання минулого” із суворим дотриманням орієнтації країни на загальнолюдські цінності та досягнення світової культури.

Глобальна освіта нерозривно пов'язана із загальним контекстом інформаційної доби зі всіма її недоліками. Так, комп'ютерна і телекомунікаційна технологія часто звужують коло особистих живих контактів і роблять відносини між людьми відстороненими. Виникає ситуація, коли людина не може відрізнити оточуючу її реальність від того світу ефемерних цінностей та образів, що виникають завдяки вторгненню в життя ЗМІ та поп-культури. У зв'язку з інформаційною революцією, яка охопила всю планету, можемо говорити не лише про homo educatus, але також і про homo informaticus як про біологічне творіння з одним лише інформаційним інтелектом, яке позбавлене емоцій і душі. Сучасна цивілізація сформувала людину як масового споживача, що проявляється у стандартизації життя, у її однобічності, шаблон нових думок, будівель, одягу і зразків для наслідування. Постійне збільшення лавинних потоків тисне на психіку особистості, тому не спрацьовують механізми психологічного захисту і знижується поріг критичного сприйняття інформації.

Інтенсифікація глобальних інформаційних потоків неминує породжує діалектичну суперечність між тим, що людина знає, і тим, що вона повинна пізнати. Основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Інформаційний тиск на людину породжує складні світоглядні й почасти психологічні трансформації у свідомості людини. З цієї причини, з одного боку, освіта повинна мати випереджальні орієнтири, враховувати не лише нинішні реалії, а й майбутні тенденції світової науки, громадянського суспільства, можливостей співжиття в інтегрованому світі; з іншого – особистість інкорпорується в інформаційно-насичений соціум та відстоює свою національну, духовну, світоглядну автентичність. При цьому освіта залишається

важливим чинником для об'єднання континенту, процесу зближення культур, реалізації ідеї розумової побудови держави.

Україна нині також стоїть перед необхідністю реалізації політики “подолання минулого” в усіх сферах життєдіяльності загалом і в галузі освіти, зокрема. Головним орієнтиром цієї політики має стати спрямування уваги на людину й культуру. Водночас широке звернення до світового культурного надбання має стати для українців як політичної нації і найбільш надійним способом утвердження національної самобутності, реалізації національної ідеї та сформування стратегії розвитку держави на основі єдності, духовності, моралі та ментальності народу. Саме ці засади можуть стати основою для інтеграції української освіти до глобального освітнього простору, створять сприятливі передумови для розвитку майбутніх поколінь на основі культури, мови, духовності та освіченості. Відтак концепція глобальної освіти повинна стати складовою реформування освіти і трансформації суспільства в Україні.

Отож, беручи до уваги тенденції у розвитку сучасного світу, глобальна освіта покликана сформувати такі позитивні якості індивіда, як зрілість, самоконтроль, готовність до відповідальності, вміння подолати розчарування, здатність до критики й самокритики тощо. Під цим кутом зору сучасна глобальна освіта відповідає не лише науковим нормам, але й вимогам загально визнаної демократичної культури. Глобальна освіта – це відповідь філософії освіти і педагогіки на виклики часу. Вона покликана допомогати людям зрозуміти їхню сутність і сприяти вирішенню глобальних проблем, які потребують нагального розв'язання. При цьому ряд питань, пов'язаних із процесами глобалізації, акцентовано звернені до сучасної освіти, адже завдяки її функціонуванню діти й дорослі сприймають рівність як основу суспільного устрою, засвоюють принцип поваги до інших культур та рас, відкидають насильство, примус та репресії як контролюючі соціальні механізми. Глобалізація освіти веде до її певної інтернаціоналізації, тобто визначення змісту знань, які належить передавати, стандартизації знань, формування спорідненої системи цінностей.

Реформування стало характерною ознакою освіти ХХ та ХХІ століть, оскільки сучасна освіта приречена на постійне удосконалення, адже цього потребує *homo educatus* – новий



еволюційний тип людини, який постав у світі цифрових технологій. Відтак освіта має безперервно забезпечувати трансформацію змісту, навчальних методів і технологій та тільки за цієї умови відповідатиме потребам освіченої людини і освіченого суспільства та служитиме “ідеї людства”, забезпечуючи його відтворення, як майбутньої глобальної цивілізації homo educatus.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Альтбах Ф. Дж. Влияние глобализации на высшее образование / Ф. Дж. Альтбах // Экономика образования. – 2009. – № 2. – С. 83 – 86.
2. Андрущенко В. П., Образовательная политика (обзор повестки дня) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельев. – К.: МП “Леся”, 2010. – 404 с.
3. Кант И. О педагогике / Сочинения в 8-ми т. / М.: Чоро, 1994. – Том 8. – 718 с.
4. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / М. Квієк ; [пер.з англ. Т. Цимбала]. – К.: Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр.: С. 319 – 371.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский – Государственное Учебно-педагогическое издание Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с. – С. 190.
6. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Т-во “Знання” України, 2010. – 520 с.
8. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
9. Огнев’юк В. О. Освіта у вимірі сучасної демографії / В. О. Огнев’юк // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: “Педагогічна думка”, 2007. – 360 с. – С. 136 – 150.
10. Сисоєва С. О. Освіта як об’єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К.: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – 2011. – № 2 – 48 с. – С. 5 – 11.

11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания [Текст] : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский; ред. К. К. Сенть-Илер, Л. Н. Модзалевский. – изд. 8-е, сокр. – СПб, 1894. – 495 с. : ил.

### **РЕФОРМУВАННЯ – ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

*У статті, з позицій філософії освіти та освітології, розглядається реформування освіти з урахуванням основних тенденцій її розвитку, наявних викликів та криз спричинених неузгодженістю масової освіти з потребами особистості та суспільства; розкривається сенс освіти впродовж життя з урахуванням реалій та потреб; висвітлюється відчуженість, взаємодія, інтеграція національної та глобальної сфер освіти, основні суперечності глобального освітнього простору.*

### **REFORMOWANIE – JAKO CHARAKTERYSTYKA TREŚCIOWA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI**

*W artykule z punktu widzenia filozofii edukacji oraz oświatologii, rozpatrywane jest reformowanie edukacji z uwzględnieniem podstawowych tendencji jej rozwoju; istniejących wyzwań oraz kryzysów spowodowanych niezgodnością edukacji masowej z potrzebami osobowości, a także społeczeństwa; uzasadnia się sens edukacji przez całe życie z uwzględnieniem realiów i potrzeb; obcość, współdziałanie, integrację narodowej oraz globalnej sfer edukacji, podstawowe kontrowersje globalnej przestrzeni edukacyjnej.*

### **REFORMATION – AS THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE MODERN EDUCATION**

*In the article the education reform is observed from the position of the philosophy of education and osvitologia taking into account the main tendencies of its development, existing challenges and crisis caused by lack of agreement between mass education and needs of the personality and society; it is divulged the sense of the life-long education taking into account the realities and needs; the alienation, interaction, integration of the national and global sphere of education, the main contradictions of the global educational space.*

Barbara GRABOWSKA

## SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE W ŚWIECIE MOBILNOŚCI I ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO

*Zjawiskom „eksplozji edukacyjnych” przypisuje się spadek jakości kształcenia, a wyraźne symptomy słabości masowej edukacji skłaniają do podejmowania w wielu państwach prób reformowania całych systemów edukacji lub wybranych elementów tych systemów. Wśród podstawowych celów podejmowanych zabiegów jest podnoszenie jakości kształcenia i wychowania<sup>63</sup>.*

Szkolnictwo wyższe jest jedną ze sfer życia społeczno-gospodarczego, która rozwija się niezwykle dynamicznie w ostatnich dekadach. Edukacja i nauka odgrywają coraz większą rolę w procesach rozwoju społeczeństw, rośnie tym samym zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie. Przemiany polityczno-społeczne dokonujące się w Europie – transformacja ustrojowa w krajach postradzieckich, przemiany gospodarcze, rozwój nowoczesnych technologii, integracja państw członkowskich Unii Europejskiej – wymusiły wprowadzenie reform w obrębie szkolnictwa wyższego. Na rozwój szkół wyższych mają również wpływ czynniki ogólnoświatowe, a zwłaszcza konkurencja globalna oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego. Zmianie ulega koncepcja szkoły wyższej, która w większym stopniu musi dostosować swoją ofertę do potrzeb rynku pracy, którego podstawową cechą jest mobilność pracowników.

### *Zmiany w szkolnictwie wyższym po roku 1989*

Rozwój gospodarki rynkowej, zwiększanie roli wykształcenia w sferze zatrudnienia, wzrost zapotrzebowania na wysokie kwalifikacje, a zarazem obniżenie popytu na pracę fizyczną doprowadził do umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego. Liczba studentów wzrosła na całym świecie. W roku 1970 studiowało około 28,5 mln studentów, a w 2007 roku do około 150 mln. Do tego spektakularnego wzrostu przyczyniły się zmiany w obrębie szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w byłych krajach

---

<sup>63</sup> Lewowicki T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa – Radom 2007, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. – s. 11 – 12.

socjalistycznych. Podczas gdy w Europie Zachodniej liczba studentów podwoiła się (w 1990 roku około 9 mln studentów, a w 2005 roku około 17 mln), to w Polsce odnotowano prawie pięciokrotny wzrost liczby studentów (w roku 1990 było 404 tys. studentów, a w roku 2005 studiowało 1 953 800 osób). Stało się to możliwe dzięki zapisom w Ustawie o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku, zezwalającym na odpłatność za niektóre usługi edukacyjne<sup>64</sup>. Pozwoliło to na uruchomienie na uczelniach państwowych systemu studiów wieczorowych, zaocznych (od 2005 roku nazywanych niestacjonarnymi) oraz podyplomowych. Aspiracje edukacyjne mogły być również realizowane dzięki masowo powstającym uczelniom niepublicznym. W roku 1992 było ich 18, po ośmiu latach 195, a w 2010 już 328. Nastąpiło przejście od elitarnego kształcenia na poziomie wyższym do kształcenia masowego.

Tabela 1.

Liczba szkół wyższych i studentów z uwzględnieniem typu uczelni

Kategorie	2000/01		2005/06		2009/10		2010/11	
	szkoły	studenci*	szkoły	studenci	szkoły	studenci	szkoły	studenci
ogółem	310	1 584,8	445	1 953,8	461	1 900,0	460	1 841,3
szkoły publiczne	115	1 112,5	130	1 333,0	131	1 266,9	132	1 261,2
szkoły niepubliczne	195	472,3	315	620,8	330	633,1	328	580,1

Legenda:

\* – studenci w tysiącach, łącznie ze studentami cudzoziemcami

Źródło: na podstawie danych GUS.

[http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.htm) (1.12.2012).

Na mocy Ustawy o wyższych szkołach zawodowych z dnia 26 czerwca 1997 roku od roku 1998 zaczęły powstawać wyższe szkoły zawodowe<sup>65</sup>. Miały one za zadanie przygotowywać studentów do wykonywania konkretnych zawodów i mogły nadawać jedynie tytuły zawodowe licencjata lub inżyniera. Kolejna zmiana w szkolnictwie wyższym wiązała się z wprowadzeniem dwustopniowego systemu kształcenia, studia pierwszego stopnia kończące się tytułem licencjata lub inżyniera oraz studia drugiego

<sup>64</sup> DzU Nr 65, poz. 385 z późniejszymi zmianami.

<sup>65</sup> DzU Nr 96, poz. 590 z późniejszymi zmianami.

stopnia kończące się tytułem magistra<sup>66</sup>. W roku 2005 – dostosowując system szkolnictwa wyższego do standardów europejskich – uporządkowano podstawy prawne. W Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku połączono zagadnienia zawarte w ustawie z 1990 oraz z 1997 roku<sup>67</sup>.

Od roku akademickiego 2005/06 – na skutek niżu demograficznego – nastąpił sukcesywny, acz nieznaczny spadek liczby studentów i w roku akademickim 2010/11 ich liczba wynosiła 1 841 251. Zmniejszająca się liczba studentów nie jest równoznaczna ze spadkiem wskaźnika skolaryzacji. Współczynnik skolaryzacji netto<sup>68</sup> pozostaje prawie niezmienny, natomiast współczynnik skolaryzacji brutto<sup>69</sup> nadal wzrasta.

Tabela 2.

Współczynnik skolaryzacji w Polsce w latach 1990 – 2010

Współ- czynnik skolary- zacji	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11
brutto	12,0	22,3	40,7	48,9	52,7	53,7	53,8
netto	9,8	17,2	30,6	38,0	40,6	40,9	40,8

Źródło: na podstawie danych GUS.

[http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_657\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_657_PLK_HTML.htm) (1.12.2012).

W roku akademickim 1990/91 w systemie dziennym studiowało 311,7 tys. osób, w systemie zaocznym 89,1 tys., w wieczorowym 1,6 tys. i eksternistycznie 1,5 tys. Powstanie odpłatnych form studiowania zmieniło rynek edukacyjny w Polsce. Koszty kształcenia zostały przerzucone na społeczeństwo, gdyż większość studentów – nie znajdując miejsc na studiach dziennych w uczelniach państwowych – wybierała studia płatne i uczelnie niepaństwowe, często położone bliżej miejsca zamieszkania. Od kilkunastu lat przeważają studia płatne nad studiami finansowanymi ze środków publicznych. Płacą za studia wszyscy studiujący na uczelniach

<sup>66</sup> Na wybranych kierunkach (m.in. medycyna, prawo, psychologia) prowadzone są studia jednolite kończące się tytułem magistra.

<sup>67</sup> DzU Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

<sup>68</sup> Współczynnik skolaryzacji netto, to stosunek liczby studentów w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności będącej w wieku nominalnie przypisanej temu poziomowi kształcenia (19 – 24 lata).

<sup>69</sup> Współczynnik skolaryzacji brutto, to stosunek wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia (19 – 24 lata).

niepublicznych i na studiach niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych w roku akademickim 2010/11 studiowało niespełna 46,2% ogółu studentów<sup>70</sup>.

Tabela 3.

Studenci z uwzględnieniem formy kształcenia w roku akademickim 2010/11

Kategorie	Ogółem	Studia	
		stacjonarne	niestacjonarne
ogółem	1 841 251	949 476	981 775
szkoły publiczne	1 261 175	851 332	409 843
szkoły niepubliczne	580 076	98 144	481 932

Źródło: na podstawie danych GUS.

[http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.htm) (1.12.2012).

Z imponującym wzrostem liczby studentów nie był powiązany rozwój kadry naukowo-dydaktycznej, albowiem liczba samodzielnych pracowników naukowych zwiększyła się zaledwie o 20%. Pojawiło się zjawisko masowego zatrudniania pracowników na etatach w paru/kilku uczelniach.

Wieloletowość oraz duże obciążenie dydaktyczne nauczycieli pogorszyło nie tylko jakość kształcenia, ale przede wszystkim utrudniło relacje nauczyciel akademicki – student. Obniżono również liczbę godzin realizowanych przez studenta podczas studiów, przykładowo z trzech tysięcy godzin zajęć dydaktycznych realizowanych w roku akademickim 2002/03 na kierunku pedagogika, aktualnie student realizuje 2600 godzin (w tym 1899 na studiach I stopnia i 800 godzin na studiach II stopnia).

Zmianie uległy również wybory maturzystów dotyczące kierunku studiów. Na początku lat 90. największym zainteresowaniem cieszyły się kierunki techniczne (w roku akademickim 1990/91 – 17% ogółu studentów), w następnych latach notowano spadek zainteresowania tą grupą kierunków studiów (w 2002/03 – 9,8%, w 2004/05 – 8,2%, a w 2009/10 – 6,8%). Przyczyn należy upatrywać po pierwsze, w rezygnacji z matematyki, jako egzaminu obowiązkowego na maturze, a po drugie, w ofercie programowej szkół wyższych. Na nowo powstających uczelniach uruchamiano zwłaszcza te kierunki studiów, które nie wymagają drogiego sprzętu, laboratoriów, drogich pomocy naukowych, a wystarczy kadra dydaktyczna i ewentualnie

<sup>70</sup> Aktualnie prawo nakłada obowiązek na uczelnie publiczne utrzymania co najmniej takiej samej liczby studentów na studiach stacjonarnych, jak na studiach niestacjonarnych.

kreda i tablica. Kierunki ekonomiczne i administracyjne, społeczne, pedagogiczne nie wymagają wybitnie zdolnej młodzieży i nawet przy egzaminach wstępnych na studia mieli szansę być przyjęci prawie wszyscy chętni maturzyści. „W 2006 roku ponad 40% absolwentów szkół wyższych otrzymało dyplomy w dziedzinie nauk społecznych, biznesu i prawa. Jest to czwarta najwyższa pozycja wśród 27 krajów EU. Z drugiej strony Polska jest zaledwie na piątej pozycji od dołu, jeśli chodzi o udział osób, które otrzymały dyplomy w dziedzinie nauk ścisłych, nauk technicznych, produkcji i nauk humanistycznych”<sup>71</sup>.

Niedopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb zmieniającego się rynku pracy sprawiło, że w ostatnich latach zaczęto gromadzić informacje o absolwentach i ich drodze zawodowej, tak by na ich podstawie centralnie sterować szkolnictwem wyższym. Także badania rynku pracy w Polsce potwierdzają rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. MNiSW podjęło działania zmierzające do podniesienia popularności kształcenia w obszarze nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych, co ma przyczynić się do zwiększenia grona studentów na kierunkach ścisłych. Ministerstwo wprowadziło szereg zachęt dla studentów, między innymi stypendia na kierunkach zamawianych<sup>72</sup>, istotnych dla rozwoju konkurencyjnej i innowacyjnej gospodarki. Wśród tych kierunków są między innymi: analityka gospodarcza, automatyka i robotyka, biotechnologia, budownictwo, chemia, fizyka, fizyka medyczna, fizyka techniczna, informatyka, inżynieria materiałowa, inżynieria środowiska, matematyka, mechanika i budowa maszyn, mechatronika, ochrona środowiska, wzornictwo i inne.

### *Standardy kształcenia*

Osiągnięta masowość wyższego wykształcenia w Polsce w ostatnich dwudziestu latach jest sukcesem, ale dokonała się za cenę spadku jakości kształcenia. Od kilku lat podejmowane są działania mające na celu przywrócenie wysokiej, a przynajmniej zadowalającej jakości kształcenia oraz poprawę efektywności systemu szkolnictwa wyższego. Wprowadzane zmiany mają na celu między innymi lepsze przygotowanie studentów do potrzeb rynku pracy i zmieniających się warunków gospodarczych.

Od kilku lat Polska współpracuje z krajami europejskimi w zakresie podniesienia jakości wykształcenia. W dniu 19 czerwca 1999 roku

---

<sup>71</sup> Thieme J. K.: Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA. Warszawa 2009, Difin. – s. 266.

<sup>72</sup> <http://www.kierunki-zamawiane.pl/serwis.php?s=2561&pok=64528> (1.12.2012).

ministrowie edukacji z dwudziestu dziewięciu krajów podpisali Deklarację Bolońską<sup>73</sup>, która była owocem działań zapoczątkowanych Procesem Bolońskim w 1988 roku. Polska włączyła się w jego realizację wprowadzając Suplement do Dyplomu, rozwijając dwustopniowy system studiów łącznie z system punktów kredytowych ECTS (European Credit Transfer System), powołując Państwową Komisję Akredytacyjną, promując mobilność studentów i pracowników uczelni wyższych w ramach programu Sokrates/Erasmus lub dwustronnych umów międzynarodowych. Deklaracja Bolońska stanowi zatem podstawę reformowania zróżnicowanych systemów szkolnictwa wyższego w państwach będących jej sygnatariuszami<sup>74</sup>. Podczas cyklicznie odbywających się konferencji ministrów edukacji z krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej podejmowane są kolejne inicjatywy zmierzające do wzmocnienia współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej. Jej efektem jest między innymi stworzenie krajowych systemów oceny jakości kształcenia oraz doprowadzenie do uznawalności dyplomów i okresów studiów.

W 2005 roku w Bergen ministrowie przyjęli dokumenty stanowiące podstawę kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego, to jest dokument opracowany przez ENQA – Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia (Standards and guidelines for Quality Assurance) oraz dokument przygotowany przez specjalną grupę roboczą – Ramowa struktura kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Qualification Framework for EHEA). Za priorytetowe zadanie uznano powiązanie szkolnictwa wyższego ze sferą badań, dostępność do studiów szczególnie studentom z grup o niższym statusie społecznym oraz usuwanie barier w mobilności studentów oraz pracowników uczelni.

W Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku wprowadzono pojęcie standardów kształcenia<sup>75</sup> i opracowano je dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia<sup>76</sup>. Zostały one przygotowane przez

---

<sup>73</sup> Deklaracja Bolońska to dokument zawierający zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Głównym celem było stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

<sup>74</sup> Wójcicka M.: Deklaracja Bolońska: (nie)zamierzone skutki zmian strukturalnych i programowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.): Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany. Łódź 2010, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. – s. 108.

<sup>75</sup> Standardy kształcenia, to zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych prowadzonego w różnych formach w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub studiów międzykierunkowych.

<sup>76</sup> [http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news\\_cat\\_id=117&news\\_id=982&layout=1&page=text](http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text) (3.12.2012).



Radę Główną Szkolnictwa Wyższego i składają się z ustaleń ogólnych, kwalifikacji absolwenta, ramowych treści kształcenia, praktyk oraz innych wymagań. Ministerstwo wprowadzając standardy kształcenia oraz kontrolę jakości wykształcenia uporządkowało i określiło warunki prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. W gestii uczelni pozostawiono ustalanie treści programowych wykraczających poza wymagania standardowe.

Na rzecz doskonalenia jakości kształcenia dnia 1 stycznia 2002 roku została utworzona Państwowa Komisja Akredytacyjna<sup>77</sup> (PKA). Polska Komisja Akredytacyjna jest niezależną instytucją, działającą na rzecz doskonalenia jakości kształcenia. Podstawowym jej celem jest wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia oraz w osiąganiu standardów edukacyjnych na miarę najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej. Działania te mają ułatwić polskim absolwentom podejmowanie pracy zgodnej z uzyskanymi kwalifikacjami na międzynarodowym rynku pracy<sup>78</sup>.

Kolejnym działaniem zainicjowanym przez MNiSW jest opracowanie – wzorem innych krajów – systemu Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>79</sup>. Mają one służyć budowie i realizacji programów kształcenia oraz ocenie wyników uczelni w zakresie nauczania. Jak zapisano w materiałach informacyjnych na stronach WWW Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wdrażanie Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji to nie tylko zobowiązanie międzynarodowe, to przede wszystkim narzędzie, które służy podnoszeniu jakości kształcenia<sup>80</sup>. W określonych ramach kwalifikacji położono nacisk na wiedzę, kwalifikacje i umiejętności absolwenta, wskazano na możliwość prowadzenia kształcenia przy udziale pracodawcy, a także kształcenie na jego zamówienie. Do tworzenia programów studiów, realizacji procesu

---

<sup>77</sup> Polska Komisja Akredytacyjna została utworzona pod nazwą Państwowa Komisja Akredytacyjna z dniem 1 stycznia 2002 r. na podstawie ustawy z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Obecnie PKA na mocy ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw nosi nazwę Polska Komisja Akredytacyjna.

<sup>78</sup> <http://www.pka.edu.pl/index.php?page=misja> (3.12.2012).

<sup>79</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

<sup>80</sup> [http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/\(1.12.2012\)](http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/(1.12.2012)).

kształcenia oraz oceny jego efektów na kierunkach o profilu praktycznym mają być włączeni praktycy reprezentujący organizacje gospodarcze, publiczne i społeczne.

Krajowe Ramy Kwalifikacji służą większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. Zostały one stworzone przede wszystkim na potrzeby wspólnego, europejskiego rynku pracy.

Wprowadzenie dwustopniowych studiów wyższych (studia doktoranckie stanowią trzeci stopień) stanowiło dopiero pierwszy krok podjętych zmian strukturalnych w szkolnictwie wyższym. Kolejnym będzie zróżnicowanie wymogów stawianych różnym typom uczelni. Założenia projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw<sup>81</sup> przewidują wprowadzenie mechanizmów prowadzących do wyraźnego odróżnienia uczelni badawczych od uczelni zawodowych.

Wyspecjalizowane uczelnie zawodowe w kształceniu na kierunkach praktycznych skupią się na kształceniu praktycznych umiejętności studentów, natomiast przeprofilowane uczelnie akademickie w uczelnie badawcze będą kształcić studentów i włączać ich w prowadzone badania naukowe.

Nowy, projektowany system szkolnictwa wyższego będzie się składać z dwóch typów uczelni: uczelni kształcących przede wszystkim na profilu praktycznym (zawodowym), przygotowującym absolwentów do potrzeb rynku pracy, oraz uczelni koncentrujących się na ogólnoakademickich programach kształcenia, z których część stanie się uczelniami badawczymi<sup>82</sup>. Proponowane rozwiązanie ma podnieść jakość kształcenia i ułatwić swobodne poruszanie się w obrębie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

Kolejną kwestią zasygnalizowaną w tytule artykułu jest przygotowanie ludzi do funkcjonowania w świecie zróżnicowanym kulturowo. Szeroko promowana mobilność w obrębie europejskiego rynku edukacyjnego i zawodowego ma szansę być realizowana, jeśli zostanie wzmocniona poprzez kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań sprzyjających inicjowaniu interakcji z Innym. Służyć temu może edukacja międzykulturowa, której przesłaniem jest „otwarcie na kontakty z ludźmi z innych grup narodowościowych, etnicznych, wyznaniowych, kulturowych. Ważne jest

---

<sup>81</sup>[http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/20/99/20996/20121128\\_zalozenia\\_do\\_zmiany\\_ustawy\\_-\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/20/99/20996/20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf) (1.12.2012).

<sup>82</sup> Nowa regulacja wprowadza zasadę, że tylko ta podstawowa jednostka organizacyjna uczelni, która posiada uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora będzie mogła prowadzić kształcenie zarówno na kierunkach studiów o profilu praktycznym, jak i na kierunkach o profilu ogólnoakademickim. Natomiast jednostka organizacyjna nieposiadająca uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora będzie zobowiązana do prowadzenia kształcenia na kierunkach o profilu praktycznym.

poznawanie Innych i ich kultur, wspólne poczynania kulturalne i oświatowe, wzajemne wzbogacanie kultur przez przyjmowanie i oferowanie tego, co w danych kulturach najbardziej wartościowe, przełamywanie stereotypów, kształtowanie poczucia ludzkich wspólnot, integracja”<sup>83</sup>. Taką namiastkę edukacji międzykulturowej stanowi udział w programie Erasmus<sup>84</sup>. Aby zwiększyć korzyści płynące z udziału w Programie, należy w proces kształcenia poprzedzającego wyjazd do uczelni zagranicznej włączyć problematykę edukacji międzykulturowej. Pozwoli to studentom nabyć kompetencje ułatwiające im przebywanie w społecznościach zróżnicowanych kulturowo, tak by nie „byli obok”, ale byli przygotowani do „bycia razem, do współdziałania, kooperacji”<sup>85</sup>.

Tabela 4.

Erasmus w Polsce w latach 1998 – 2012

Lata	Liczba polskich uczelni posiadających Kartę Uczelni Erasmusa	Liczba polskich studentów, którzy wyjechali na stypendium*	Liczba zagranicznych studentów, którzy przyjechali na stypendium do Polski	Liczba wyjazdów pracowników w uczelni z Polski w celu prowadzenia zajęć/na szkolenia	Liczba przyjazdów pracowników zagranicznych uczelni w celu prowadzenia zajęć/na szkolenia
1998/99	46	1426	220	359/ –	b.d.
2002/03	120	5419	996	884/ –	640/ –
2007/08	256	12 854*	4446*	2460/651	1596/155
2010/11	315	14 234	7583	3381/1834	2034/342

Legenda: \* – od roku akademickiego 2007/08 podane liczby są sumą studentów wyjeżdżających / przyjeżdżających na studia i na praktyki.

Źródło: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> (3.12.2012).

<sup>83</sup> Lewowicki T.: Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. „Edukacja międzykulturowa” 2012, nr 1. – s. 31.

<sup>84</sup> Program Erasmus powstał w 1987 roku, jako program wymiany studentów. Erasmus jest programem dla uczelni, ich studentów i pracowników. Wspiera międzynarodową współpracę szkół wyższych, umożliwia wyjazdy studentów za granicę na część studiów i praktykę, promuje mobilność pracowników uczelni, stwarza uczelniom liczne możliwości udziału w projektach wraz z partnerami zagranicznymi.

<sup>85</sup> Lewowicki T.: Uniwersalne idee humanizmu w edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej. „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2004, nr 4. – s. 11.

Włączenie w proces kształcenia w szkolnictwie wyższym edukacji międzykulturowej wynika również z faktu identyfikacji kulturowych, instytucjonalnych i politycznych procesów wpływających na uczenie się<sup>86</sup>.

### *Próba podsumowania*

Szkolnictwo wyższe w Polsce jest dynamicznie rozwijającą się praktyką życia społecznego. Dotychczasowe reformy objęły zarówno wymiar prawny, ekonomiczny, jak i kulturowy. Ten ostatni jest związany ze sferą wartości i idei „uniwersytetu” realizowanych w ramach instytucji kształcenia wyższego, na przykład profesjonalizacji i uzawodowienia kształcenia akademickiego<sup>87</sup>. Zabiegi o wysoką jakość szkolnictwa wyższego powinny być związane nie tylko z dbałością o program i treści kształcenia. W polu widzenia powinien być student z określonym habitusem kulturowym, a także nauczyciel akademicki wyposażony w profesjonalne kompetencje przydatne do wspierania rozwoju studenta.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego przewidują nie tylko rozwój procesów poznawczych studenta, ale również kształcenie umiejętności i kompetencji społecznych. Te umiejętności i kompetencje powinny obejmować kształtowanie postaw otwartych, tolerancji i opanowania przy reakcjach na inny sposób życia i bycia, uczenie szacunku dla odmienności, kształtowanie respektu wobec innych kultur i sposobów życia.

### LITERATURA

1. DzU Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.
2. DzU Nr 65, poz. 385 z późniejszymi zmianami.
3. DzU Nr 96, poz. 590 z późniejszymi zmianami.
4. [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/20/99/20996/20121128\\_zalozenia\\_do\\_zmiany\\_ustawy\\_-\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/20/99/20996/20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf) (1.12.2012).
5. [http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news\\_cat\\_id=117&news\\_id=982&layout=1&page=text](http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text) (3.12.2012).
6. <http://www.kierunki-zamawiane.pl/serwis.php?s=2561&pok=64528> (1.12.2012).

---

<sup>86</sup> Nizińska A.: Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.): Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany. Łódź 2010, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. – s. 280 – 286.

<sup>87</sup> Nizińska A.: Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.): Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany. Łódź 2010, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. – s. 280.

7. [http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/\(1.12.2012\)](http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/(1.12.2012)).
8. <http://www.pka.edu.pl/index.php?page=misja> (3.12.2012).
9. Lewowicki T.: Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia. „Edukacja międzykulturowa” 2012, nr 1.
10. Lewowicki T.: Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. Warszawa – Radom 2007, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
11. Lewowicki T.: Uniwersalne idee humanizmu w edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej. „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2004, nr 4.
12. Nizińska A.: Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.): Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany. Łódź 2010, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
13. Thieme J. K.: Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA. Warszawa 2009, Difin.
14. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.
15. Wójcicka M.: Deklaracja Bolońska: (nie)zamierzone skutki zmian strukturalnych i programowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.): Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany. Łódź 2010, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

## **SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE W ŚWIECIE MOBILNOŚCI I ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO**

*Szkolnictwo wyższe jest jedną ze sfer życia społeczno-gospodarczego, która rozwija się niezwykle dynamicznie w ostatnich dekadach. Edukacja i nauka odgrywają coraz większą rolę w procesach rozwoju społeczeństw, rośnie tym samym zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie. Rozwój gospodarki rynkowej, zwiększanie roli wykształcenia w sferze zatrudnienia, wzrost zapotrzebowania na wysokie kwalifikacje, a zarazem obniżenie popytu na pracę fizyczną doprowadził do umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego. W Polsce w ostatnich dwudziestu latach odnotowano prawie*

*pięciokrotny wzrost liczby studentów. Odbyło to się jednak za cenę spadku jakości kształcenia. W ostatnich latach podejmowane są działania mające na celu przywrócenie wysokiej, a przynajmniej zadawalającej jakości kształcenia.*

### **ВИЩА ОСВІТА У ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОБІЛЬНОСТІ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ОСВІТИ**

*Вища освіта є однією зі сфер суспільно-господарського життя, яка в останніх декадах розвивається незвичайно динамічно. Освіта і наука відіграють все більш важливу роль в процесах розвитку суспільства, тим самим збільшуючи попит на вищу освіту. Розвиток ринкової економіки, збільшення ролі освіти в сфері працевлаштування, зростання потреби у високих кваліфікаціях, і одночасно зниження попиту на фізичну роботу призвели до збільшення і маркетингації вищої освіти.*

*У Польщі в останні двадцять років виявлено майже п'ятикратне зростання числа студентів. Однак це відбулося за ціну зниження якості освіти. В останні роки приймаються рішення, що мають на меті повернути високу, принаймні задовільну якість навчання.*

### **THE HIGHER EDUCATION IN POLAND IN THE CONTEXT OF THE PROVIDING MOBILITY AND POLICULTURAL EDUCATION**

*Higher education is an area of socio-economic life which has been developing rapidly over the last decades. The significance of education and science is growing along with the development of societies, which increases the need for higher education. The development of market economy, the increased role of education in employment, the growing need of high qualifications, and decreased demand for physical labour has resulted in higher education of mass character and market dependency. In the last two decades, a fivefold increase in the number of university students has been observed in Poland. However, this has occurred at the cost of the quality of education. Over the last years, some activities have been undertaken in order to restore high, or at least satisfactory, quality of teaching.*

Людмила ХОРУЖА

## ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Необхідною передумовою соціальних реформ в українському суспільстві і їх успішного проведення з орієнтацією на майбутнє країни є духовно-моральне виховання підрастаючого покоління, оскільки недооцінка процесу формування особистості призводить до соціальних деформацій, суспільної апатії громадян та інших негативних явищ. Адже реформування різних сфер життя країни потребує високої духовності, моральності та визнання етичних цінностей як регуляторів поведінки. У цьому контексті духовність є сенсом буття людини, що підносить і спрямовує її на досягнення здобутків культури, формування особистісних цінностей, самовдосконалення, розширення людських можливостей. В умовах соціальних змін духовність виступає не лише самоцінністю, а й вектором удосконалення особистості і навколишнього соціального середовища. Важливим чинником розвитку і поведінки сучасних молодих людей є духовно-релігійний сенс їхнього життя.

Протягом останніх більш ніж десяти років в Україні розпочалась активна робота щодо змістово-методичного забезпечення дисциплін духовно-морального і етичного спрямування. І це є цілком логічним, адже реформування освітньої сфери, у першу чергу, розпочинається з оновлення змісту навчання, який О. Я. Савченко називає “головним засобом цілеспрямованого навчання”.

На необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування духовності особистості звернено увагу й у Конституції України: “...враховуючи глибоку духовно-моральну кризу в нашій державі, національна школа покликана забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу провідним змістом, який би допоміг педагогам виховати високодуховну й високоморальну” (ст. 56). Про ці питання йдеться й у законодавчих документах, які регламентують діяльність сфери освіти: законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), відповідні орієнтири визначені у наказі МОН молоді та спорту “Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства”. Ґрунтовними документами є:

“Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей” (2002 р.) – автор О. В. Сухомлинська; “Концепція виховання гуманістичних цінностей” (2005 р.), підготовлена авторським колективом Інституту проблем виховання НАПН України під керівництвом І. Д. Беха тощо.

Проблеми духовно-морального виховання постійно знаходяться у колі наукових інтересів дослідників. У педагогічній сфері виконано низку дисертаційних досліджень: “Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики” (Т. Саннікова), “Формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва” (Н.Полтавська), “Розвиток теорії і практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України” (Т. Тхоржевська), “Ідеї духовно-морального виховання учнівської молоді у вітчизняній теорії і практиці (кінець ХІХ – початок ХХ століття)” (О.Канарова) та інші.

Разом із цим у країні визначається декілька підходів до розуміння поняття “духовність”, що з рештою впливає на сутнісний зміст відповідних навчальних дисциплін. Розробники програм орієнтуються на різні характеристики феномену духовності, а саме:

онтологічність – розуміння її і сприйняття як особистісно-буттєвої і соціально-буттєвої складової;

телеологічність – характеризує духовність як певну ціль “божественний проект” або “ціль” розвитку особистості в її світському визначенні;

аксіологічність – визначається триєдиною ідеєю істина-добро-краса, які актуалізують розумове, моральне та естетичне виховання.

Зважаючи на вищезазначене, формується два напрями розвитку духовності особистості: світський та суспільно-релігійний. Так, починаючи з 2005 навчального року, до державного стандарту основної школи в 5-х, а далі у 6-х класах була введена дисципліна “Етика”. Таке рішення Міністерства освіти і науки України було важливим і своєчасним, бо саме етика здатна допомогти особистості, що розвивається, розібратися у цінностях сучасного життя, виокремити серед них загальнолюдські, які в усі часи були орієнтирами буття людини. Ці цінності утворюють стрижень духовності та культури, дозволяють зрозуміти етичну основу і норми людського співіснування,



впливають на культуру поведінки. Адже у формуванні духовності дитини головним є її світогляд як система уявлень про світ і місце в ньому людини, про її ставлення до дійсності і до самої себе.

Важливість нововведення курсу “Етика” в Україні відповідає не тільки сьогоднішнім потребам суспільства щодо подолання його морального занепаду, а й, безпосередньо, спонукає учасників навчально-виховного процесу до утвердження гуманістичних цінностей та моральних норм, реалізації на практиці технології особистісно орієнтованого навчання і виховання. Етика як квінтесенція культури покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи олюднення процесів навчання і виховання, звільнення школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини. За словами відомого режисера, актора і педагога К. С. Станіславського “етика – атмосфера розвитку таланта”.

Вивчення дисципліни “Етика” – це ствердження моральності у підростаючого покоління, що передбачає формування моральних цінностей і орієнтирів, культури поведінки. В результаті опанування курсу учні повинні засвоїти основні категорії етики: добро, зло, гідність, чесність, обов’язок, відповідальність; правила ефективного спілкування; вміти визначати моральний зміст проблеми у ситуаціях вибору; прогнозувати наслідки своєї поведінки; дотримуватися правил поведінки у громадських місцях, взаємодії з ровесниками, вчителями, батьками тощо.

Основною ідеєю концепції побудови програми курсу “Етика” є відтворення самовизначення особистісного “Я” дитини у розмаїтті стосунків зі світом. Логіка навчального матеріалу структурована так, щоб зберегти наступність і послідовність вивчення тем від 5-го до 6-го класу відповідно до вікових особливостей учнів, а також із врахуванням міжпредметних зв’язків. Оскільки за Державним стандартом предмет “Етика” є складовою освітньої галузі “Суспільствознавство”, то програма навчального предмета “Етика” є логічним продовженням і поглибленням набутих знань у початковій школі. Зміст предмету побудований на духовно-освітній спадщині нашого народу. У підручнику використовуються уривки з “Повчання Володимира Мономаха дітям”, “Слово про закон і благодать” митрополита Іларіона, твори відомих українських педагогів: К. Д. Ушинського,

Б. Д. Грінченка, В. О. Сухомлинського, письменників: В. З. Нестайка, М. П. Стельмаха, Г. М. Хоткевича та інших.

Інший підхід до розвитку духовності особистості – суспільно-релігійний спирається на такі два інтегровані аспекти: віра у розвивальний суспільний потенціал особистості і, одночасно, у аксіологічному плані звернення до релігії з її усталеними цінностями та правилами життя. У школах уводяться спеціальні курси вивчення релігійної культури, а саме “Християнська етика в українській культурі”, “Основи християнської етики”. Зміст курсів, з одного боку, базується на відомих учням фактах з історії, культури, мистецтва та спирається на їх власний досвід. А з іншого боку, курс спрямований на збагачення учнів новими знаннями, що базуються на моральному вченні Святого Письма та навчають керуватися ним у власному житті. Поєднання світської і релігійної етики у змісті навчання деякі дослідники пояснюють тим, що “християнська мораль не обов’язково віддаляється від раціональної етики – вони можуть багато в чому збігатися та знаходити нові точки дотику”<sup>88</sup>.

Зміст християнської етики, як відомо, зорієнтований теоцентрично, і у центрі знаходиться Бог. А у своїх висновках вона спирається не на думку людей у пошуку відповіді на етичні питання, адже вона шукає відповідь у Бога, у його вимогах до людини.

Християнська етика включає у свій зміст дві частини: теоретичну і практичну. Завданням теоретичної етики є “уточнення етичних норм, стандартів, принципів. У християнській етиці ця частина називається теологічною етикою”<sup>89</sup>. Теологами визначено основні норми християнського образу життя. До них належать:

Десять Заповідей, які дав Господь ізраїльському народу через пророка Мойсея на горі Синай;

Дві заповіді Ісуса Христа: перша – “Полюби Господа Бога твого усім серцем твоїм, і всією душею твоєю, і усім розумом твоїм” та друга – “Полюби ближнього твого як самого себе...”;

Нагорна Проповідь Ісуса Христа;

---

<sup>88</sup> Шнакенбург Р. Етичне послання Нового Завіту. Пер. з нім. – К.: Дух і літера, 2005. – 340 с. – С. 18.

<sup>89</sup> Рудакова Т. К. Теория и практика изучения основ христианской этики. Ч. 1: Учебно-методическое пособие. – К.: Вища освіта, 2009. – 160 с. – С. 22.

Заповідь, яку називають “золотим правилом” людства: “У всьому, якщо бажаєте, щоб з вами чинили люди, так саме поступайте і ви з ними...”.

Таким чином, основою християнської етики є абсолютна мораль, яка ґрунтується на заповідях і законах Божих.

Однак, згідно законодавства України, освіта в Україні є світською, вона забезпечує свободу совісті, гарантує вільне світоглядне самовизначення особистості, у тому числі можливість ознайомлення учнів з основами релігійних знань.

Необхідно зазначити, що у багатьох країнах світу світська і релігійна етика вже давно введені у навчальні плани загальноосвітніх закладів як окремі дисципліни або, як такі, що інтегрується у зміст інших предметів. Дані з офіційних джерел Європейської Комісії з питань освіти дають уявлення про цей процес: Росія – “Етична граматика”, Німеччина – “Етика”; Бельгія – “Релігія або етика”; Іспанія – “Релігія або етика”; Люксембург – “Релігійне виховання та етика”; Словенія – “Етика та суспільство” (права людини, принципи толерантності) та ін. Аналізуючи, наприклад, особливості освіти британської школи, Л. М. Ващенко зазначає, що релігійна освіта учнів не є частиною Національної програми Великої Британії, але входить до змісту навчання і допомагає школярам:

- отримувати та розвивати знання й розуміння релігії та віросповідань;
- розвивати розуміння впливу релігій на особистість, суспільство та культуру;
- розвивати здатність до осмислених та підкріплених фактами висновків та оцінок;
- розуміти роль і значення релігійного впливу у вирішенні питань морального характеру та соціальних взаємин;
- сприяти духовному та моральному розвитку;
- розвивати позитивне ставлення до людей, які сповідують інші релігії чи живуть в іншому суспільстві в пошуках цілей та смислу життя<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Ващенко Л. М., Жебровський Б. М. Школа Зарубіжжя: шляхи реформ. – К., 1999. – 152 с. – С. 107.

Аналіз Європейського досвіду багатьох країн, зокрема Німеччини, Швеції, Литви, Фінляндії свідчить, що вивчення предметів, які містять елементи релігійного, та, зокрема, християнського світогляду, може започатковуватися винятково на базі партнерських стосунків між різними конфесіями, державою і церквою, через діалог з батьками та учнями. Зарубіжний досвід спонукав вітчизняних науковців до розробки позаконфесійної програми курсу “Основи християнської етики для учнів 1 – 11 класів” (науковий керівник В. М. Жуковський). Ідея позаконфесійного підходу у відборі змісту дисципліни ґрунтується на методології пошуку консенсусу у трактуванні різними релігіями етичних норм, правил, істин. У вивченні морально-етичних категорій християнства наголос робиться на головних принципах – позаконфесійності та екуменізмі.

Як зазначають автори, метою курсу “Основи християнської етики” є формування в учнів християнських моральних чеснот. Курс є дисципліною християнсько-світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування, який вибудовується як фундамент буттєвих цінностей сучасної людини. Зміст дисципліни не є вченням віри, не містить релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії. Викладання предмету передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей; здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Згідно навчальної програми, затвердженої МОН, молоді та спорту України, науковцями та вчителями-практиками з християнської етики з різних регіонів країни підготовлено навчально-методичні комплекси для учнів. Основними принципами, на яких побудовано навчально-методичне забезпечення, є біблійні основи навчання, толерантність, позаконфесійність, культуровідповідність, доступність, посиленість, зв’язок навчання з життям тощо.

Значний досвід викладання християнської етики накопичено на Львівщині. Порівняно з іншими областями України, зазначає автор підручників Г. Сохань, на Львівщині вже понад двадцять років

викладається християнська етика. Є грифовані програма та підручники. Майже стовідсотково в усіх школах викладається християнська етика<sup>91</sup>.

У деяких регіонах України відпрацьовано комплексну навчальну програму, де у 5 – 6 класах поєднується курси “Етики”, рекомендований для вивчення Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, і курс “Основи християнської етики”. За такою програмою школярі вивчають основи християнської віри, замислюються над складними питаннями власного життя, формуючи характер, прагнуть і знаходять ідеал для наслідування у християнській вірі.

На сьогоднішній день Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України рекомендовано такі навчальні програми: “Етика” (авторський колектив: А. І. Мовчун, Л. Л. Хоружа); “Християнська етика в українській культурі” (авторській колектив: Ігумен Лонгін (Чернуха), протоієрей Богдан Огульчанський, Е. Белкіна та інші); “Етика: духовні засади” (науковий керівник В. М. Хайруліна); “Біблійна історія та християнська етика” (авторський колектив: І. Г. Ковровський, П. А. Мартиненко, О. В. Ляшенко); “Основи християнської етики 1 – 11 класи” (авторський колектив під керівництвом В. М. Жуковського). Відповідно до зазначених програм розробляється необхідне навчально-методичне забезпечення.

Для координації діяльності щодо впровадження християнської етики у зміст загальноосвітніх шкіл при МОН, молоді та спорту України створено комісію з питань викладання християнської етики та виховання, до якої належать учені, педагоги, представники різних Церков, а також Громадську раду з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями.

Отже, в умовах реформування національної освіти, зроблено чималу роботу щодо впровадження нової парадигми виховання, зорієнтованої на розвиток духовності особистості, формування світоглядних та загальнолюдських цінностей та норм. У цьому контексті, як справедливо зауважував А. Ейнштейн, моральні якості особистості мають, можливо, більше значення для покоління та всього поступу історії, аніж інтелектуальні досягнення.

---

<sup>91</sup> Духовність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dukhovnist.in.ua/uk/nevydymiperemohy/153-etuka.html>.

Але будь-яка нова справа, а особливо розвиток духовної сфери людини, має чимало проблем і суперечностей, нез'ясованих питань. Спробуємо зупинитися на деяких із них.

Насамперед, це питання світогляду людини. Спираючись на наукову матеріалістичну картину світу, яка формується у дитини змістом більшості дисциплін, важко зрозуміти Біблійну історію, моральні заповіді Христа. Фактично наукова картина світу як базис свідомості особистості ускладнює сприйняття нею повноти і трансцендентності християнської моралі, яка представлена у Біблії. Активно сьогодні у суспільстві священиками та деякими вченими обговорюється ідея креаціоністського підходу до створення світу. У цьому контексті сформована еkleктична свідомість молодого людини, що впливає на її уявлення про сенс і цінність людського життя та поведінки. У таких умовах не дивною є швидка моральна деградація нашого суспільства, надзвичайно велика поширеність різних соціальних девіацій. Пояснюючи таку ситуацію, вчені зазначають, що “державна політика” спирається на раціональні юридичні норми – тобто такі, які можна запровадити примусово. Це створює напругу між формальною і реальною раціональністю, між правилами і цілями, яким вони мають служити, між метою і засобами політики<sup>92</sup>.

Не менш важливим є питання змісту предметів духовно-морального спрямування. Упроваджуючи їх у навчальний процес, головним завданням було формування у підростаючого покоління християнських моральних цінностей (добро, милосердя, чесність та інші). Визначаючи їхню пріоритетність, вважається, що природна схильність української душі до християнства неминуче призведе до сприйняття відповідного змісту, покаже зв'язок між земними можливостями людини та ідеалом високого і вічного. Домінанта аксіологічних основ у викладанні етики дозволить сформуванню у особистості систему ціннісних орієнтацій та визначити своє ставлення до себе, інших людей, суспільства, природи (у християнській етиці додається ще й ставлення до Бога). Регуляторами цих суб'єкт- суб'єктних відношень людини є свобода вибору та відповідальність за свої вчинки. Відповідно до цих завдань побудовано і зміст підручників з етики для учнів 5 – 6 класів.

---

<sup>92</sup> Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кіпс. Як домогтися досконалості в освіті. Переклад з англ. Анжели Кам'янець. – Львів : Літопис, 2004. – 176 с. – С. 56.

Аналіз підручників з християнської етики довів, що до їх написання долучаються не лише релігієзнавці, вчителі, а частіше священнослужителі. Тому здебільшого підручники з християнської етики мають релігійний зміст і спрямовані, в першу чергу, на вивчення Біблії і катехізацію підростаючого покоління. Наприклад, підручник “Основи християнської етики” для учнів 7-х класів називається “Ісус Христос – ідеал для наслідування”. У підручнику йдеться про Закони Божі, життя Іоанна Хрестителя, тлумачаться окремі змістові частини з Євангелія та інше. Таке змістове наповнення шкільних підручників з християнської етики уможлиблює їхнє використання у недільних школах при церквах.

Ще одним проблемним питанням відбору змісту є дотримання логіки подачі матеріалу, що дозволяло б гармонійно розвивати когнітивну, аксіологічну, емоційно-вольову, діяльнісну сфери особистості. Найбільш доцільною у цьому контексті є така послідовність висвітлення навчального змісту:

- актуалізація знань учнів, введення етичних понять;
- осмислення цих понять через практикум (виховні ситуації, художні тексти, життєві приклади тощо);
- самостійне узагальнення та відкриття моральних правил, етичних норм;
- закріплення набутих знань у практичній діяльності (розв’язання ситуативних завдань, участь у діагностичних методиках, виконання творчих, проектних завдань тощо).

Таким чином, відповідно до Держстандарту, наповненість змісту дисциплін повинно узгоджуватися з його лініями: аксіологічною, соціокультурною, культурологічною та діяльнісною.

У змісті сучасних підручників з християнської етики бракує авторської методичної майстерності щодо виходу на розвиток усіх змістових ліній, переважає знаннева складова. Наведемо приклад викладу авторами вищезгаданого підручника для учнів 7 класів, державних вимог до рівня їх загальноосвітньої підготовки: “учень розуміє суть моральних засад християнства; усвідомлює необхідність дотримання Божих Законів у житті; на прикладі біблійних героїв та християнських подвижників пояснює значення святості тощо”. Абстрактність матеріалу, вивчення етичних постулатів дітьми

напам'ять, моралізаторство вчителя тощо можуть дати зворотній ефект – відторгнення дітей від предмету, втрату пізнавального інтересу, бажання діяти навпаки моральним принципам, етичним нормам. Причиною такого явища є те, що за справу християнської етики, написання підручників, нажаль, часто беруться люди далекі від психології і педагогіки, розуміння сучасного світу дитини і її потреб.

Зазначене свідчить про розвиток переважно когнітивної сфери особистості, не враховано також соціальну ситуацію і вікові особливості школяра у пубертатному періоді життя, тих актуальних питань, які турбують його у соціумі. Також, чим яскравіше й сильніше вплив на емоційну сферу особистості, тим більш глибоким є відгук почуттів дітей на матеріал, що пропонується, ефективнішим виховний результат. Для процесу розвитку духовності важливим є формування базисних потреб, а на їх основі інтересів і запитів особистості. Духовні запити – це прагнення атмосфери творчості, розвинутого культурного середовища, можливостей пізнання тощо.

Однією з найважливіших у справі духовного-морального виховання школярів є проблема кадрового забезпечення викладання відповідних курсів. Проблема має декілька аспектів. Це – відсутність спеціально підготовлених фахівців, неготовність учителів до викладання дисциплін “Етика” та “Основи християнської етики”, їх власний рівень розвитку етичної компетентності, володіння методикою проведення уроків, виявлення їх ефективності та результативності. Тому одне з найскладніших запитань – якість викладання предметів духовно-морального спрямування, адже вони вимагають від педагога високої моральності, такту, делікатності. Не секрет, що сьогодні, у період трансформації моральних цінностей у нашому суспільстві, непрестижності педагогічної професії, низької конкурентної спроможності не кожен вчитель відповідає цим критеріям.

Питання педагогічних кадрів актуальне завжди. У свій час К. Д. Ушинський теж замислювався над питанням: “Кому навчати?”. Відповідаючи на це питання, вчений сформулював принципові засади етико-педагогічної позиції вчителя:

- велика енергія та сумлінне виконання своєї справи;
- пізнання потреб учня, вміння “зазирнути в його душу”;
- розвиток педагогічної майстерності, педагогічного такту;



- активна громадянська позиція, участь у суспільних справах;
- постійне самовдосконалення: “Вічно не старіюче дитинство душі є найглибша основа справжнього самовиховання людини і виховання дітей”<sup>93</sup>.

На жаль вищевизначені критерії до вчителя часто не враховуються адміністрацією навчального закладу при розподілі годин на дисципліни духовно-морального спрямування. Він здійснюється за принципом довантаження вчителя, або “вчитель історії – йому цей предмет ближче”, а не за бажанням самого педагога, наявністю в нього необхідних моральних якостей, етичної компетентності. Адже вищезазначені дисципліни викладаються як факультатив і включені у варіативну частину шкільного курікулуму.

Отже, проблема фахового забезпечення викладання предметів “Етика” і “Основи християнської етики” охоплює два важливі аспекти: розвиток професійної етики самого педагога і забезпечення його методичної підготовки до викладання таких курсів у вищому навчальному закладі і в системі післядипломної педагогічної підготовки.

Відомо, що учительська етика наявна у кожному фрагменті педагогічної дії, це, так званий, професійний “компас”, який орієнтує вчителя у смисловому і ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки. У цьому контексті, етичний розвиток вчителя є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, який передбачає підвищення рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії педагога та формування його системи ставлень до усіх суб’єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики.

Обов’язковим повинен бути і змістово-технологічний супровід педагога, який викладає курси духовно-морального спрямування. В рамках епізодичного проведення семінарів і конференцій на всіх рівнях, змістові поради роблять священнослужителі, представники різних релігійних культурно-просвітницьких центрів, а педагоги-методисти не готові ці поради вписати у відповідні педагогічні методики, розробити навчальні технології.

---

<sup>93</sup> Ушинський К. Д. Праця в її психічному та виховному значенні. Твори: В 6-ти т. — К., 1954. — Т.1. – С. 50 – 64.

Таким чином, аналіз запровадження у навчальний процес загальноосвітніх закладів України предметів духовно-морального спрямування як складова реалізації освітніх реформ у країні, дозволяє зробити деякі висновки. А саме:

1. Відсутність цілісного державницького бачення стратегії духовно-морального виховання людини в Україні призводить до фрагментарності і стихійності цього процесу, втручання різних релігійних конфесій у процес світської освіти людини.

2. Недоцільним є виведення у варіативну частину навчання предмету “Етика” для учнів 5, 6 – х класів, який було включено у 2005 р. до Державного стандарту основної школи. Необхідно залишити цей предмет і продовжити розробку відповідної програми для учнів 8 – 11 класів.

3. Упровадження курсу “Основи християнської етики” спрямовано на формування релігійного світогляду особистості, яка вірить у надприродну силу, абсолют Господа. При цьому весь інший зміст навчального матеріалу формує науковий світогляд людини, яка вірить у факти і явища, що можливо довести і перевірити. Для неї істина – є вершиною пізнання. В результаті такого дисбалансу підходів до формування світогляду школяра створюються сприятливі умови для становлення його буденного мислення і світогляду, характерними ознаками якого є егоїзм, нестриманість, несприйняття думки іншої людини тощо.

4. У викладанні курсів духовно-морального спрямування бракує практико-орієнтовного, діяльнісного спрямування, адже учням потрібно не тільки засвоїти основні категорії етики: добро, зло, гідність, чесність, обов’язок, відповідальність, а й правила ефективного спілкування, розвинути вміння визначати моральний зміст проблеми у ситуаціях вибору, прогнозувати наслідки своєї поведінки, дотримуватися правил поведінки у громадських місцях, взаємодії з ровесниками, вчителями, батьками тощо. Результатом етики завжди є практична дія.

5. Актуальною залишається проблема підвищення етичної компетентності самого педагога, який сам повинен бути моральним зразком для дитини. Вищим навчальним закладам, здійснюючи професійну підготовку майбутнього вчителя, необхідно більше уваги приділяти питанням педагогічної етики, яка здатна відображати ступень

інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь педагога, його прагнення до самоаналізу і самовдосконалення.

Отже, аналіз впровадження у зміст основної школи предметів духовно-морального спрямування як складової реалізації освітніх реформ в Україні, доводить, що крізь призму зробленого, проглядається чимало актуальних проблем. Від їхнього розв'язання залежить успіх відродження та оновлення духовності, що має відбуватися шляхом вільного та творчого розгортання і конкретизації універсальної, загальнолюдської системи цінностей у відносно поліваріантній ціннісній ієрархії, зберігаючи загальну орієнтацію на триєдність цінностей Істини, Добра, Краси.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ващенко Л. М., Жебровський Б. М. Школа Зарубіжжя: шляхи реформ. – К., 1999. – 152 с.
2. Рудакова Т. К. Теория и практика изучения основ христианской этики. Ч. 1: Учебно-методическое пособие. – К.: Вища освіта, 2009. – 160 с.
3. Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кірп. Як домогтися досконалості в освіті. Переклад з англ. Анжели Кам'янець. – Львів : Літопис, 2004. – 176 с.
4. Ушинський К. Д. Праця в її психічному та виховному значенні. Твори: В 6-ти т. — К., 1954. — Т. 1.
5. Шнакенбург Р. Етичне послання Нового Завіту. Пер. з нім. – К.: Дух і літера, 2005. – 340 с.
6. Духовність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dukhovnist.in.ua/uk/nevydyymi-peremohy/153-etuka.html>.

### **ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

*У статті здійснено аналіз досвіду впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України факультативних курсів з етики та християнської етики як змістової основи духовно-морального виховання школярів. Визначено проблеми цього процесу та перспективи їх подолання.*

### **WYMIAR DUCHOWY I MORALNY REFORM EDUKACYJNYCH**

*W artykule dokonano analizy doświadczeń z wprowadzenia do szkół ogólnokształcących Ukrainy fakultatywnych kursów etyki i etyki chrześcijańskiej. Ich podstawą są treści wychowania wdrażające uczniów do świata wartości duchowych i moralnych. Określono problemy tego procesu i perspektywy ich przezwyciężania.*

### **SPIRITUAL AND MORAL DIMENSION OF THE EDUCATION REFORM**

*In the article it is made the analysis of the optional ethics and Christiancourses introduction experience at the comprehensive secondary schools in Ukraine as the substantial basis for the internally and moral schoolchildren`s education. The problems of this process and the perspectives of their overcoming are defined.*

## ОСВІТОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Освітологія як науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти дозволяє проаналізувати розвиток освіти в її історичному та інституційному становленні з урахуванням взаємовпливів та взаємозв'язків освіти з іншими сферами життєдіяльності суспільства (політичною, правовою, економічною, соціальною тощо). Такий освітологічний аналіз видається особливо доцільним, коли мова йде про реформування й модернізацію освіти, оскільки означені процеси є відгуком на трансформації у дотичних до освіти суспільних сферах, що викликані у свою чергу об'єктивними змінами, до яких можна віднести цивілізаційні, транснаціональні та зміни в освіті на національному рівні.

Для освітологічного аналізу, спрямованого на пізнання динаміки змін у сфері освіти та її підсистемах, на знаходження засобів “розвитку країни не через ресурсно-сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотворення – сферу освіти”<sup>94</sup>, важливим є усвідомлення різного змісту понять “реформування” та “модернізація”.

Реформування освіти можна розглядати як необхідну передумову модернізації, коли закладаються концептуальні і нормативно-правові засади системних змін у сфері освіти відповідно до векторів розвитку, обраних суспільством. Реформа в освіті сприймається як переорганізація діяльності сфери освіти, спрямована на виконання нових завдань, як правило, на основі впровадження суттєво оновленої (чи нової) парадигми освіти<sup>95</sup>.

Реформування освіти пов'язується також з приведенням політичних, фінансово-економічних та суспільних інститутів держави, дотичних до сфери освіти, у відповідність до визначеної мети розвитку освіти, якою, зокрема, для української освіти, є задоволення освітніх потреб, інтересів та розвитку особистості кожного громадянина суспільства, а також ресурсне забезпечення побудови незалежної демократичної, економічно і політично стабільної, духовно розвиненої

---

<sup>94</sup> Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа, 2012. – № 4 – 5. – С. 44.

<sup>95</sup> Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>

держави, інтегрованої у європейський простір. Модернізація освіти може розглядатися як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджувального розвитку освіти адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів “прориву” і зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети.

На нашу думку, процес модернізація освіти можливий тільки після реформування її основ відповідно до вимог часу.

Освітологічний контекст застосування терміна “реформування” вимагає від нас переосмислення стану освіти крізь призму її цінності (державної, суспільної, особистісної); механізмів функціонування у суспільстві; функціонування дотичних до сфери освіти сфер життєдіяльності суспільства, які впливають на розвиток освіти і без реформування котрих відповідно до визначених векторів розвитку освіти неможливо реформування самої сфери освіти.

Застосування терміна “модернізація” з позиції освітології вимагає від нас переосмислення стану освіти крізь призму розуміння її як системи різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливого процесу; різнорівневого результату; соціокультурного феномену; соціального інституту, що впливає на стан незалежності держави, її економічну стабільність й формування свідомості суспільства<sup>96</sup>; необхідності кардинального (відповідно до цілей реформування) оновлення змісту освіти, її форм, методів і технологій.

Реформування і модернізація освіти повинні розглядатися як важлива суспільна проблема, оскільки сфера освіти є посередником між особистістю, суспільством і державою, реально впливає на гармонізацію їх відносин<sup>97</sup>. Сфера освіти найбільш повно задовольняє не тільки інтереси, потреби, запити особистості, здійснює її підготовку до життя у соціумі, а й сприяє формуванню у молодій людини свідомості громадянина суспільства, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, змін та їхніх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах. Разом з тим, слушною є думка Т.Левовицького, що “державна і освіта, яка в ній функціонує, покликані

---

<sup>96</sup> Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа, 2012. – № 4 – 5. – С. 44.

<sup>97</sup> Сисоєва С. О. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. О. Сисоєва // Рідна школа, 2012. – № 12 (996). – 80 с. – С. 8 - 12.

служити людям, їхньому розвитку. Відкидається зворотний порядок (який і досі існує), коли особистість повинна адаптуватись до взірців, які їй нав'язуються освітою, освітою службовою, яка обслуговує державні інституції”<sup>98</sup>.

Головна колізія української системи освіти полягає на сьогодні у відірваності освітньої галузі від потреб країни. Саме на вирішення цієї проблеми повинна бути спрямована модернізація української освіти.

З точки зору освітології можна виділити три причини реформування освіти.

Першу причину реформування освіти можна вважати загальною або глобальною, оскільки вона викликає необхідність реформування освіти в усіх без винятку країнах і пов'язана з цивілізаційними змінами. Цивілізаційні зміни породжуються еволюційним розвитком людства, оскільки розширення і поглиблення людського інтелекту в певні історичні періоди призводить до таких винаходів людського розуму, які кардинально змінюють світ і наше уявлення про нього. Саме у такій точці біфуркації, внаслідок інноваційних змін у суспільному розвитку, відбувається міжцивілізаційний зсув, що стає причиною, зокрема, транснаціональних змін і, як наслідок, – реформування й модернізації сфери освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людського інтелекту та людських ресурсів.

Глобальною причиною сучасних цивілізаційних змін є винахід інформаційно-комунікаційних технологій. Саме “інформаційний вибух” людського інтелекту значною мірою породив процеси глобалізації та інтеграції, хоча розставляючи пріоритети, ми часто зазначаємо їх у такій послідовності: процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. Інформатизація зробила наше суспільство швидкозмінним, інформацію доступною, знання швидко застаріваючими, а вимоги до професійних та особистісних якостей людини мінливими й динамічними. Інформаційно-комунікаційні технології, мережа Інтернет радикально змінили освітнє середовище, засоби міжособистісної комунікації сприяли формуванню якісно нового молодого покоління інформаційного суспільства, поглибили розрив поколінь і наступність

---

<sup>98</sup> Левовицький Тадеуш. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; переклад з польськ. А. Івашко. – Київ – Маріуполь: Видавництво “Рената”, 2011. – 119 с. – С. 82; Tadeusz Lewowicki. Problemy kształcenia i pracy nauczycieli Instytut Technologii Eksploatacji. – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa. – Radom, 2007. – 148 s. – s. 111.

традицій. Саме інформатизація суспільства висунула принцип неперервності освіти на позиції пріоритетного принципу сучасної освіти, а медіапростору надала статусу впливового не тільки на формування й розвиток людини, а й на суспільну свідомість та суспільну організованість. Внаслідок глобалізаційних процесів, як зазначається у Білій книзі національної освіти України, активно формуються такі інноваційні утворення, як от: “світовий освітній простір”, “європейський освітній простір”, “світові освітні мережі”. Різні рівні інтеграції освітніх, наукових, педагогічних, урядових, громадських організацій створюють небачені можливості для їх співпраці, взаємодії в умовах інтернаціоналізації різних сфер життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності за рахунок формування нових систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж, які діють у світі незалежно від географічних та політичних кордонів<sup>99</sup>.

В умовах швидкозмінного глобального світу знання й кваліфікація особистості стають не тільки її капіталом, особистісною цінністю, а й набувають суспільної й державної цінності. Від кваліфікації й освіченості кожної людини стає залежним економічний й соціальний розвиток країни, її національна безпека, а тому сфера, що продукує людський ресурс – сфера освіти – виходить на пріоритетні позиції і рівноправно починає взаємодіяти з іншими суспільними сферами. Освіта починає розумітися контекстно широко. На перетині різних наук і освіти з’являються нові галузі наукового знання, як от: економіка освіти, освітня політика, освітнє право, соціологія освіти, управління освітою тощо. У США, Європі, на теренах СНД, Україні починає активно розвиватися новий науковий напрям: “едукологія”, “освітознавство”, “освітологія”.

З одного боку, сукупний людський інтелект, людський ресурс в цілому відіграють провідну роль в сучасному суспільстві, а їх розвиток стає об’єктом дослідження як соціальних, так і економічних наук. З іншого, унікальність сучасного етапу розвитку суспільства полягає у тому, що воно потребує людського таланту, індивідуальності, неповторності, креативності, нестандартності та інноваційності своїх

---

<sup>99</sup> Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.



громадян. Отже, освітні реформи вже не сприймаються як виключно галузеві, вони стають потужним механізмом розвитку суспільства.

До другої причини реформування освіти можна віднести соціально-економічні трансформації, що відбуваються у різний час у різних країнах. Зміна політичного устрою, механізмів господарювання, формування фінансових ринків призводить до необхідності реформування освіти як найбільш масового соціального інституту розвитку людського капіталу, формування суспільної свідомості і свідомості кожного громадянина суспільства.

До третьої причини реформування освіти в окремій країні можна віднести її наміри щодо приєднання до певного інтегрованого економічного й освітнього простору, зокрема, європейського.

Реформування освіти в Україні, яке розпочалося після проголошення нею незалежності, було зумовлено відразу трьома причинами: значними соціально-економічними трансформаціями в країні, зміною векторів у політичному, соціальному та економічному розвитку держави; поширенням глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі, бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Обравши європейський вектор розвитку, практично через невеликий історичний проміжок часу від проголошення незалежності Україна приєдналася до Болонського процесу, що також викликало не тільки значні зміни у змісті й організації вищої освіти, а й вплинуло на всі інші ланки освіти.

Складність реформування й подальшої модернізації освіти в Україні з позиції освітології полягала у тому, що сфера освіти в Україні не мала можливості реформуватися поступово. Освіта повинна була одразу відреагувати не тільки на значні соціально-економічні трансформації у самій країні, а й на історичні цивілізаційні зміни, враховувати глобалізаційні та інтеграційні процеси, реагувати на процес інформатизації суспільства, впроваджувати вимоги Болонського процесу.

Уряди багатьох країн ЄС також стикаються із більшістю тих проблем, що постали перед Україною, хоча й у менш гострій формі<sup>100</sup>. Такі проблеми стосуються занепаду та старіння населення,

---

<sup>100</sup> Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_educ\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_educ_ep_329_ua_eaqefv.doc)

переструктурування економіки від виробничого сектору до сектору обслуговування, виникнення нових соціальних викликів, поглиблення соціальних нерівностей, а також послаблення суспільної солідарності.

Стикнувшись також з подібними труднощами, Україна змушена була долати ще виклики, пов'язані з фундаментальними змінами в її економічній моделі – перехід від командно-авторитарної до ринкової економіки, від однопартійної політичної системи до багатопартійного демократичного уряду, що у свою чергу спричинило нестабільність в економічній та політичній системах.

У цьому контексті слушною є думка, що для будь-яких соціальних систем існують певні обмеження щодо кількості змін та реформ, які вони можуть безболісно абсорбувати<sup>101</sup>. Як зазначає В. Г. Кремень, “суспільство є не машиною, а живим організмом, що розвивається і само організується за власними законами, яких не можуть порушити ентузіасти-реформатори. Вітчизняний досвід показав, що спроби абстрагуватися від логіки й темпів історичного розвитку, утиснути життя в рамки прекрасного ідеалу, який не відповідає рівню культури, призводять до порушення цілісності системи самоорганізації суспільства”<sup>102</sup>. На наш погляд, ці слова можна віднести й до реформування сфери освіти в Україні. Саме через перенасиченість докорінних змін в Україні українська система освіти реформувалася болісно.

Таким чином, реформування сфери освіти в Україні не можна характеризувати як поступове, етапи реформи були розмитими у часі, накладалися один на другий, що значною мірою призвело до нагромадження цілей реформування й модернізації освіти, їх непослідовності і при цілком правильній постановці важкими для виконання.

У Білій книзі національної освіти України зазначається, що розвиток української освіти впродовж розбудови державної незалежності відбувався в умовах суперечливих внутрішніх впливів політичних, економічних, культурних і власне освітянських чинників. До головних з них, зокрема, віднесено<sup>103</sup>:

---

<sup>101</sup> Там само.

<sup>102</sup> Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 72.

<sup>103</sup> Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.

- політична нестабільність, часті зміни владних команд, невизначеність орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства;
- непослідовність, недостатня наукова обґрунтованість державної політики у галузі освіти;
- руйнівні соціальні ефекти освіти (корупція, політизація управління, нерівність в у можливостях здобуття якісної освіти);
- відсутність моніторингу якості проведених реформ, низький рівень участі громадськості у реформуванні освіти, управлінні нею, оцінюванні її якості;
- тривала економічна й екологічна кризи; демографічні зміни (зниження народжуваності, міграція, збільшення кількості знелюднених населених пунктів);
- криза сім'ї як соціального інституту;
- вибуховий розвиток засобів масової інформації і комунікації (Інтернету), які нарощують свій суперечливий вплив на дітей і молодь;
- майже нерегульований державою і місцевою владою розвиток освітянських мереж;
- розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти із потребами економіки, ринку праці;
- розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у загальній середній і вищій освіті;
- незабезпеченість системності заходів, як того вимагають цінності людиноцентрованої освіти щодо утвердження цих цінностей на всіх рівнях освіти.

Стратегічні цілі реформування освіти у будь-якій країні визначаються освітньою політикою й законодавчо закріплюються освітнім правом.

Пріоритетні цілі реформування освіти в Україні можна класифікувати як:

- цілі освіти, пов'язані з світовими процесами глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства;
- цілі, що спрямовували освіту на гармонізацію розвитку особистості, суспільства і держави, як цілі-відповіді на виклики, що постали перед країною та її громадянами внаслідок значних соціально-економічних змін у країні і потребували від кожного громадянина і

суспільства в цілому адаптації до нових політичних, правових і економічних умов;

– цілі, що пов'язані з реформуванням освіти відповідно до обраного країною європейського вектору розвитку.

Основні принципи реформування освіти в Україні були окреслені урядом у 1992 році на Першому конгресі українських освітян. У 1993 році була прийнята Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), яка визначала стратегічні завдання реформування освіти в українській державі: відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян української держави; формування освіченої, творчої особистості; виведення освіти в Україні на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Також передбачалася створення на рівноправній основі недержавних та глибока демократизація традиційних навчально-виховних закладів<sup>104</sup>.

У розділі щодо вищої освіти були виділені напрями її реформування, які торкалися таких важливих змін, як: доступ до вищої освіти; зміст та координація системи вищої освіти; методи викладання; автономія вищих навчальних закладів; державний контроль за освітою; диверсифікація освітнього планування та фінансування; демократизація управління навчальними закладами.

Розглянемо основні проблеми, які постали у зв'язку з реформуванням й модернізацією вищої освіти.

Слід зазначити, що в Україні державна політика в сфері вищої освіти перебуває в компетенції Верховної Ради України, управління цією ж сферою є в компетенції Кабінету Міністрів, Міністерство освіти і науки України є значно більшою мірою відповідальне за характер та розвиток вищої освіти, аніж аналогічні міністерства в багатьох інших європейських країнах.

До основних положень державної політики у сфері вищої освіти, зокрема, можна віднести: громадяни України мають право здобувати вищу освіту в державних та муніципальних вищих навчальних закладах безкоштовно на конкурсній основі. Зауважимо, що починаючи з 1997,

---

<sup>104</sup> Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44 – 46. – 62 с.

ті, кому не вдалося здобути “безкоштовне” місце для навчання, мають можливість вступити на контрактній основі. Наступні важливі положення державної освітньої політики стосуються того, що на процес здобуття вищої освіти не повинні впливати політичні партії, громадські та релігійні організації; українська вища освіта повинна бути інтегрована у всесвітню систему вищої освіти, зберігаючи при цьому свої цінності і традиції; повинна існувати державна підтримка пріоритетних галузей досліджень з фундаментальних та прикладних наук.

Законодавчою основою для вищої освіти в Україні є Конституція України, Закон України "Про освіту", Закон України "Про вищу освіту" (2002 рік), доповнені іншими більш вузькими законодавчими актами, а також указами та постановами Президента та Кабінету Міністрів. Приєднання України до Болонського процесу в травні 2005 року призвело до появи ще інших нормативних документів щодо організації навчального процесу у вищій школі. Впровадження цього законодавства вимагало серйозних змін у структурі, змісті, фінансуванні та управлінні освітою. Реформи мали на меті наблизити українську національну систему освіти до європейської.

Порівняно з європейськими країнами значною проблемою для української вищої освіти є проблема автономії вищих навчальних закладів, яка в Україні є досить обмеженою.

Так до повноважень Міністерства освіти і науки України належать, зокрема, аналіз та прогнозування діяльності у всій галузі вищої освіти та дотичність цієї діяльності до позаосвітнього середовища, включаючи планування робочої сили; формулювання державної політики в сфері вищої освіти та наукових досліджень (із затвердженням наукових ступенів і вчених звань, складу спеціалізованої вченої ради тощо), розробка програм розвитку та стандартів вищої освіти; визначення обсягів матеріально-технічного забезпечення та фінансової підтримки для вищих навчальних закладів; контроль за дотриманням стандартів вищої освіти; ліцензування та акредитація вищих навчальних закладів; узгодження з вищими навчальними закладами схем підготовки кваліфікованих спеціалістів, тощо.

Керівникам вищих навчальних закладів закон в Україні надає значно вужчі права і повноваження, зокрема, складати документи про

заснування вищого навчального закладу; організувати ліцензування вищих навчальних закладів; здійснювати контроль над фінансовою та економічною діяльністю вищого навчального закладу; здійснювати контроль над виконанням вимог, викладених при заснуванні вищого навчального закладу та інших юридичних зобов'язань; приймати стратегічні рішення, які стосуються внутрішньої організації та розвитку вищого навчального закладу<sup>105</sup>. Крім того, вони можуть: визначати методи навчання та викладання; приймати на роботу працівників; розробляти свої власні дослідницькі програми; створювати факультети, відділення, центри дослідження, нові вищі навчальні заклади; займатися видавничою діяльністю; співпрацювати з іншими вищими навчальними закладами та із зовнішніми структурами на регіональному, національному чи міжнародному рівнях; подавати пропозиції щодо внесення змін до законодавства в сфері вищої освіти.

У контексті цілей й здобутків реформування й модернізації вищої освіти в Україні значний інтерес становлять висновки європейських експертів щодо реформування вищої освіти в Україні. Наведемо найголовніші з них<sup>106</sup>.

Щодо освітнього права в Україні, то експертна група європейських експертів прийшла до висновку, що існує певна непослідовність між законодавством у сфері освіти та трудовим законодавством, що обмежує ефективність його виконання. Недостатня узгодженість між класифікаціями освітньої й професійної кваліфікації, з одного боку, та класифікаційною структурою переліку професій, з іншого, негативно позначається на працевлаштуванні випускників вищих навчальних закладів, зокрема із ступенем “бакалавра”, на утвердженні цього ступеня як законного ступеня освітньо-кваліфікаційного рівня вищої освіти, який надає доступ до ринку праці. Експерти вважають, що необхідно переглянути зв'язок між професійними класифікаціями та освітніми кваліфікаціями з перспективою їх розділення за винятком тих випадків, коли існують вагомні причини для їх збереження, наприклад, медицина, стоматологія, фармакологія тощо.

---

<sup>105</sup> Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc)

<sup>106</sup> Там само.

Крім того, хоча законодавство надає можливість вищим навчальним закладам отримати більшу автономність відповідно до демократичних принципів управління освітою через введення на різних рівнях в установах органів самоуправління, на практиці це суттєво нівелюється збереженням за міністерствами повноважень щодо затвердження більшості з цих нових свобод<sup>107</sup>. Слід зазначити, що централізований контроль і збереження впливу на зміст курикулуму навчальних програм та дидактичних вимог, підриває ініціативу та можливості вищих навчальних закладів щодо реагування на запити ринку праці.

Щодо організаційної структури вищих навчальних закладів, то експерти відзначають, що практично всі вищі навчальні заклади в Україні реорганізували традиційну систему підготовки фахівців з метою введення й пристосування до ступеня “бакалавра”, здобуття якого потребує чотири роки навчання та ступеня “магістра”, який потребує один-два роки навчання, хоча у різних навчальних закладах спостерігається багато відмінностей як у термінах навчання, так і у його змісті (переліку навчальних дисциплін). Найбільшою перешкодою для впровадження двохступеневої системи підготовки фахівців є існуючий взаємозв'язок між нашаруванням освітньо-професійних рівнів, кваліфікаційних рівнів та професійних рівнів. Позитивну оцінку європейських експертів отримали організаційні зміни, спрямовані на розвиток наукових досліджень в Україні в контексті завдань Лісабонської стратегії щодо створення європейського простору науково-дослідницької діяльності. Також висока оцінка була дана розвитку наукових досліджень в Україні. Разом з тим, було відзначено, що наука потерпає на національному рівні від недостатнього фінансування, фрагментації заходів та розпорошеності з точки зору ресурсів – людських та фінансових. Для подолання такої ситуації необхідно заохочувати співпрацю між науково-дослідними установами Національної Академії Наук України та університетами, які мають ґрунтовну наукову базу. Саме така співпраця сприятиме концентрації людських ресурсів та збільшенню фінансової підтримки наукової діяльності.

---

<sup>107</sup> Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc)

Щодо управління вищою освітою і забезпечення її якості, то експертами відзначено, що система забезпечення якості в Україні, залишається надмірно залежною від моделей продуктивності виробництва (“вхід-вихід”), які походять від традицій контролю за якістю в промисловому серійному виробництві, і меншою мірою пов'язані з моделлю забезпечення якості процесу. Ця модель централізованого контролю залишає за міністерствами відповідальність за мікро-менеджмент цілого ряду аспектів вищої освіти, у першу чергу, за курикулумом навчальних програм, що в більшості західних університетах є виключно компетенцією самих університетів. Така ситуація суттєво обмежує розвиток інституційної відповідальності за внутрішню якість процесів і пояснює той факт, чому в Україні так мало використовується оцінювання самими студентами академічних та інших послуг, які вони отримують. Експертна група визнала, що більшість з проблем щодо забезпечення якості пов'язано з економічними умовами в Україні. Разом з тим, європейські експерти відзначили, що існують суттєві регіональні відмінності у вирішенні цих питань. Зроблено висновок, що нерівності в сфері вищої освіти виражаються в уже закладених нерівностях у моделях розподілу бюджетів для міст, областей та районів.

Найбільш визначальною особливістю студентства як соціальної групи в Україні є його значне чисельне зростання, що позначається на зростанні коефіцієнта залучення населення до вищої освіти, який перевищує показники більшості країн ЄС. Експерти вважають, що це є наслідком усвідомлення студентами та їхніми батьками ефективності інвестицій у здобуття вищої освіти. Разом з тим, падіння відсотку народжуваності, еміграція молоді за кордон та глибокі структурні проблеми української економіки дають привід сумніватися щодо стійкої тенденції розширення освітнього сектору. Іншою важливою тенденцією є зміни у виборі напряму навчання й навчальних дисциплін, зокрема, природничих наук, технологічних і інженерних спеціальностей на користь гуманітарних спеціальностей та тих предметів, які найбільше асоціюються з розвитком нової ринкової економіки<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc)



Невдоволення студентів здебільшого стосуються занадто високої теоретичної спрямованості навчальних курсів, недостатніх можливостей щодо розвитку практичних навичок, обмеженої можливості вибору навчальних дисциплін, застарілих дидактичних методів навчання, недостатньої матеріально-ресурсної бази навчального процесу, а також відсутності фінансової підтримки для програм навчання за кордоном. Досить цікавим є враження європейських експертів відносно того, що в університетах існує певний культурний конфлікт поколінь. Упродовж одного покоління українське суспільство стало свідком значного зростання нерівності доходів та загальної демонстрації багатства окремими прошарками, порівняно з якими різниця у доходах у часи радянського режиму видається незначною. Це спричинило виникнення у молоді інструментального підходу щодо освіти, що вступає в суперечність з цінностями більшості їхніх викладачів.

Щодо міжнародної співпраці, то в Україні використовують всі можливості для обміну викладачів та студентів, розбудови міжнародних програм поєднання викладання та науково-дослідницьких робіт. Основними перешкодами в цьому відношенні залишається недостатній рівень володіння іноземними мовами та брак коштів для підтримки програм навчання за кордоном. В Україні існує проблема щодо фінансування міжнародних програм навчання студентів та молодих науковців, підвищення їх мобільності, хоча такі заходи є невід'ємною частиною програм нової європейської політики сусідства та партнерства. Розуміння та широке використання англійської мови, на думку європейських експертів, може стати вагомим перевагою щодо амбіцій України в Європі та зростання іноземних інвестицій в Україні.

Для оцінки реформування й модернізації вищої освіти великого значення мають контакти вищих навчальних закладів з зовнішніми організаціями та приватними бізнес-структурами. Було відзначено, що зв'язок між вищою освітою і виробничим сектором, який існував у радянський період, було втрачено з часів 1991 року. Україна намагається відновити модернізовану версію цієї співпраці відповідно до європейської політики Інновацій, Підприємництва та Неперервного (ціложиттєвого) навчання. Роботодавці в Україні вказують на неналежний рівень підготовки випускників університетів до тих завдань, які на них покладаються при влаштуванні на роботу. На їхню

думку, проблема полягає в курикулумі навчальних програм, який є занадто затеоретизованим, і методах навчання, які не сприяють розвитку тих навичок, яких потребує нова економічна реальність. Європейські експерти зазначили, що існуюча в Україні система вищої освіти є несумісною з ринковою економікою і становить серйозну перешкоду для інноваційного розвитку курикулуму навчальних програм та мобільності фахівців. Існує гостра необхідність проведення постійного та ґрунтовного аналізу національного й регіонального ринків праці, для формування політики працевлаштування відповідно до потреб ринкової економіки, створення структури інформування роботодавців про зміни у національній системі кваліфікацій та кваліфікаційні можливості ступеня “бакалавра”. Це сприятиме введенню інноваційних змін у курикулум навчальних програм, підвищенню ефективності безперервних програм навчання та розвитку служб працевлаштування та кар’єрного росту студентів.

Модернізація вищої освіти, яка здійснюється в Україні з метою пристосування до Болонських принципів, не буде ефективною для української економіки та національних амбіцій країни, якщо залишиться існуючий рівень централізованого контролю над визначенням того, який освітньо-кваліфікаційний рівень є обов’язковим, для якої посади та кількості студентів, які можуть закінчувати університет щороку з певними кваліфікаційними рівнями та певною спеціалізацією. Ринкова економіка пов’язана з гнучким ринком праці. Це питання по суті є аспектом більш широкої проблеми: автономії та самоврядування вищого навчального закладу.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість з існуючих проблем виникають з того факту, що Україна на даному етапі все ще залишається країною з перехідною економікою та суспільством, яке переживає період змін. Більшість з окреслених проблем у галузі вищої освіти України можна звести до одного ключового питання: знаходження балансу між автономним правом вищого навчального закладу розвивати освіту та науковими дослідження для української економіки і суспільства, а також відповідальністю держави за забезпечення якості, підзвітності, чесності та доступності. Саме тому необхідним є подальший розвиток інституційної автономії вищих навчальних закладів.

На думку європейських експертів, сектор вищої освіти в Україні вимагає капіталовкладення для покращення умов навчання та дослідницької діяльності, оновлення навчальних корпусів та гуртожитків, майстерень, корпусів для практичних занять та лабораторій, засобів навчання, обладнання та інструментів. Слід підкреслити, що вирішення цієї проблеми потребує розвитку економіки освіти, проведення спеціальних досліджень різних механізмів фінансування та систем бюджетування й фінансового управління в європейських країнах на предмет розгляду їх модифікованого застосування в системі вищої освіти України. Проблемою для України залишається запровадження нових форм фінансування, зокрема, на конкурсній основі, для підтримки зацікавленості й взаємодії між університетами та бізнес-середовищем. Нові напрями співпраці не повинні стосуватися лише розвитку інновацій та комерціалізації, але й повинні залучати роботодавців до співпраці разом з науковцями в окремих робочих групах з метою створення нових або модернізації існуючих програм навчання, менторської підтримки та тренінгу студентів щодо працевлаштування та розвитку підприємницьких навичок, а також задля забезпечення програм стажування чи практичної участі студентів у “реальних проектах”.

Для покращення економічної та освітньої ефективності вищої освіти європейські експерти також рекомендували як об’єднання малих навчальних закладів з великими класичними університетами, так і групування вищих навчальних закладів, які спеціалізуються в схожих галузях наукового знання, технологій та інженерних напрямів в “кластери”, які через наукові та технологічні парки об’єднувалися б з приватними підприємствами, що також працюють в подібних напрямках<sup>109</sup>.

Трансформаційні процеси в Україні спонукають до формування оптимальної мережі вищих навчальних закладів та їх урізноманітнення. Поява великої кількості національних університетів (понад 100) в Україні призвело до знецінення почесного статусу національного закладу та додаткового навантаження на державний бюджет. Для

---

<sup>109</sup> Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc)

порівняння можна розглянути досвід створення мережі нових типів вищих навчальних закладів у Російській Федерації. Така мережа включає: університети з особливим статусом – національні (2, Московський державний університет імені М. І. Ломоносова та Санкт-Петербурзький державний університет), федеральні університети (8) і національні дослідницькі університети (29). Федеральні університети створюються у формі державних автономних закладів, мають офіційний статус і включаються у видову класифікацію вищих навчальних закладів. Особливою категорією вищих навчальних закладів є національні дослідницькі університети. Урядом Російській Федерації визначено порядок створення і статус національних дослідницьких університетів (надається на 10 років за результатами конкурсного відбору програм розвитку університетів), що пов'язано з додатковим фінансуванням університету. До групи елітарних вищих навчальних закладів, які, зберігаючи основну місію університету, розширюють функції та повністю беруть на себе відповідальність за якість підготовки фахівців, входять тільки два університети: Московський державний університет імені М. І. Ломоносова та Санкт-Петербурзький державний університет.

Модернізація вищої освіти в Україні триває. Суспільство чекає на прийняття нового закону про вищу освіту і сьогодні немає впевненості у тому, який вектор розвитку вищої освіти буде у ньому закладено. Об'єктивний розвиток українського суспільства, взаємодія України з Європою і світом вимагає від системи вищої освіти України подолати сучасний її стан, який характеризується одним ключовим словом – неефективність<sup>110</sup>. Разом з тим, на нашу думку, значною мірою ця неефективність закладена в освітній політиці, освітньому праві, управлінні освітою, у недостатній розробленості соціологічних та культурологічних проблем освіти, недостатньому осмисленні історичного досвіду розвитку української освіти.

Таким чином, одним з ключових завдань модернізації вищої освіти є забезпечення її якості, побудова ефективної освітньої системи вищих навчальних закладів з дієвою економікою та управлінням, яка відповідає як запитам сучасного життя, потребам розвитку країни,

---

<sup>110</sup> Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>

суспільства, держави, так і потребам і інтересам особистості. При цьому потрібно чітко мати на увазі ще одну фундаментальну задачу модернізації, яка продиктована входженням вищої освіти у принципово нову стадію свого розвитку. На сучасному етапі суспільного життя та своєї власної історії освіта, зокрема, вища, стає не тільки найважливішою соціальною сферою, але й у прямому значенні найважливішою економічною галуззю<sup>111</sup>. Вона відіграє все більш важливу роль у накопиченні та розвитку людського капіталу. Тому перспективи зростання добробуту нашої країни пов'язані із збільшенням значущості української освіти.

Освітні реформи і модернізація освіти повинні не тільки декларуватися, а й реалізуватися як загальнонаціональне завдання, масштабна акція всієї країни, що проводиться при ефективному співробітництві всього суспільства і держави. Тільки у такому випадку можна досягти нової якості освіти, що відповідає сучасним запитам кожного громадянина, суспільства і держави.

Відомий британський професор, фахівець із соціології освіти, Бейзил Берштайн, колись висловився в контексті освітніх реформ у Сполученому Королівстві, що відбулися у 70-80-х роках ХХ ст.: “Школи не зможуть компенсувати суспільства”. Ці слова, на нашу думку, можна віднести до всієї освіти України та процесу її модернізації і європеїзації. Сфера освіти в Україні зробила значний внесок у наближенні України до Європейського Союзу, але існують обмеження, пов'язані з економічними труднощами й тим, що продовжують існувати соціальні системи, які підтримували інший економічний лад та соціальні порядки.

Досягнення нової якості освіти залежить від ефективної економіки освіти, ефективних нормативно-правових та організаційно-фінансових механізмів залучення та використання ресурсів, реального соціального статусу, професійного рівня педагогічних працівників, їх підтримки з боку держави; реорганізації системи управління освітою відповідно до завдань освітніх реформ<sup>112</sup>. Досягнення ефективності сучасної сфери освіти, її відірваності від потреб країни залежить від усвідомлення на

---

<sup>111</sup> Там само.

<sup>112</sup> Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>

державному рівні, що освіта набуває таких доленосних якостей для суспільства, що потребує досліджень власного розвитку з позицій сучасної методології міждисциплінарності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за редакц. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ.системи, 2010. – 342 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44 – 46. – 62 с.
3. Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
5. Левовицький Тадеуш. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; переклад з польськ. А. Івашко. – Київ – Маріуполь: Видавництво “Рената”, 2011. – 119 с.
6. Огнев'юк В. О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 2 – 6.
7. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа. – 2012. – № 4 – 5. – С. 44.
8. Сисоєва С. О. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. О. Сисоєва // Рідна школа, – 2012. – № 12 (996). – 80 с. – С. 8 – 12.
9. Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). “Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.irf.ua/files/ukr/programs\\_edu\\_ep\\_329\\_ua\\_eaqefv.doc](http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc)
10. Tadeusz Lewowicki. Problemy kształcenia I pracy nauczycieli Instytut Technologii Eksploatacji. – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa. – Radom, 2007. – 148 s.

## **ОСВІТОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

*У статті здійснено освітологічний аналіз реформування й модернізації вищої освіти в Україні; розкрито освітологічний зміст понять “реформування освіти” й “модернізація освіти”; обґрунтовано загальні причини реформування й модернізації сфери освіти; розкрито взаємозв'язок освітніх реформ і реформування дотичних до освіти сфер життєдіяльності суспільства; проаналізовано висновки європейських експертів щодо чинників, що гальмують розвиток української вищої освіти; обґрунтовано необхідність розвитку досліджень самої сфери освіти з позиції сучасної методології міждисциплінарності.*

## **KONTEKST OŚWAITOLOGICZNY REFORM EDUKACYJNYCH**

*W artykule dokonano analizy oświatologicznej reformowania i modernizacji szkolnictwa wyższego na Ukrainie; ukazano treści oświatologiczne pojęć „reformowanie edukacji” oraz „modernizacja edukacji” uzasadniono ogólne przyczyny reformowania i modernizacji w zakresie edukacji; uzasadniono relacje wzajemne reform edukacyjnych oraz reformowania stycznych do edukacji obszarów życia społeczeństwa; przeanalizowano wnioski europejskich ekspertów w sprawie czynników, które hamują rozwój ukraińskiego szkolnictwa wyższego; uzasadniono konieczność rozwoju badań samego zakresu edukacji z punktu widzenia współczesnej metodologii międzydyscyplinarności.*

## **OSVITOLOGICAL CONTEXT OF THE EDUCATIONAL REFORMS**

*The osvitological analysis of the reform and modernization of the higher education in Ukraine is made in the article; osvitological context of the notions “reform of education” and “modernization of education” is disclosed; the general principles of the reform and modernization of educational sphere are grounded; the interrelations of the education reforms and reforms of such spheres of the social activities that are closely associated with education are revealed; the conclusions of the European experts about factors that hamper the development of the Ukrainian higher education are analyzed; the necessity of the development of the educational sphere from the position of the modern methodology of the multidisciplinary is grounded.*





**МІСІЯ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЯ ДІЙСНІСТЬ**

**MISJA EDUKACJI I  
RZECZYWISTOŚĆ EDUKACYJNA**

**MISSION OF EDUCATION AND  
EDUCATIONAL REALITY**



Tadeusz LEWOWICKI

## O CELACH I REZULTATACH REFORM – MIĘDZY SYRENIM ŚPIEWEM POLITYKÓW A RZECZYWISTOŚCIĄ OŚWIATOWĄ

Słowo „reforma” pojawia się we współczesnym języku stosunkowo często i używane bywa dość niefrasobliwie, z przesadą, a nierzadko nieodpowiedzialnie. O reformach, potrzebie reform i podejmowaniu reform nader chętnie mówią i piszą politycy, a najczęściej dziennikarze. Obszarem życia społecznego, który poddawany jest rozmaitym reformom, a przeważnie raczej pseudoreformom, pozostaje od lat edukacja.

Właśnie edukacja wskazywana bywa jako sfera życia, która pod wieloma względami – m.in. treści, metod i form kształcenia, wychowania i opieki – okazuje się dysfunkcyjna, nienadążająca za zmianami dokonującymi się we współczesnym świecie, słabo przygotowująca rzesze uczniów i studentów do radzenia sobie w warunkach zmiennego otoczenia społecznego, rynku pracy, różnych kryzysów nękających wiele społeczeństw. Jednocześnie w edukacji dostrzega się wielkie szanse na poprawę jakości życia, cywilizacyjny postęp, pokojowe współistnienie i współpracę. W edukacji – z pewnością nie bez racji – widzi się ważny czynnik rozwoju jednostek i społeczeństw, ważny czynnik rozumnego, godnego, szczęśliwego życia ludzi. Nic więc dziwnego, że od stuleci, a z dużą częstotliwością od połowy ubiegłego wieku, w wielu państwach podejmowano i podejmuje się działania, które mają (przynajmniej w założeniu) sprzyjać poprawie rzeczywistości edukacyjnej, a w konsekwencji poprawie innych obszarów życia.

Lawinowy przyrost poczynąń nazywanych reformami edukacyjnymi (oświatowymi) nastąpił w latach 60. i 70. minionego wieku. Wtedy w wielu państwach opracowano raporty zawierające diagnozy i propozycje zmian, a następnie wprowadzono nowe rozwiązania w praktyce oświatowej. Niektóre opracowania diagnostyczno-projekcyjne zyskały popularność w skali międzynarodowej – wystarczy wspomnieć jako wybrane przykłady raporty i książki autorstwa lub współautorstwa M. Behra<sup>113</sup>, G. Brinkmanna<sup>114</sup>,

---

<sup>113</sup> Behr M. (i in.): Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982, Pädagogischer Verlag Schwann.

<sup>114</sup> Brinkmann G.: Theorie der Schule – Schulmodelle. Kronberg 1974, Scriptor Verlag.

P. H. Coombs<sup>115</sup>, E. Faure'a<sup>116</sup>, H. von Hentiga<sup>117</sup>, I. Illicha<sup>118</sup>, J. P. Plowdena<sup>119</sup>, E. Reimera<sup>120</sup>, H. Taby<sup>121</sup>, S. G. Ticktona<sup>122</sup>, A. Tofflera<sup>123</sup>. Głośne opracowania ukazały się także w latach późniejszych – przywołać można m.in. raporty „A Nation in Risk”<sup>124</sup>, „Education American for the 21st Century”<sup>125</sup>, raport autorstwa J. W. Botkina, M. Elmandjry, M. Malitza<sup>126</sup>, J. Delorsa<sup>127</sup>. Liczne raporty są przedstawione w literaturze przedmiotu<sup>128</sup>. W tym samym czasie przygotowane zostały i opublikowane ważne raporty polskie<sup>129</sup>.

Niektóre z tych opracowań przyczyniły się do wprowadzenia zmian ulepszających edukację. Wiele reform i poczynań nazywanych reformami nie przyniosło oczekiwanych i zapowiadanych zmian. Po latach podjęto próby oszacowania skutków reform i uznano, że zaledwie kilka – kilkanaście procent poczynań reformatorskich dało oczekiwane, pożądane wyniki<sup>130</sup>. Większość reform odbierana jest przez społeczeństwa – w tym przez badaczy i ekspertów – jako przedsięwzięcia nieudane, a w każdym razie daleko odbiegające od społecznych oczekiwań i deklaracji reformatorów. O doświadczeniach dotyczących polskich reform oświatowych mowa będzie dalej.

<sup>115</sup> Coombs P. H.: *The World Crisis in Education. A System Analysis*, London 1968, Oxford University Press.

<sup>116</sup> Faure E. (red.): *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, PWN.

<sup>117</sup> von Hentig H.: *Was ist eine humane Schule?* München – Wien 1978, Carl Hanser Verlag.

<sup>118</sup> Illich I.: *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976, PIW.

<sup>119</sup> Plowden J. P. (red.): *Children and Their Primary Schools*, London 1975, Her Majesty's Stationary Office.

<sup>120</sup> Reimer E.: *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and Strategy of Revolution*, New York 1972, Doubleday and Co., Inc. Anchor Books Edition.

<sup>121</sup> Taba H.: *Curriculum Development. Theory and Practice*, New York and Burlingame 1962, Harcourt, Brace and World, Inc.

<sup>122</sup> Tickton S. G. (red.): *To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology. A Report by the Commission on Instructional Technology*, New York – London 1970, R. R. Bowker Company.

<sup>123</sup> Toffler A. (red.): *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*, New York 1974, Vintage Books Edition.

<sup>124</sup> *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Washington D.C. 1983, US Govt. Printing Office.

<sup>125</sup> *Education American for 21st Century*, Washington D.C. 1983, National Science Board.

<sup>126</sup> Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, PWN.

<sup>127</sup> Delors J.: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Wyd. UNESCO.

<sup>128</sup> Kupisiewicz Cz.: *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*, Warszawa – Kraków 1988, PWN; Kupisiewicz Cz.: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1994, Wyd. „Żak”; Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, PWN; Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1987, WSiP.

<sup>129</sup> *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, PWN; *Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej*, Warszawa – Kraków 1989, PWN.

<sup>130</sup> *Materiały na debatę sejmową*, Warszawa 1994, MEN.

Słabości reform edukacyjnych skłaniają do podejmowania prób odpowiedzi na pytania o przyczyny niezbyt satysfakcjonujących rezultatów. Zwraca się uwagę na wiele przyczyn, z których co najmniej kilka wydaje się godnych rozważenia.

### ***Reformy, pseudoreformy, zmiany w edukacji***

Znaczna część niepowodzeń spowodowana bywa nader swobodnym podejściem do pojmowania tego, czym być powinny reformy i jakie warunki należy spełnić, żeby zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu, osiągnięcia celu (lub wyraźnie do celu zbliżyć się). Reforma szkolna to – w klasycznej już definicji – jest/powinna być zmiana „ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do ich potrzeb działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych”<sup>131</sup>. W odniesieniu do szerzej ujmowanego zakresu reformy edukacyjnej można zatem mówić o zmianach ustroju, treści i organizacji, ale również metod i form funkcjonowania, a często przede wszystkim założeń, podstawowych celów, propozycji aksjologicznych dotyczących całego obszaru edukacji lub niektórych jego części – spowodowanych przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju, regionu świata (nierzadko całego świata) i konieczność uczynienia edukacji funkcjonalną w warunkach, w których żyją, rozwijają się i wypełniają swoje role życiowe ludzie. Tempo i zakres przemian cywilizacyjnych sprawiają, że od edukacji oczekuje się także przygotowania ludzi do życia w zmieniającym się świecie, również w przyszłych, jeszcze trudnych do określenia warunkach.

Już tak ogólnie rozumiane reformy edukacyjne dają wyobrażenie o ogromie oczekiwań społecznych. Złożoność i skala oczekiwań rosną wraz z próbami uszczegółowienia tego, co, jak, dlaczego i przede wszystkim w jakim celu ma być (powinno być) poddane zmianom. Odpowiedzialne podejmowanie reform związane jest z wieloma czynnościami poprzedzającymi propozycje zmian, z merytorycznym przygotowaniem tych zmian, pozyskiwaniem społecznego zrozumienia i poparcia, często z eksperymentalnymi próbami, dyskusjami i modyfikacjami pomysłów, wreszcie z wdrożeniami, kontrolą i ewaluacją przebiegu reform, ocenami wyników, a bywa też, że z kolejnymi modyfikacjami i wdrożeniami itd. W

---

<sup>131</sup> Okoń W.: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, PWN. – s. 174.

skrótowej wersji różne etapy reform edukacyjnych prezentowane są w literaturze pedagogicznej – np. w „Słowniku pedagogicznym” W. Okonia wymienia się takie etapy, jak: opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reformy, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo-wyposażeniowej i przygotowanie kadry nauczycielskiej<sup>132</sup>. Propozycja przedstawiona przez W. Okonia odnosi się głównie do reform szkolnych. Etapy te, oczywiście, ulegają modyfikacjom stosownie do zakresu czy obszaru reformy – edukacja obejmuje przecież obszar znacznie szerszy niż szkolnictwo.

Tak staranne podejście do reform nie jest jednak zjawiskiem powszechnym. Stosunkowo nieliczne dobre przykłady wciąż są przypominane – ku pożytkowi społeczeństw reformujących oświatę. Szczególne uznanie zyskały doświadczenia szwedzkie. Współautor wieloletniej reformy szkolnictwa w tym kraju – Torsten Husen – sformułował reguły, które powinny być przestrzegane, jeśli chce się rzeczywiście z powodzeniem przeprowadzić reformy. Reguły te można w skrócie ująć następująco:

1. Reforma powinna być integralnym składnikiem szerszego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju.

2. Zmiana oświatowa powinna być starannie przygotowana pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym i kadrowym, a niezwykle istotne jest pozyskanie dla niej „społecznej przychylności”.

3. Środki konieczne do skutecznego przeprowadzenia reformy należy przygotować z odpowiednim wyprzedzeniem, a nie tuż przed reformowaniem oświaty lub dopiero w jej trakcie.

4. O powodzeniu reformy w dużym stopniu decyduje dobra współpraca centralnych i lokalnych władz oświatowych z nauczycielami i rodzicami uczniów, którzy realizowany projekt powinni przyjmować jako „własny”.

5. Każda racjonalnie przygotowana i przeprowadzona zmiana edukacyjna wymaga wsparcia ze strony badań pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych.

---

<sup>132</sup> Okoń W.: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, PWN. – s. 174.

6. Projektowana reforma powinna mieć charakter całościowy – obejmować podstawowe elementy systemu lub podsystemu – a także wariantowy i perspektywiczny<sup>133</sup>.

Przywołane punkty wydają się oczywiste i powinny wyznaczać myślenie i działania reformatorów. W praktyce nader często odbiega się od tych reguł. Lekceważenie lub przynajmniej niedocenywanie wymienionych reguł (czy warunków powodzenia) charakteryzuje przede wszystkim polityków, którzy pośpiesznie starają się stworzyć pozory reformowania oświaty. Niektórzy chcą zaistnieć jako reformatorzy – wprowadzając nieprzemysłane zmiany, a ulubionym obszarem zmian stają się nierzadko struktury systemów szkolnych. Wywoływane pseudoreformy rzadko prowadzą do ulepszeń, zazwyczaj wywołują trudności, zbędny wysiłek realizatorów i obniżenie poziomu działalności edukacyjnej. Rachunki zysków i strat są wielce niejednoznaczne, a bywa, że jednoznacznie szkodliwe.

Kuszące propozycje polityków formułowane są przeważnie w sposób ogólny i pozornie atrakcyjny. Deklarowane cele reform akcentują rozwój osobowości, szanse edukacyjne, zawodowe i życiowe, kreatywność, przygotowanie do radzenia sobie w trudnych warunkach współczesnego świata. W propozycjach zgłaszanych przez polityków znaleźć można liczne odwołania do świata wartości, norm społecznych, czasem troski o losy państwa i społeczeństwa, racji stanu itp.<sup>134</sup>. Tak przedstawiane cele nie budzą większych wątpliwości, są przecież powszechnie akceptowane i oczekiwane. Problem w tym, że za pięknymi deklaracjami przeważnie nie ma edukacyjnych strategii i warunków umożliwiających osiągnięcie tych celów. „Syreni śpiew” polityków wabi znaczne części społeczeństw, lecz skutki poddania się tym syrenim głosom bywają zgubne.

Wiarygodność polityków wzmocnić mają ich odwołania do znanych strategii reform i paradygmatów oświatowych oraz paradygmatów reform. Wśród tych ostatnich wymienia się m.in. społeczeństwo bez szkoły, szkoły alternatywne, szkoły ustawicznie doskonalone (różne kierunki doskonalenia szkoły), wizje edukacji jutra. Przytacza się rozmaite strategie reform – np. globalne i cząstkowe, krótkotrwałe i ciągłe, poprzedzone badaniami i nie oparte na badaniach, strukturalne i programowe<sup>135</sup>. Te i inne strategie

---

<sup>133</sup> Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

<sup>134</sup> Gnitecki J.: Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, KNP PAN; Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998, MEN i inne.

<sup>135</sup> Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata, Warszawa 1980, PWN. – s. 13-14.

przywoływane są jako naukowo opisane i uzasadnione wersje wprowadzenia zmian. Rzecz w tym, że odwołaniom tym przeważnie nie towarzyszą działania wymienione wcześniej jako reguły umożliwiające powodzenie reform i działania zgodne z etapami właściwie prowadzonych reform. Za swoistymi atrapami ideologii, strategii reform i paradygmatów nie ma odpowiednich propozycji i poczynań, które dawałyby duże prawdopodobieństwo zmian na lepsze. Przykłady podane zostaną w dalszych fragmentach tego tekstu.

Doświadczenia związane z reformami (i pseudoreformami) w Polsce są mało budujące. Wprowadzane z woli polityków zmiany nie były odpowiednio przygotowane, dokonywane były bez uwzględnienia opinii i sugestii znaczących środowisk naukowych, nie miały zabezpieczenia logistycznego i finansowego, wprowadzano zmiany pospiesznie i nie licząc się z oporem wielu środowisk, bez dbałości o pozyskanie zrozumienia i akceptacji zainteresowanych podmiotów (rodziców uczniów, nauczycieli, uczniów, administracji oświatowej). Tę ostatnią słabość można tłumaczyć m.in. tym, że pomysły reformatorów trudne były do zaakceptowania – wygodniejsze pozostawało ignorowanie wątpliwości i nieprzychylnych opinii. Permanentną przeszkodą od lat jest niedofinansowanie oświaty. Coraz więcej niepokoju budzi przygotowanie nauczycieli i innych pracowników oświaty i wychowania.

W sytuacji wyraźnej deprecjacji nadużywanej nazwy „reforma” w analizach pedagogicznych chętniej mówi się i pisze o zmianie czy zmianach edukacyjnych<sup>136</sup>. Pojęcie zmiany wydaje się mniej zobowiązujące, ale w przypadku zmiany celowej i planowej – a taka powinna być zmiana edukacyjna – jej intencje, warunki, etapy i skutki w istocie nie różnią się (nie powinny różnić się) od właściwie przeprowadzonej reformy. Posługiwanie się pojęciem zmiany jest jednak bardziej przydatne w opisie i interpretacji przekształceń, które dokonują się nie jako reformy, ale jako zjawiska i procesy towarzyszące przeobrażeniom społecznym, gospodarczym i kulturowym. To pojemne pojęcie pozwala lepiej określić wiele zmian dokonujących się w różnej skali, wprowadzanych przez różne podmioty w różnych środowiskach. W ramach zmian edukacyjnych mieszczą się również oświatowe reformy – jako (przynajmniej w założeniu) szczególny rodzaj zmian.

---

<sup>136</sup> Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice 2006, Wyd. UŚ.



Zgodnie z tytułem tomu i tytułem tego tekstu – w dalszych rozważaniach skoncentruję uwagę na deklarowanych celach i dostrzeganych rezultatach wybranych działań, które w Polsce nazywane były reformami oświatowymi (edukacyjnymi, szkolnymi itp.).

***Deklarowane cele i dostrzeganie skutki niektórych reform oświatowych w Polsce***

Przykłady relacji między celami i rezultatami reform oraz innych poczynań noszących cechy reform (zmian) oświatowych ograniczę do okresu ostatniego półwiecza, przy czym przywołam najwięcej informacji o zmianach (i ich skutkach) z okresu po roku 1989, a więc po transformacji ustrojowej w Polsce.

a) Próby „doskonalenia” słabości (przykład z lat 60. ubiegłego wieku)

Po trudnych latach odbudowy oświaty po zniszczeniach spowodowanych w czasie II wojny światowej pierwsze znaczące próby reformowania podjęte zostały w latach 60. ubiegłego wieku. Wtedy to – w roku 1961 – wprowadzono istotną zmianę ustroju szkolnego – wydłużając okres nauki w szkole podstawowej z 7 do 8 lat. Po ukończeniu szkoły podstawowej absolwenci mogli kontynuować naukę w liceum (do liceów trafiało w różnych latach około 20% młodzieży), w technikumach/średnich szkołach zawodowych, do których trafiała podobna liczba młodzieży, lub w 2 – 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych (które przyjmowały największą grupę absolwentów szkół podstawowych). Licea i technikum były pełnymi szkołami średnimi i dawały prawo ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Zasadnicze szkoły zawodowe nie miały statusu szkół średnich i nie dawały prawa wstępu na studia.

Intencją reformy było wydłużenie czasu nauki o charakterze ogólnokształcącym i sprostanie szybkiemu wzrostowi wiedzy, którą chciano uwzględnić w edukacji szkolnej. Po części cel ten osiągnięto, ale jednocześnie pogłębiło słabości szkoły podstawowej, a mianowicie nadmierny encyklopedyzm, atomizację wiedzy i postępujące oderwanie od praktyki. Hołdowanie strategii „doskonalenia szkoły” prowadziło do – jak z przekąsem to określano – „doskonalenia słabości”, czyli potęgowania wad, a nie doskonalenia edukacji szkolnej.

Dodatkowym – nieujawnianym publicznie – celem reformy była chęć odroczenia napływu nowych (licznych) absolwentów szkół na rynek pracy. Coraz bardziej przestarzała gospodarka z trudem przyjmowała nowych

pracowników, a zasadą było zatrudnienie wszystkich obywateli zdolnych do pracy. Wydłużenie nauki szkolnej przejściowo złagodziło problemy zatrudnienia.

Stosunkowo nieśmiałe zmiany w programach kształcenia sprawiały, że edukacja szkolna traciła kontakt z najnowszą wiedzą naukową. W sztucznie stabilnej sytuacji gospodarczej, społecznej i – szerzej – cywilizacyjnej kraju w tamtych latach jeszcze nie wywoływało to ostrej krytyki i kryzysów, ale w rzeczywistości oddalało szanse rozwoju państwa i społeczeństwa. Kryzys dopiero narastał i z gwałtownością ujawnił się w roku 1968 w środowiskach akademickich.

Gwoli sprawiedliwości należy dodać, że ówczesne szkoły, a szczególnie licea ogólnokształcące, umożliwiały zdobycie szerokiej wiedzy ogólnej, przekazywały obszerny (zdaniem wielu – nawet zbyt obszerny) kanon literatury, prowadziły różne wartościowe formy wychowania. Były dobrymi – w tamtych warunkach – szkołami właśnie ogólnokształcącymi. Wbrew lansowanym od paru dziesięcioleci opiniom – w niewielkim stopniu były poddane i poddawały młodzież indoktrynacji ideologicznej i politycznej, chociaż i takich zjawisk nie brakowało. Istotną funkcją liceów było przygotowanie młodzieży do studiów – i funkcję tę wypełniały dobrze. Również wiele techników niezłe przygotowywało do zawodu i do studiów (głównie na kierunkach technicznych).

b) Próba fasadowej esternizacji (orientacji prowschodniej) i zmian sieci szkół oraz treści kształcenia (przykłady z lat 70. ubiegłego wieku)

Przełom lat 60. i 70. wieku XX przyniósł narastający kryzys społeczno-gospodarczy i niemal powszechną świadomość anachronizmu modelu edukacji (przede wszystkim edukacji szkolnej). Powołany został Komitet Ekspertów, którego zadaniem stało się opracowanie diagnozy i propozycji zmian w oświacie. Komitet ten opracował raport – opublikowany w roku 1973<sup>137</sup>. Władze polityczne przyjęły jednak własną wizję reformy. Osobliwością było powołanie się na raport Komitetu Ekspertów i jednocześnie pominięcie propozycji zawartych w raporcie, a lansowanie odrębnego projektu. Większość społeczeństwa, nie znając treści raportu, uznała, iż oficjalna wersja reformy ma uzasadnienie i akceptację Komitetu Ekspertów. Tak jednak nie było – i już u progu reform wywołany został konflikt między – z jednej strony – politykami i administracją oświatową a –

---

<sup>137</sup> Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, PWN.

z drugiej strony – środowiskami naukowymi, ekspertami, grupami opiniotwórczymi.

Jedną z przyczyn wspomnianego, osobliwego zachowania się polityków okazał się pomysł wprowadzenia w Polsce szkoły dziesięcioletniej – wzorowanej m.in. na szkołach w Związku Radzieckim. Pomysł takiej szkoły był całkowicie obcy polskiej tradycji, wyobrażeniom inteligencji o szkole współczesnej, a także propozycjom ekspertów – w tym Komitetu Ekspertów. Dodatkowym powodem niechęci stała się sytuacja polityczna – konflikty w Czechosłowacji i na Węgrzech, interwencje wojskowe i tragedia węgierskiego społeczeństwa. Wzory – jak je nazywano – radzieckie nie mogły liczyć na aprobatę w wolnościowo nastawionym i ceniącym nawet wówczas dużą dozę niezależności społeczeństwie polskim. Władze polityczne przyjęły jednak projekt ustroju szkolnego wzorowany na ustroju szkolnictwa w ZSRR.

W 200 lat po powołaniu Komisji Edukacji Narodowej – pierwszego w Europie ministerstwa oświaty – postanowiono uchwalić wprowadzenie szkoły dziesięcioletniej. Miał to być spektakularny (władze polityczne lubią takie formy) akcent uczczenia pięknej rocznicy. Znając niechętnie nastawienia społeczne nie podjęto jednak próby przyjęcia przez Sejm ustawy o zmianie ustroju szkolnego, a ograniczono się do sejmowej uchwały, a więc aktu nie mającego prawnego znaczenia. Pomimo to – bez odpowiedniej podstawy prawnej (a więc ustawy – nie zaś tylko uchwały, tzn. stanowiska, poglądu itp.) zaczęto prace nad planami nauczania, programami i podręcznikami dla szkoły dziesięcioletniej. Prace te prowadzone były głównie przez środowiska instytutów naukowo-badawczych podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania. Udział innych środowisk – w tym środowisk akademickich, uczelnianych – był dość ograniczony. Środowiska uczelniane uczestniczyły przede wszystkim w programach badawczych nastawionych na diagnozę różnych obszarów edukacji oraz na analizę rozmaitych modeli instytucji oświatowych i formułowanie propozycji rozwiązań zalecanych w warunkach polskich.

W kolejnych latach po roku 1973 przygotowano propozycje programowe dla poszczególnych klas szkoły dziesięcioletniej, trwały prace nad podręcznikami. Przedłużała się osobliwa sytuacja prac nad reformą, która wciąż nie miała podstaw prawnych (wciąż nie było odpowiedniej ustawy przyjętej przez Sejm), ale która miała odbyć się na polecenie władz

politycznych. Rezultaty prac programowych pod wieloma względami okazały się pożyteczne, dokonano aktualizacji treści, unowocześnienia pracy szkoły. Powstały wartościowe opracowania szczegółowe. Wszystko to odbywało się w duchu paradygmatu doskonalenia szkoły – bez prób analizy podstawowych założeń i funkcji szkoły. Przynosiło więc – przynajmniej częściowo – jakieś pożytki, ale trudno uznać, że dawało nadzieję na tworzenie nowoczesnej szkoły na miarę końca XX wieku. Jednocześnie nadal pozostawał ustrój szkolny przyjęty w roku 1961 i nie wprowadzano szkoły dziesięcioletniej. Burzliwe lata 1980 i 1981 – wybuch „Solidarności”, kryzys w niemal wszystkich dziedzinach życia społeczno-politycznego i gospodarczego – zakończyły tę dziwną sytuację – zapowiadana reforma została odwołana. Tak formalnie dobiegła końca reforma, której z prawnego punktu widzenia nie było i być nie powinno, ale która w sferze programowej odcisnęła dobre i złe ślady w polskim szkolnictwie. Pomysł „dziesięciolatki” – szkoły, od której odchodzono już w ZSRR – nigdy nie został wprowadzony w życie. Prace programowe, podręczniki przez lata „dopasowywano” do funkcjonującego ustroju szkolnego, wykorzystywano z lepszym lub gorszym powodzeniem.

Lata 70. okazały się jednak czasem innej – tym razem skutecznej, ale niejednoznacznej w skutkach – zmiany. Staraniem władz politycznych i centralnej administracji oświatowej przeprowadzono daleko idącą zmianę sieci szkół i organizacji szkół. Likwidacji uległy liczne małe szkoły wiejskiej, a postawiono na organizację i funkcjonowanie zbiorczych szkół gminnych. Deklarowanym celem była poprawa jakości pracy szkół i objęcie dzieci wiejskich nauką w szkołach zlokalizowanych w większych (gminnych) miejscowościach – szkołach, jak założono, dysponujących lepszą kadrą niż szkoły wiejskie i lepszym wyposażeniem. Takie rozwiązanie przynieść miało pożytki przede wszystkim dzieciom ze wsi, które – jak oczekiwano – liczniej kontynuować będą naukę w szkołach średnich, a potem w uczelniach wyższych. Powracającym od lat problemem był stosunkowo niewielki odsetek młodzieży wiejskiej kontynuującej naukę na wyższych szczeblach edukacji.

Skutki zmian okazały się w dużej mierze odległe od zapowiedzi. Warunki nauki w szkołach gminnych często nie były lepsze niż w małych szkołach wiejskich. W licznych klasach uczyli m.in. nauczyciele przeniesieni ze szkół wiejskich, a duża liczba uczniów utrudniała pracę. Zmora dla dzieci

wiejskich były dojazdy z miejsc zamieszkania do szkół i ze szkół do domu. Zmęczone dzieci nie korzystały w pełni z możliwości uczenia się. Dojazdy utrudniały korzystanie z zajęć pozalekcyjnych, kontakty z rówieśnikami. W szkołach zbiorczych tworzyły się grupy uczniów miejscowych i przyjezdnych, następowała stygmatyzacja, mnożyły się konflikty. Dzieci dojeżdżające nie zawsze miały opiekę po szkole – do czasu odjazdu do domu. Świetlice nie spełniały swoich zadań, rozwiązaniem nie były nieliczne internaty. Dojeżdżający uczniowie mieli za mało czasu na naukę i na wypoczynek. Jednocześnie w małych miejscowościach, wsiach i osadach zlikwidowano szkoły, które w wielu przypadkach od lat były miejscem spotkań, aktywności kulturalnej, integracji społeczności wiejskich. Osłabieniu uległy kontakty rodziców z nauczycielami, bo odległość do szkoły zniechęcała do odwiedzin i rozmów z nauczycielami. Okazało się, że taki sposób – jak zamierzano – wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk niezbyt sprawdza się. Nie uległy istotnej poprawie wskaźniki udziału młodzieży wiejskiej w edukacji na wyższych szczeblach szkolnictwa. Ciężki bagaż tamtych zmian odczuwają do dzisiaj społeczności wiejskie. Czas przyniósł im zresztą kolejne trudne doświadczenia, o czym będzie jeszcze mowa w dalszym fragmencie tego tekstu.

Przywołując przykład zmiany organizacji i sieci szkół wiejskich z lat 70. warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko. W tomie adresowanym do czytelników spoza Polski należy wspomnieć o losach dość dużej części szkół dla mniejszości narodowych. Niemała część tych szkół znajdowała się w małych miejscowościach, na wsiach zamieszkałych przez społeczności narodowości białoruskiej, ukraińskiej czy słowackiej. Reorganizacja sieci szkół i likwidacja małych szkół wiejskich oznaczała dla części szkół, w których uczyły się dzieci tych narodowości, zazwyczaj likwidację i utrudnienia w kontynuowaniu nauki w ich języku i w otoczeniu ich kultury<sup>138</sup>. Być może, dobre intencje reformatorów okazały się nieprzemysłane i nierzadko bardziej szkodliwe niż pożyteczne.

W przypomnianych tutaj latach 70. dokonywały się – obok opisanych – także inne zmiany, znacznie korzystniejsze. Rację bytu przyznano różnym próbom indywidualizacji kształcenia, kształcenia dzieci i młodzieży zdolnej. Monolityczny system szkolny zaczął być podważany i poddawany zmianom.

---

<sup>138</sup> Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek – Boruta A. (red.): Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce, Warszawa – Cieszyń – Białystok, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, UwB, SWEM.

Istotnym czynnikiem coraz śmielszych innowacji edukacyjnych stał się ruch postępu pedagogicznego – skupiający tysiące nauczycieli i stwarzający skuteczne formy współpracy nauczycieli i pedagogów akademickich. Wielu z nas – także ja miałem taką sposobność – w tym społecznym ruchu uczestniczyło (organizując wykłady, prowadząc eksperymenty szkolne, ucząc diagnozowania i projektowania innowacji).

c) Kształtowanie się społecznego ruchu na rzecz zmiany edukacji (przykłady z trudnych lat 80.)

Ważne doświadczenia lat 1980 – 1981, potem czas stanu wojennego i poszukiwania dróg rozwiązań problemów polskiego społeczeństwa i państwa dały impuls do refleksji i do działań przygotowujących jakościową zmianę edukacji. Dominujący wcześniej paradygmat doskonalenia oświaty/szkoły załamał się w obliczu burzliwych wydarzeń i przeobrażeń społecznych. Państwo trwało w sytuacji wielu kryzysów, władze państwowe praktycznie zaniechały prób reformowania oświaty. Politycy nie mieli pomysłów, jak ratować oświatę i zmieniać ją stosownie do przekształceń życia społecznego i oczekiwań znacznej części obywateli. W trudnych czasach – jak zazwyczaj to bywa – władze niezbyt troszczą się o edukację. Marny stan państwa nie sprzyjał wielu obszarom życia społecznego, nie sprzyjał też oświacie.

Dekada poprzedzająca zmianę ustroju państwa nie przyniosła oficjalnych reform, natomiast w różnych środowiskach – inteligenckich, akademickich, opozycyjnych, oświatowych (często tożsamych, wspólnych – czasem funkcjonujących oddzielnie) i wielu innych – toczyły się dyskusje i kształtowały poglądy dotyczące zmian ładu społecznego, ideologii społecznych i modeli życia w okresie przejścia od ładu hierarchicznego do ładu demokratycznego i w warunkach upragnionego ładu demokratycznego<sup>139</sup>. Ważną częścią tych poglądów były sprawy edukacji. Formułowano przewodnie idee przemian, kreślono wizje przyszłego modelu edukacji<sup>140</sup>. W społecznościach nauczycielskich i akademickich tworzone załączki społecznego ruchu na rzecz zmian edukacji, powstawały stowarzyszenia zabiegające o powołanie szkół niepublicznych (niepaństwowych) – szkół społecznych czy prywatnych. Wydawane

---

<sup>139</sup> Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, „Żak”.

<sup>140</sup> Kupisiewicz Cz.: *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*, Warszawa – Kraków 1988, PWN; Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, PWN; Lewowicki T.: *Idee przemian oświatowych*, „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6; Lewowicki T.: *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3 – 4.

wówczas nowe regulacje prawne dopuszczały powstawanie takich szkół – i szkoły takie zaczęto powoływać.

W literaturze pedagogicznej znalazły wyraz dążenia do demokratyzacji, decentralizacji i uspołecznienia oświaty<sup>141</sup>. Społeczeństwo poznawało różne ideologie oświatowe i modele edukacji. Budziło się zainteresowanie rodziców i nauczycieli wzorami oświaty w państwach demokracji parlamentarnej. Społeczne oczekiwania tworzyły klimat do gruntownej zmiany oświatowej.

Wszystko to przyczyniło się do powołania w roku 1987 Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN). Komitet przeprowadził dogłębne analizy i opracował szczegółową diagnozę stanu edukacji, a także zaproponował cztery warianty przemian – skorelowane m.in. z potrzebami i możliwościami realizacji. W trakcie prac KEEN przeprowadzono setki dyskusji środowiskowych, wykorzystano liczne opracowania krajowe i zagraniczne, prowadzono szeroką działalność popularyzującą tezy i propozycje zmian. W październiku 1989 roku opublikowany został raport końcowy<sup>142</sup>, który obok diagnozy zawierał scenariusze zmian i priorytety edukacyjne. Wśród tych ostatnich akcentowano: edukację małych dzieci, reformę programową (treści) i edukację nauczycieli. Władze państwa – już w nowych warunkach ustrojowych – otrzymały dokument, który mógł stać się podstawą przemyślanych, ale też szybkich i skutecznych zmian oświatowych. Niestety, w ferworze walki politycznej i głębokich kryzysów znowu zabrakło zainteresowania i woli zajęcia się sprawami oświaty. Tym razem sprawami tymi nie zajęły się już nowe, demokratycznie wybrane władze państwa, które zmieniło ustroj społeczno-polityczny i stało się spełnieniem marzeń i dążeń milionów Polaków. Tytuł raportu „Edukacja narodowym priorytetem” i treść raportu nie znalazły odpowiedniego zrozumienia i odzewu. Nie pierwszy to raz problemy edukacji nie były szczególnie ważne dla elit politycznych. Podjęto próby ratowania gospodarki i finansów państwa, wymiany administracji, nawiązania nowych relacji międzypaństwowych, podziału władzy i obsady kadrowej w różnych instytucjach państwa – i wiele innych ważnych spraw. Było to zrozumiałe i przeważnie konieczne. Zabrakło świadomości, że sfera edukacji należy do fundamentalnych w zmianie społecznej, wydaje się, że zabrakło mądrości i swoistej desperacji, żeby

---

<sup>141</sup> Radziejewicz J.: Szkoła współczesna i uspołeczniająca, Warszawa 1989, Wyd. Specjalne KOS.

<sup>142</sup> Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków 1989, PWN.

pilnie podjąć problemy edukacji i od początku transformacji ustrojowej szczególnie zadbać o to wspólne dobro.

d) Reformy i inne zmiany edukacji po roku 1989 – powaby i skutki westernizacji (czerpania z wzorów zachodnich)

Przełom ustrojowy otworzył – a w istocie spowodował – możliwości radykalnych zmian w wielu dziedzinach życia. Szczególnie znaczące były procesy demokratyzacji, zmian ustrojowych, przeobrażeń gospodarki i ratowania finansów państwa. W każdym z tych zakresów podjęte starania przyniosły wiele dobrych skutków. Podjęte zostały również działania zmieniające edukację. Doświadczenia z tym związane wydają się pouczające i godne uwzględnienia przy reformowaniu oświaty wszędzie tam, gdzie zmiany edukacyjne kojarzone są z szerszymi przekształceniami ustrojowymi.

Porzucając szansę wykorzystania m.in. wyników dyskusji społecznej i propozycji KEEN, politycy – a wraz z nimi centralne władze oświatowe – uznali, że podstawowym zadaniem w pierwszym okresie zmian będzie dekonstrukcja dotychczasowego systemu szkolnego i modelu szkoły. Tak też uczyniono. Z rewolucyjną przesadą zarzucono edukacji szkolnej, że była narzędziem indoktrynacji ideologicznej i zakwestionowano jej wartość kształcącą i wychowawczą. Zachęcono do radykalnej zmiany treści kształcenia, przy czym dano dużą swobodę nauczycielom w doborze treści, a szczególnie zachęcano do tworzenia tzw. programów autorskich – proponowanych przez nauczycieli. Sprzyjający klimat do tworzenia programów stanowiły lansowane idee podmiotowości, niezależności, decentralizacji, samorządności nauczycieli (a także uczniów). Te rzeczywiście ważne idee potraktowane zostały instrumentalnie. Nauczyciele dość masowo zaczęli modyfikować programy kształcenia i tworzyć rozmaite własne wersje treści kształcenia. Kierowali się przy tym po części najlepszymi intencjami, po części modą na tworzenie programów autorskich, po części spodziewanymi korzyściami (awansami, nagrodami itp.). Problem polegał jednak na tym, że w znakomitej większości nie byli przygotowani do tworzenia autorskich wersji programów – nie mieli świadomości, że są odpowiednie zasady i procedury tworzenia programów. Pytania o założenia psychologiczne, koncepcję teoretyczną, relacje z teoriami dydaktycznymi i innymi programami, o przyjęty układ treści (a więc podstawowe pytania z zakresu wiedzy o tworzeniu programów) przyjmowane były jako niestosowne, „z zamierzchłej epoki” czy złośliwe. W rezultacie powstało



wiele karykaturalnych, źle pomyślanych programów autorskich – zatwierdzonych przez kolegów nauczycieli i chętnie dopuszczanych przez nadzór oświatowy. Dodatkową osobliwością stało się to, że programy tworzyli nauczyciele krytykowani za ich wcześniejszą, zdaniem krytyków błędną czy szkodliwą, działalność pedagogiczną. Tak powstał chaos w treściach kształcenia, luki w tych treściach, brak relacji między programami. Podważony został sens kanonu kształcenia – treści dających podstawę kształtowania świata wartości, tożsamości, wspólnej kultury symbolicznej. Skutki tamtych poczynań odczuwalne są do dzisiaj.

Z czasem powstawały nowe podręczniki i inne pomoce naukowe, ale rzadko dawały one podstawę do wielostronnego i w miarę usystematyzowanego kształcenia. Drastycznie ograniczono lektury szkolne, zanikała umiejętność pisania dłuższych tekstów, uporządkowanych wypowiedzi. Szkoła coraz bardziej przestawała spełniać funkcje kształcące i wychowawcze. Można przyjąć, że politycy osiągnęli swój cel – dokonali dekonstrukcji szkoły, ale nie potrafili zaproponować i stworzyć nowego modelu szkoły – dobrze spełniającej jej podstawowe funkcje.

Władze oświatowe – zapowiadając wprowadzenie reformy – przez kilka lat zainteresowane były głównie tworzeniem warunków prawnych regulujących funkcjonowanie szkół. Tym zajmowało się Biuro Reformy Oświaty – usytuowane w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Nowy model szkoły miał powstać „oddolnie”, kształtować się siłami często zagubionych w chaosie nauczycieli i społeczności lokalnych. Następował proces deprofesjonalizacji i zagubienia, a przestrogi przed skutkami<sup>143</sup> przeważnie bagatelizowano. Warto zauważyć, że procesy deprofesjonalizacji oświaty występują również w innych państwach, także na Ukrainie<sup>144</sup>.

Słabością zmian oświatowych w Polsce był brak filozofii edukacji, która znalazłaby rozwinięcie w klarownej strategii przemian edukacyjnych. Prace pedagogiczne przedstawiające założenie filozofii czy ideologii edukacji<sup>145</sup> nie zajmowały uwagi polityków. Modna stała się socjologia wychowania w jej krytycznym wydaniu (z lat 69. i 70. oraz późniejszych), ale elity odpowiedzialne za kierunki zmian społecznych nie podejmowały trudu

---

<sup>143</sup> Lewowicki T.: Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia, „Edukacja” 1993, nr 3; Lewowicki T.: Zamawianie deszczu, „Głos Nauczycielski” 1993, nr 13.

<sup>144</sup> Sauch P.: Kryzys tradycyjnego paradygmatu oświaty” między zawodową samoświadomością a procesami deprofesjonalizacji, W: W. Kremlen, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli, Warszawa – Kraków 2010, WSP ZNP, AP i inne.

<sup>145</sup> Lewowicki T.: Przemiany oświaty, Warszawa 1995, „Zak”.

przygotowania strategii zmian edukacyjnych i zyskania dla niej aprobaty społecznej. Nie tworzono także odpowiednich warunków materialnych. Przywołane wcześniej reguły czy warunki umożliwiające powodzenie w reformowaniu oświaty<sup>146</sup> zostały zignorowane. Znacznie korzystniejsze wydają się szanse kreowania filozofii edukacji i strategii zmian edukacyjnych na Ukrainie, gdzie powstały wartościowe opracowania kreujące nową filozofię edukacji<sup>147</sup>, podejmujące próby całościowego oglądu spraw oświaty<sup>148</sup>, nowoczesne propozycje metodyczne<sup>149</sup> czy próby porównań międzynarodowych<sup>150</sup>.

W trudnych warunkach (społecznych, gospodarczych, ekonomicznych) próbę tworzenia dobrych przykładów podjęły różne grupy społeczne, stowarzyszenia – w tym część społeczności przejawiających aktywność już w latach 80. Korzystając z nowych regulacji prawnych – tworzono szkoły społeczne i prywatne, w których starano się wdrażać własne, wzbogacone propozycje programowo-metodyczne. Wiele z tych szkół z powodzeniem funkcjonuje nadal – oferując własne plany i programy, naukę języków obcych, bogaty program zajęć dodatkowych. Część z tych szkół ma charakter elitarny, nauka jest opłacana, a uczniowie rekrutują się ze środowisk zamożnych i szczególnie dbających o edukację dzieci. Szkoły te były i są przykładami alternatywnych rozwiązań edukacyjnych i spełniają funkcje inspirujące do zmian. Ich oddziaływanie pozostaje jednak – z wielu powodów – ograniczone.

Oficjalna reforma ustroju szkolnego dokonana została w roku 1999 – jako jedna z czterech „sztandarowych” reform ustrojowych (obok m.in. reformy administracji państwa i reformy ubezpieczeń). Zmianę ustroju szkolnego można potraktować jako kolejny krok w destrukcji systemu szkolnego. Zamiast opisanego wcześniej systemu [8 + 4 (5) lub 8 + 2 (3)]

---

<sup>146</sup> Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

<sup>147</sup> Kremień W. G.: Filozofija nacionalnoj idei, Ljudina. Oswita. Socium, Kyjiw 2007; Kremień W. G.: Filozofia edukacji, Radom 2008, ITE – PIB; Kremień W. G.: Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni, Warszawa 2011, Wyd. Naukowe ITE.

<sup>148</sup> Ogniewjuk W. O.: Oswita miżparadigmalnowo periodu, „Nowa paradigma” 2005, nr 50; Ogniewjuk W. O.: Filozofia oświaty oraz jej rola w strukturze badań naukowych fenomenu oświaty, W: T. Lewowicki, W. O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią, Warszawa 2011, WSP ZNP.

<sup>149</sup> Sysojewa S. O.: Interaktiwni technologii nawczanija dorosłych. Nawczalno-metodicznij posibnik dla wykładowców sistem formalnoj, nieformalnoj ta informalnoj oswiti dorosłych, Kyjiw 2011, NANP Ukrainy, Kijowskijskij uniwersitet im. Borisa Grinczenka.

<sup>150</sup> Sysojewa S. O., Kristopczuk T.: Oswitni sistemi krain Ewropejskowo Sojuzu: zagalna charakteristika, Riwnie 2012, NANP Ukrainy, Kijewskij uniwersitet im. Borysa Grinczenka.

wprowadzono system 3 + 3 + 3 + 3, przypominający strukturę szkolnictwa amerykańskiego i obcy polskiej tradycji. Tym razem – inaczej niż w przypadku niechcianej „dziesięciolatki” – reformę przeprowadzono. Zburzono system 8-letniej szkoły podstawowej (3 + 5) i wprowadzono 6-letnią szkołę podstawową (3 + 3), 3-letnie gimnazjum i 3-letnie liceum (ogólnokształcące, sprofilowane). Wydłużono czas trwania obowiązku szkolnego – tak, że młodzież po szkole podstawowej musiała podjąć naukę w gimnazjum. Duża część młodzieży przyjęła tę zmianę niechętnie – w tym młodzi ludzie, którzy wcześniej po szkole podstawowej wybraliby szkołę zawodową. Utworzono gimnazja – przeznaczając na nie lwią część środków na inwestycje – ale szkoły te stały się miejscem konfliktów i problemów wychowawczych. Politycy przewrotnie argumentowali, że gimnazja są wpisane w tradycję polskiej oświaty i że wyrównują szanse edukacyjne młodzieży z różnych środowisk. Rzeczywiście – w historii szkolnictwa były w Polsce gimnazja, ale przyjmowały one stosunkowo niewielką liczbę uczniów i stanowiły swoiste sito selekcyjne do liceów. Gimnazja utworzone w roku 1999 były powszechne, sztucznie utworzone i przez część młodzieży traktowane jako dla nich niepotrzebne. Dużą szkodą było zlikwidowanie 4-letnich liceów – szkół o relatywnie wysokim poziomie kształcenia. 3-letnie licea nie potrafiły z podobnym powodzeniem wypełniać swoich funkcji. Sytuację pogorszyło wprowadzenie egzaminów po każdym 3-letnim szczeblu kształcenia. W praktyce szkolnej okazało się, że wielu uczniów czterokrotnie przeżywa czas adaptacji do nowych warunków (w 1. klasie na każdym z czterech szczebli kształcenia) i czterokrotnie przez prawie rok przygotowuje się pod kierunkiem nauczycieli do zdania testów końcowych po 3. klasie każdego szczebla. Początkowo egzaminów nie zdawały dzieci objęte edukacją wczesnoszkolną, teraz i one zdają już swoją „minimaturę”, a potem zdawać będą jeszcze kolejne.

Zmiany te niekorzystnie wpłynęły na jakość kształcenia i wychowania. Potwierdziły to wyniki różnych badań – w tym wyniki międzynarodowych badań PISA. Ostatnio wyniki w badaniach PISA poprawiły się, ale stało się tak m.in. dlatego, że uczniowie są przygotowani do wypełniania testów. Różne porównania wykształcenia uczniów dostarczają dowodów na obniżenie jakości edukacji szkolnej. Dodać należy, że czynnikiem niewątpliwie oddziałującym na obniżenie jakości stało się gwałtowne upowszechnienie kształcenia w liceach – ze szkół częściowo elitarnych

(przyjmujących około 20% absolwentów szkół podstawowych) stały się szkołami przyjmującymi około 80% absolwentów gimnazjum. Pozornie ze względu na upowszechnienie kształcenia ogólnego, ale głównie ze względów oszczędnościowych bardzo ograniczono kształcenie w szkołach zawodowych. Z jednej strony nastąpił więc spadek poziomu kształcenia w liceach, z drugiej zaczyna dotkliwie brakować ludzi z wykształceniem zawodowym (na poziomie technika). W skali masowej reforma – zapowiadana jako otwarcie dobrej i nowoczesnej szkoły, droga upowszechnienia oświaty – doprowadziła do wielu problemów i destrukcji liceów oraz kształcenia zawodowego. Stosunkowo nieliczne wyjątki, jakie wciąż znaleźć można w tak dużym systemie szkolnym, nie zmieniają ogólnego obrazu skutków.

Oczywiście, w praktyce edukacyjnej nawet nieudane reformy nie są w stanie radykalnie zepsuć kształcenia i wychowania. W wielu społecznościach szukano i szuka się nadal rozsądnych rozwiązań – łącząc dobre dawne doświadczenia i nowe idee, nowe możliwości kształcenia, nowe treści. Jak określił to kiedyś jeden z pedagogów sprawujących odpowiedzialne funkcje ministerialne – „oświata jest jak trawa, można ją deptać, ale ona i tak podniesie się”. Sytuacja oświaty w dużej mierze jest właśnie taka – dokuczyły jej różne reformy, pseudoreformy i zmiany, ale wysiłkiem wielu nauczycieli, rodziców uczniów, społeczności lokalnych wciąż odradza się i jest wielką wartością. Jak dotąd – niezbyt dobrą rolę odegrały przeprowadzone reformy.

Uzupełnieniem tego – z konieczności cząstkowego – obrazu oświaty po reformach powinno być przypomnienie, że w wyniku wspomnianej reformy organami prowadzącymi szkoły stały się władze samorządowe. Za prowadzenie szkół podstawowych i gimnazjów odpowiadają gminy, natomiast za prowadzenie liceów odpowiadają powiaty. Władzom samorządowym nie przekazuje się jednak środków wystarczających na rozwój szkolnictwa. Likwidowane są szkoły w małych miejscowościach, a jednym z argumentów jest niż demograficzny. Zamiast polepszać warunki pracy i nauki, inwestować w szkoły i w rozwój dzieci i młodzieży – ogranicza się sieć szkół i wprowadza programy oszczędnościowe, albo przenosi koszty prowadzenia szkół na społeczności lokalne, które przejmują likwidowane szkoły publiczne i tworzą w nich szkoły społeczne (prowadzone i współfinansowane przez różne stowarzyszenia, organizacje i osoby

prywatne). Rola państwa i władz oświatowych ogranicza się do nadzoru merytorycznego i przeznaczaniu obowiązkowych (niewielkich) dotacji na uczniów oraz zazwyczaj (w szkołach publicznych) płac dla nauczycieli.

Wszystko to sprawia, że w dwadzieścia trzy lata po zmianie ustrojowej stan i perspektywy oświaty szkolnej nie napawają wielkim optymizmem. Odrębnym zagadnieniem jest obszar oświaty pozaszkolnej, która w dużej mierze poddana została komercjalizacji i stała się dostępna dla ludzi dysponujących odpowiednimi środkami finansowymi. Częściowo oświata pozaszkolna znajduje wsparcie ze środków Unii Europejskiej i funduszy różnych fundacji, stowarzyszeń, organizacji, a także – w miarę możliwości – władz samorządowych. Wyraźne wydaje się jednak traktowanie tej oświaty jako obszaru poddawanego prawom wolnego rynku.

Podkreślić należy raz jeszcze, że w oświacie w Polsce dzieje się i wiele dobrego. Zawdzięczać to trzeba nauczycielom, społecznościom lokalnym, rodzicom uczniów, niektórym władzom samorządowym, także oddziaływaniom środowisk uczelnianych zajmujących się sprawami edukacji. Docierają do szkół i innych instytucji oświatowych rozmaite dobre wzory zagraniczne, powstają liczne rodzime inicjatywy. Dzięki m.in. literaturze pedagogicznej ukształtowało się nowe spojrzenie na miejsce i funkcje oświaty w demokratycznym społeczeństwie. W tym opracowaniu wątkiem przewodnim są jednak relacje między celami i rezultatami reform, skutki reform i innych zmian edukacyjnych. Doświadczenia mijających dwudziestu kilku lat czasu transformacji prowadzą do wniosku, że pomysły i skutki reform – delikatnie rzecz ujmując – nie przyniosły większego pożytku, a spowodowały poważne szkody. Jeśli dzieje się w edukacji dużo dobrego (a można wskazać przykłady, że tak właśnie jest), to w nikłym stopniu wywołały to reformy i narzucane zmiany – to wynik wysiłków podejmowanych głównie pomimo lub niezależnie od reform.

W rozważaniach o zmianach w edukacji i skutkach tych zmian nie powinno zabraknąć odwołań do doświadczeń z obszaru edukacji w szkołach wyższych. Niektóre doświadczenia okazały się bardzo znaczące. Oto wybrane przykłady:

Nowe regulacje prawne umożliwiły stosunkowo łatwe powoływanie uczelni. W latach po transformacji ustrojowej liczba uczelni zwiększyła się ze 112 do 430. Utworzone zostały głównie uczelnie niepaństwowe, a dominujące kierunki studiów to prawo, kierunki ekonomiczne, zarządzanie i

pedagogika. Liczba studentów wzrosła z około 400 tys. do 2 mln w roku 2007. W roku 2012 studiuje około 1,8 mln osób. Jednocześnie liczba nauczycieli akademickich wzrosła zaledwie o około 50%, co w relacji do blisko pięciokrotnego wzrostu liczby studentów wyraźnie sygnalizuje niedostatek kadry akademickiej. Rozwojowi ilościowemu szkolnictwa wyższego towarzyszy spadek jakości kształcenia. To zjawisko typowe w takich sytuacjach. Wśród pozytywnych stron wspomnianego rozwoju można wymienić ułatwiony dostęp do uczelni, zagęszczenie sieci szkół wyższych, inwestycję w kapitał ludzki, ożywienie wielu społeczności lokalnych (inicjatywy lokalne, miejsca pracy, ożywienie handlu, ożywienie kulturalne dzięki funkcjonowaniu uczelni). Słabością jest m.in. brak całościowej strategii współdziałania uczelni, głównie wolnorynkowe podejście do sfery kształcenia wyższego, brak strategii rozwoju<sup>151</sup>. Podobnie jak w przypadku oświaty – propozycje przedstawienia przez społeczności akademickie, ekspertów i inne środowiska zainteresowane kształceniem wyższym rzadko znajdują zrozumienie polityków, administracji centralnej.

Demokratyzacja i decentralizacja życia społecznego dały uczelnianym społecznościom dużą swobodę w traktowaniu programów, metod i form kształcenia. Ta dobra strona funkcjonowania uczelni rodzi jednak przesadną dowolność, zróżnicowanie poziomu kształcenia, wątpliwości dotyczące przygotowania absolwentów. Zaniechano opracowywania kanonów kształcenia i literatury. Ogłoszone standardy kształcenia na kierunkach studiów wydają się tracić znaczenie, a podjęte ostatnio prace nad tzw. ramami kwalifikacji (przygotowywanymi na wzór innych państw europejskich) w przypadku wielu kierunków są raczej zapisem pobożnych życzeń niż wskazówkami dotyczącymi zakresów edukacji – w tym treści kształcenia. Po wielu odmianach nakreślenia sylwetek absolwentów, profili kształcenia i absolwentów, modułów kształcenia, programów, standardów itp. – teraz odbywa się wysiłek nowego opisanie oczekiwań wobec absolwentów. Rezultaty jeszcze trudno ocenić, już jednak można dostrzec, że opisom tego, co pragnie się osiągnąć, nie zawsze towarzyszą opisy (propozycje), jak to osiągnąć, jakie wykorzystać treści itd. Być może, z czasem „ramy kwalifikacji” uda się zapełnić „obrazami” (odpowiednią treścią). Starania o opracowanie europejskich i krajowych ram kwalifikacji są

---

<sup>151</sup> Lewowicki T.: O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.

o tyle ważne, że mają ułatwić mobilność studentów – studiowanie w różnych krajach – oraz korzystanie z europejskiego rynku pracy.

Skutkiem nadgorliwości w przyjmowaniu sugestii płynących z Unii Europejskiej jest niemal powszechne wprowadzenie dwustopniowych studiów wyższych – w Polsce studiów licencjackich (i im równoważnych) oraz studiów magisterskich. Założeniem tego podziału jest kształcenie zawodowe na stopniu pierwszym (przeważnie 3-letnim) i ogólne na stopniu drugim (zazwyczaj 2-letnim). Tak skonstruowane studia burzą logikę studiowania i przygotowania zawodowego, zgodnie z którą u podstaw kształcenia powinny być treści o charakterze ogólnym, na nich oparte mają być treści ogólnozawodowe i dopiero na górnych piętrach „piramidy wiedzy” powinny znaleźć się treści kształcenia zawodowego, treści specjalistyczne. Przyjęty z UE schemat odwraca tę piramidę i zakłada najpierw kształcenie zawodowe. W przypadku wielu kierunków studiów i zawodów (do których te studia przygotowują) jest to rozwiązanie karkołomne, a nawet szkodliwe. Czy inżynier, który skończy studia I stopnia i nie podejmie studiów stopnia II ma przygotowanie do wykonywania zawodu? Czy z zaufaniem udać się można do lekarza-specjalisty, który nie będzie miał przygotowania ogólnomedycznego? Przykłady wątpliwości można mnożyć. Podział studiów na dwa stopnie (szczerze) już przyniósł wiele utrudnień i edukacyjnych szkód. Nauczyciele akademicki, którzy są świadomi konieczności zachowania logiki układu wiedzy, radzą sobie tworząc dwie odrębne „piramidy wiedzy” dla I i II stopnia studiów. To z kolei powoduje powtórzenia treści, stratę czasu, osłabienie motywacji do pracy i studiów. Wszystko to – jak wspomniałem – z nadgorliwości, bo sugestie potraktowano jak nakaz. Tymczasem regulacje dotyczące tych spraw mają charakter przepisów opartych na zasadzie pomocniczości i mogą być (ale nie muszą) stosowane w państwach UE. Każde państwo przyjmuje własne regulacje. W Polsce – poza nielicznymi kierunkami studiów – sugestie unijne potraktowano jak nakaz. To doświadczenie skłania do rozważenia w przyjmowaniu propozycji pozornie atrakcyjnych lub przekonujących z jakiegoś powodu. Dodać należy, że przytoczony przykład przesadnego respektowania zaleceń UE znalazł zwolenników m.in. wśród polityków, a powodem było znaczne poprawienie statystyk – dzięki uznaniu studiów licencjackich za studia wyższe gwałtownie zwiększył się wskaźnik skolaryzacji młodzieży w wieku akademickim. Wskaźnik ten osiągnął nawet

50%. Problemem pozostaje jakość kształcenia w wielu uczelniach – szczególnie uczelniach zawodowych. Z tym – i z innymi problemami przyjdzie się zmagać w bliższej i dalszej przyszłości.

Na zakończenie wspomnieć należy, że słabości edukacji akademickiej dotknęły również kształcenia nauczycieli. Także w uczelniach przygotowujących nauczycieli i innych pracowników oświaty wprowadzono dwa szczeble edukacji, zmieniano i czyniono coraz mniej klarownymi standardy kształcenia, ograniczono zakres przygotowania stricte zawodowego, nie dbano i nadal nie dba się o kierunkowe kwalifikacje i kompetencje dużej części kadry nauczycieli akademickich pracujących na kierunkach pedagogicznych<sup>152</sup>. Kierunki pedagogiczne tworzy się jako masowe i tanie – z niepokojącą łatwością w uczelniach, które nie mają tradycji kształcenia pedagogicznego i niewiele je łączy z oświatą, wychowaniem i opieką.

Problemem w skali masowej staje się rozbieżność między liczbą kształconych nauczycieli a potrzebami rynku pracy. Jak szacuje się, tylko w roku bieżącym opuściło uczelnie około 200 tys. absolwentów pedagogicznych kierunków, a jednocześnie rynek pracy jest już nasycony i następują zwolnienia nauczycieli likwidowanych szkół (z powodu niżu demograficznego i oszczędności czynionych przez władze samorządowe prowadzące szkoły). Oczywiście, cieszy upowszechnienie wiedzy pedagogicznej, która przydać może się także w sytuacjach pozazawodowych – w rodzinie, w środowisku lokalnym. Martwi zjawisko bezrobocia absolwentów, zawiedzione nadzieje i ambicje zawodowe. Nie od dzisiaj wiadomo, że duża część absolwentów kierunków pedagogicznych/nauczycielskich musi zdobyć inne nowe kwalifikacje, nowe specjalności – jeśli realnie mają stać się szanse uzyskania pracy.

\*\*\*

Bilans korzyści i negatywnych skutków większości reform i zmian traktowanych jako reformy nie wydaje się pozytywny. Reformy wprowadzane w Polsce wywołały wiele problemów. Ogólny bilans nie odbiega od wspomnianego w początkowym fragmencie tego tekstu szacunku dotyczącego oceny licznych reform w wielu państwach. Tak jak w skali świata, podobnie w naszym kraju większość poczynań reformatorskich przyniosło wątpliwe korzyści. Deklaracje polityków, szczytne cele w

---

<sup>152</sup> Lewowicki T.: Problemy kształcenia i pracy nauczycieli, Warszawa – Radom 2007, ITE – PIB.



niewielkim stopniu znalazły potwierdzenie w praktyce. Pozostaje wiara, że zdarzy się i tak, że reformy będą przemyślane, odpowiednio przygotowane i przeprowadzone, a ich skutki w znacznej większości korzystne w skali społecznej i w wymiarze indywidualnym. Sporo wiadomo, jak to zrobić. Wciąż brakuje politycznej zgody i woli, determinacji rzetelnego i profesjonalnego zajęcia się sprawami edukacji. A edukacja – jak sugerował tytuł raportu KEEN sprzed ponad dwudziestu lat – powinna stać się narodowym priorytetem. To warunek rozwoju społeczeństwa i państwa, udanego funkcjonowania we współczesnym świecie, godnego i szczęśliwego życia.

### LITERATURA

1. A Nation at Risk. The Imperativr for Educational Reform, Washington D.C. 1983, US Govt. Printing Office.
2. Behr M. (i in.): Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982, Pädagogicher Verlag Schwannn.
3. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.: Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, PWN.
4. Brinkmann G.: Theorie der Schule – Schulmodelle. Kronberg 1974, Scriptor Verlag.
5. Choruża L. L.: Aksjologiczne podstawy edukologii: państwo, społeczeństwo, jednostka. W: T. Lewowicki, W. G. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią, Warszawa 2011, WSP ZNP.
6. Choruża L. L.: Etyczni розвиток pedagoga, Kyjiw 2012, Akademiwidaw.
7. Coombs P. H.: The World Crisis in Education. A System Analysis, London 1968, Oxford University Press.
8. Delors J.: Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998, Wyd. UNESCO.
9. Education American for 21st Century, Washington D.C. 1983, National Science Board.
10. Edukacja narodowym priorytetem. Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków 1989, PWN.
11. Faure E. (red.): Uczyć się, aby być, Warszawa 1975, PWN.

12. Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice 2006, Wyd. UŚ.
13. Gnitecki J.: Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, KNP PAN.
14. von Hentig H.: Was ist eine humane Schule? München – Wien 1978, Carl Hanser Verlag.
15. Illich I. : Społeczeństwo bez szkoły, Warszawa 1976, PIW.
16. Kremień W. G.: Filozofija nacionalnoj idei, Ljudina. Oswita. Socityum, Kyjiw 2007.
17. Kremień W. G.: Filozofia edukacji, Radom 2008, ITE – PIB.
18. Kremień W. G.: Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni, Warszawa 2011, Wyd. Naukowe ITE.
19. Kupisiewicz Cz.: Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych, Warszawa – Kraków 1988, PWN.
20. Kupisiewicz Cz.: Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, Warszawa 1994, Wyd. „Żak”.
21. Kupisiewicz Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa 1985, PWN.
22. Kupisiewicz Cz.: Szkolnictwo w procesie przebudowy, Warszawa 1987, WSiP.
23. Lewowicki T.: Amerykanizacja szkoły – szanse i zagrożenia, „Edukacja” 1993, nr 3.
24. Lewowicki T.: Idee przemian oświatowych, „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6.
25. Lewowicki T.: O funkcjach współczesnej szkoły i ich realizacji, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 6.
26. Lewowicki T.: O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.
27. Lewowicki T.: O polityce oświatowej i jej obszarach wymagających bliższego określenia. W: A. Bogaj (red.): Realia i perspektywy reform oświatowych, Warszawa 1997, IBE.
28. Lewowicki T.: Oświata w okresie transformacji ustrojowej, „Edukacja” 1992, nr 2.
29. Lewowicki T.: O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki, Warszawa – Radom 2007, ITE – PIB.

30. Lewowicki T.: O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych, „Socjologia Wychowania” 1994, nr 12.
31. Lewowicki T.: Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej, W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): Edukacyjne drogi i bezdroża, Kraków 2002, AP.
32. Lewowicki T.: Problemy kształcenia i pracy nauczycieli, Warszawa – Radom 2007, ITE – PIB.
33. Lewowicki T.: Przemiany oświaty, Warszawa 1995, „Żak”.
34. Lewowicki T.: Przemiany teleologii edukacyjnej, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3 – 4.
35. Lewowicki T.: Zamawianie deszczu, „Głos Nauczycielski” 1993, nr 13.
36. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek – Boruta A. (red.): Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce, Warszawa – Cieszyn – Białystok, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, UwB, SWEM.
37. Materiały na debatę sejmową, Warszawa 1994, MEN.
38. Mayor F.: Przyszłość świata, Warszawa 2001, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
39. Okoń W.: Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, PWN.
40. Ogniewjuk W. O.: Oswita miżparadigmalnowo periodu, „Nowa paradigma” 2005, nr 50.
41. Ogniewjuk W. O.: Filozofia oświaty oraz jej rola w strukturze badań naukowych fenomenu oświaty, W: T. Lewowicki, W. O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią, Warszawa 2011, WSP ZNP.
42. Ogrodzka-Mazur E.: Proces wychowania dziecka do wielokulturowości w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym a reforma systemu edukacji. W: W. Puślecki (red.): Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Opole 2004, Wyd. UO.
43. Plowden J. P. (red.): Children and Their Primary Schools, London 1975, Her Majesty’s Stationary Office.
44. Radziejwicz J.: Szkoła współczesna i uspołecniająca, Warszawa 1989, Wyd. Specjalne KOS.
45. Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, PWN.

46. Reimer E.: School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and Strategy of Revolution, New York 1972, Doubleday and Co., Inc. Anthon Books Edition.
47. Reforma systemu edukacji. Projekt, Warszawa 1998, MEN.
48. Sauch P.: Kryzys tradycyjnego paradygmatu oświaty” między zawodową samoświadomością a procesami deprofesjonalizacji, W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli, Warszawa – Kraków 2010, WSP ZNP, AP.
49. Sauch P.: Suczastna oswita, portret bez prikrasok, Żytomir 2012, Iz-wo ŻGU.
50. Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1968, PWN.
51. Sysojewa S. O.: Interaktywni technologii nawczanija dorosłych. Nawczalno-metodicznij posibnik dla wykładowczyh sistemi formalnoj, nieformalnoj ta informalnoj oswiti dorosłych, Kyjiw 2011, NANP Ukrainy, Kijowskij uniwersitet im. Borisa Grinczenka.
52. Sysojewa S. O., Kristopczuk T.: Oswitni sistemi krain Ewropejskowo Sojuzu: zagalna charakteristika, Riwnie 2012, NANP Ukrainy, Kijewskij uniwersitet im. Borysa Grinczenka.
53. Taba H.: Curriculum Development. Theory and Practice, New York and Burliname 1962, Harcourt, Brace and World, Inc.
54. Tickton S. G. (red.): To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology. A Report by the Commission on Instructional Technology, New York –London 1970, R. R. Bowker Company.
55. Thomas J.: Edukacyjne problemy współczesnego świata, Warszawa 1980, PWN.
56. Toffler A. (red.): Laerning for Tomorrow. The Role of the Future in Education, New York 1974, Vintage Books Edition.
57. Ziaziun I. A.: Mistrzostwo pedagogiczne, Radom 2005, Wyd. ITE – PIB.

**O CELACH I REZULTATACH REFORM –  
MIĘDZY SYRENIM ŚPIEWEM REFORMATORÓW  
A RZECZYWISTOŚCIĄ OŚWIATOWĄ**

*Reformy edukacyjne budzą wiele nadziei. Jednak analizy skutków licznych reform w różnych krajach prowadzą do wniosku, że skutki te niosą*

*przeważnie rozczarowanie. W artykule przedstawione zostały niektóre doświadczenia dotyczące największych reform oświatowych przeprowadzonych w Polsce w okresie kilkudziesięciu lat. Szczególną uwagę zwrócono na rezultaty reform wdrożonych po roku 1989, a więc po zmianie ustrojowej.*

**ПРО ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ РЕФОРМ –  
МІЖ ТРИВАЛИМИ РОЗМОВАМИ РЕФОРМАТОРІВ  
ТА ОСВІТНЬОЮ ДІЙСНІСТЮ**

*Освітні реформи дають багато надії. Однак аналізи наслідків численних реформ в різних країнах приводять до висновку, що ці наслідки переважно несуть розчарування. У статті був представлений певний досвід, який стосується найбільших освітніх реформ, проведених в Польщі у період кількох десятиріч років. Особливу увагу звернено на результати реформ, введених після 1989 року, тобто після зміни устрою.*

**ABOUT THE AIMS AND THE RESULTS OF THE REFORMS –  
BETWEEN THE LONG-CONTINUED REFORMERS'  
CONVERSATIONS AND THE EDUCATIONAL REALITY**

*Educational reforms raise many hopes. However, the analyses of results of these numerous reforms in various countries lead to the conclusion that these results are predominantly disappointing. Some of the experiences related to the most serious educational reforms in Poland, over the last decades, have been put forward in the article. Special attention has been paid to the results of the reforms made after 1989 – when the process of changes in the political system of Poland started.*

## УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА: МІЖ ІСТОРИЧНОЮ МІСІЄЮ І РЕАЛЬНОЮ ПЕРСПЕКТИВОЮ

Образ класичної університетської освіти зазнає сьогодні суттєвих змін, які виводять його за межі історичних складових місії університету. До того ж, масштаби цих змін виявляються настільки радикальними, що обумовили у світовій університетській спільноті не лише песимістичні прогнози щодо “банкрутства” історичної місії традиційних університетів (Ж. Ліотар, П. Дракер, Ж. Дерріда, В. Браун), а й розгубленість перед обрисами постмодерної університетської освіти (М. Фуко, Дж. Міллікен, Б. Рідінгс). Багато хто із відомих педагогів-теоретиків висловлює думки, що через якихось тридцять років великі університетські центри, прославлені університети стануть реліквією, а то й можливо, припинять своє існування як незалежні інститути і співтовариства вчених. Вважається, що вони, “оплот зарозумілості й успішних поколінь” у минулому, сьогодні не витримають конкуренції з вузькопрофільними навчальними закладами, зорієнтованими на прагматику конкретних технологій, яких вимагає інноваційне суспільство<sup>153</sup>.

Незважаючи на певне перебільшення цих песимістичних прогнозів, доля істини у них є. Адже причин для подібного занепокоєння, дійсно, багато. *По-перше*, спостерігається тенденція інкорпорування ідеалів ринку в навчальний процес і в організацію наукової роботи, яка примушує університет жити не за логікою соціального інституту, а за логікою виробництва. Тектонічні зсуви в науці, яка стає технонауковим конвейером зорієтованим на ринок, руйнує наукові університетські традиції. Як констатують знані зарубіжні експерти, високий рівень комерціалізації університетів, схоже, є незворотнім. *По-друге*, відбувається диверсифікація вищої освіти, яка виходить за межі класичних, концептуальних, інституціональних і географічних кордонів. На ринку вищої освіти з’являються нові навчальні заклади (віртуальні, франчайзингові, корпоративні університети), зорієтовані насамперед

<sup>153</sup> Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB. Ltd, 2011. Vol. № 16; Ридингс Б. Университет в руинах. Минск, 2009; Никольский В. С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценности // Высшее образование в России. – 2010. № 3.

на прагматику конкретних технологій. Вони не лише формують агресивне конкурентне середовище, а й посилюють процеси “масовізації” університетської освіти, яка (за всіх її позитивів) загрожує руйнуванням класичної елітарної освіти. *По-третє*, і чи не найважливіше, прагнення традиційних університетів до економічної гнучкості та глобалізаційних процесів уніфікації освіти, спричинило “кризу їх національно-культурної ідентифікації”. Історично вибудовуючи свою ідентичність з огляду на зміни в характері їх зв’язків з потребами національної держави, сьогодні вони змушені надавати послуги, які не прив’язані до місця знаходження. Їхні послуги перетворюються в товар для індивідуального споживання, який можна реалізовувати як в будь-якій країні, так і у віртуальному просторі.

Якою має бути реакція університетської освіти на ці процеси, ніхто достеменно не знає. Одне зрозуміло: як би ми не розцінювали їх, скільки б не дискутували щодо обмеженості постмодерної освіти, яка “ігнорує смисловизначальні цінності людського життя” і зводить до мінімуму можливості соціокультурного оновлення людини, не помічати цих радикальних трансформацій або протистояти їм було б не розумно. Тим паче, задаватися в цій ситуації питаннями “як”, “хто”, “для чого” намагається комерціалізувати вищу освіту і позбавити її національно-культурного коду означало б приблизно ту ж саму логіку, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Навпаки, об’єктивний процес глобалізації, масштабне посилення професійної компетентності та інноваційності знань, вимагає дієвої реакції традиційної університетської освіти, яка має розумно поєднати утилітарну прагматику професійної підготовки фахівця з “прагматикою” фундаментальних знань і національно-культурними традиціями, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже і посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя і діяльність людини збагаченими смислами і цінностями. Це дозволить університетській освіті не лише зберегти себе, але й надалі виконувати важливу соціокультурну місію, приречену виводити нові покоління в сучасний глобалізований світ професіоналами і гармонійно розвиненими людьми, здатними нести відповідальність за свої дії.

Але для того, щоб так сталося, важливо не лише осмислити найважливіші точки біфуркації в сучасному технонауковому контурі, трансформації в алгоритмі культурно-цивілізаційної самоідентифікації, а й можливі конкретні кроки в реформуванні університетської освіти, що обумовлені процесами глобалізації та потребами суспільства знань.

*Університетська освіта в технонауковому контурі  
суспільства знань*

Інтеграція університетської освіти і наукових досліджень є одним із найважливіших чинників підвищення ефективності та якості вищої освіти, а відтак – її конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг. Поза межами науки університетська освіта може розвиватися лише віртуально. Вона без науки не має майбутнього, а наука без неї не має фундаменту. Конкурентоздатним фахівець може бути лише за умови, якщо його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднуватиметься з практичною участю в системі сучасного виробництва. Сьогодні з цим погоджується кожен, хто має справу з вищою освітою. Але, як виявляється, не цей очевидний факт є *головним*.

У суспільстві знань образ науки та освіти зазнає суттєвих трансформацій. Вони стають тут базовим фундаментом суспільства, перетворюються на невід’ємну складову способу життя людини і *мають переважно прагматичний характер* і оголошуються нічим іншим, як сектором економіки. Радикально змінюються й механізми використання наукових знань. Американський філософ П. Дракер, один із авторів поняття “суспільство знань”, ще в 1994 р. попереджав про серйозні соціальні зрушення, пов’язані з цим суспільством. Суспільство знань, на його думку, “суттєво змінить природу праці, університетської освіти і сам спосіб функціонування всього суспільства” як складної взаємопов’язаної системи<sup>154</sup>. У цьому суспільстві йтиметься не просто про посилення ролі науки в його функціонуванні, а про кардинальні зміни в самому суспільстві, для якого наукові знання і технології стають уже не чимось факультативним, а його сутністю, тією атмосферою, в якій воно функціонує.

---

<sup>154</sup> Drucker P. Age of Social Transformation // The Atlantik Monthly 274, November, 1994, С. 56.



Зауважимо що, вже сьогодні є усі підстави стверджувати про нову стадію розвитку не лише науки і технологій та про новий рівень їх взаємодії між собою, а й про взаємодію цього новоутворення (“технонауки”) з освітою і суспільством загалом. Але, найістотнішим є те, що об’єктивність сучасної науки лежить в її *ефективній технічній дієвості*. З одного боку, наука виступає генератором нових технологій і тому користується всілякою підтримкою, а з другого – продукування нових технологій обумовлює потребу в науці певного, “обмеженого типу”. Тобто, більшість потенцій науки, за такого її використання, залишаються нереалізованими. Від подібного типу науки вже не вимагається ні пояснення, ні розуміння речей і явищ – *достатньо того, що вона дозволяє ефективно їх змінювати*. Закономірно, що в суспільних очікуваннях, звернених до науки, за цих умов явно домінують запити на нові ефективні технології, а не на пізнання і пояснення світу. Суспільство, держава, можновладці, відповідальні за формування політики в галузі науки не лише в сучасних розвинених країнах, й в Україні, значною мірою схильні сприймати дослідницьку діяльність і саму науку майже винятково через образ машини, яка спроможна генерувати нові технології.

Від наукових досліджень вимагається не просто технологічних рекомендацій, а того, щоб їхні результати могли задовольняти цілком конкретні запити суспільства і потреби людини. Зростаюча практична ефективність науки і технологій у тих галузях, які найближчі до повсякденних потреб та інтересів простої людини, таким чином, почала діяти як могутній стимул, що орієнтує і пришвидшує розвиток науки і технологій. Паралельно зі змінами пріоритетів науково-технічної політики подібна переорієнтація відбувається й у сфері бізнесу, який спрямовує свої інтереси на підтримку саме тих наукових досліджень, які можуть бути цікавими для масового споживача. Не випадково в центрі нинішнього, *шостого науково-технологічного устрою* стають такі ключові напрямки, як біотехнології, системи штучного інтелекту, глобальні інформаційні мережі, безвідходні, екологічно чисті технології на основі водневої енергетики, інтелектуальні продукти, що пов’язані з фармацевтичною промисловістю, медичним обладнанням, виробництвом генетично-модифікованих продуктів тощо. Саме цим пояснюється виникнення зацікавленості дослідженнями, які мають дати відповіді на вузькопрагматичні, а то й екзотичні очікування людства,

пов'язані з проникненням у тонкі структури матерії, створенням композитних матеріалів, відтворенням та функціонуванням людського матеріалу, клонуванням та необмеженою тривалістю життя молодого віку. Надмірна техноринкова орієнтація вибудовує певного роду *культ легкості* у всьому. Її “гуманізм” проявляється в тому, що вона перетворює на ідола “всеохоплююче полегшення”, намагаючись полегшити життя людини, зробити його комфортнішим і приємнішим.

У цій ситуації наука стає товаром, зорієнтованим на масовий попит. Інтереси і потреби споживачів перетворюються на основний стимул, який значною мірою визначає напрямки і темпи науково-інноваційно-технічного поступу. Вчений-дослідник і масовий індивідуальний споживач виявляються включеними в єдиний техноринковий контур, найважливішою ланкою якого є бізнес, що інвестує переважно практично зорієнтовані наукові проекти і нові технології. Офіційний дискурс, “клонований економічною мовою”, стає байдужим до будь-яких наукових пошуків, які лежать за межами “товару”, “послуг”, “грошей”. Тут важко зрозуміти цінність, скажімо, “проривних експериментальних методів виміру і маніпуляції з індивідуальними квантовими системами” Сержа Ароша та Девіда Вейланда, удостоєних у 2012 р. Нобелівської премії. Адже важливість цього відкриття не в “товарному еквіваленті”, а в самому факті приросту нового знання, матеріалізація якого проглядається лише в далекій перспективі.

Не менш важливим елементом технонаукового контуру виступає освіта, яка є його інтегруючою ланкою, забезпечуючи науково-дослідний сектор і бізнес відповідними кадрами та орієнтуючи масового споживача у світі нових технологій. Не випадково центром уваги в цьому контексті стають університети, які мають потужні наукові школи й відповідні науково-дослідні лабораторії і центри. Від них суспільство знань вимагає нових імпульсів не лише в структурній перебудові, але й в посиленні технонаукової складової та суттєвих зрушень у виробництві “практичнозначущих знань”. Ця вимога змушує, по-перше, ламати жорсткі структури університетів і створювати нові гетерогенні гнучкі структури організації наукових досліджень (вузькоспеціалізовані науково-дослідницькі лабораторії, науково-конструкторські колективи, профільні наукові фонди, дослідницькі університети та кластери). По-друге, спричиняє визначення певного комплексу нових дисциплін, що вивчаються, їх послідовність і взаємозв'язок, а також пошук

модернізованих методів і форм навчального процесу з метою його інтенсифікації та підвищення практичної ефективності. Звісно, це добре. Але означені процеси жодним чином не варто ідеалізувати. Світовий досвід засвідчує, що було б великою помилкою робити принципом побудови нової системи освіти швидкоплинну утилітарність. І не лише тому, що динаміка технологічного прогресу є настільки стрімкою, що студенти, які розпочинають навчатися за найбільш передовими, але вузькоспеціалізованими напрямками, ризикують на момент закінчення вузу стикнутися із втратою потреби в них як фахівцях. Якщо наука та освіта оголошуються нічим іншим як сектором економіки, виникає не лише небезпека втрати їх ідентичності, але значно більшою мірою здійснюється ревізія матриці культури і, зокрема, економіки, яка “працює” на знаннях. “Сталий і динамічний розвиток культури продукуючих знань передбачає головну умову – людську спроможність до виробництва нових знань, а точніше – особливу духовну компетентність *cogito*, яка б здатна була “оживляти” ці знання”<sup>155</sup>. Комерційний “троп”, який стає ідеєю університету, здатен виключити із навчального процесу генеративні риси особистості і соціокультурні зв’язки знання. Багато відомих учених справедливо зазначають, що, незважаючи на вимоги “технонаукового” суспільства, орієнтуватися в навчанні і науковій роботі потрібно не лише на “злобу дня”. Вчити варто тому, що є основою, фундаментом і, насамперед, вмінню вчитися, вчитися протягом життя. А забезпечити це можуть не *on-line* та вузькоспеціалізовані курси, а саме фундаментальні й соціально-гуманітарні науки. Їх принципова незавершеність, безмежність процесу пізнання і, водночас, їх іманентна пізнавальність і “людиновимірність” не лише навчають вчитися усе життя, але й роблять це звичкою, другою натурою людини<sup>156</sup>.

Щодо університетської науки, то жорстка модель її організації і прагматична націленість фінансування досліджень, що реалізуються в рамках “товарної парадигми”, не відповідають самим реаліям науки. “Успішні дослідження, – зазначають вчені Оксфордського університету, – не є результатом окремо взятої організаційної моделі, а залежать від сукупності цілої низки взаємодій між індивідами і групами, від

---

<sup>155</sup> Карпов А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения // Вопросы философии, 2012. № 10. – С. 86.

<sup>156</sup> Карлов Н. В. Книга о Московском физтехе. – М.: Физматлит, 2008. – С. 34.

середовища, в якому вони здійснюються”<sup>157</sup>. До того ж у студентському середовищі дослідження зовсім не виступає в ролі придбаної послуги. Воно виступає *вихованням*, яке й визначає якість освіти. Аналіз свідчить, що споживацькі стратегії ведуть до розмежування навчального процесу й наукових досліджень, яке демотивує персонал навчальних закладів, і загалом здатне негативно впливати на ті університети, де здійснюються інтенсивні наукові дослідження.

Тим паче, поряд із прагматичною спрямованістю, сучасна наука поступово відходить від лінійних моноказуальних теорій, які пояснюють складні явища якоюсь однією (економічною, політичною, психологічною, фізичною тощо) причиною, до комплексних побудов у самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку. На тлі прискіпливих досліджень окремих проблем і деталей здійснюється спроба концептуально пов’язати величезний масив почасти розрізнених знань у єдине ціле. Виникає життєва необхідність у синтезуючих концепціях, що спираються на відповідну формалізацію і техніку аналізу. Становлення сучасної наукової картини світу поступово постає як форма синтезу напрацьованих численних дисциплін і розгортається в силовому полі проекту глобального (універсального) еволюціонізму, що поєднує ідеї еволюції і системного (процесуального) бачення. Тобто характер сучасної науки визначає *холістична тенденція*, у межах якої посилюється інтеграція наукових досліджень на полях полідисциплінарного дослідження і культивується особлива цінність – здібність нелінійно і цілісно мислити. “Пізнання світу як світу цілісного, – зазначає один із керівників французького Центру трансдисциплінарних досліджень Е. Морен, – стає... інтелектуальною і життєвою необхідністю...”<sup>158</sup>. У зв’язку з цим він справедливо підкреслює, що розвиток холістичного мислення є сьогодні однією із найважливіших проблем у реформуванні системи освіти майбутнього.

Предметом дослідження сучасної науки стає широкий спектр систем, що утворюють складні “людиновимірні” об’єкти і утворення. Серед таких об’єктів наукового пізнання і технологічного освоєння виступають більшість біотехнологій, великі біогеоценози і біосфера, Інтернет та інші людиновимірні системи технологічного проектування,

---

<sup>157</sup> Карпов А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения // Вопросы философии, 2012. № 10. – С. 94.

<sup>158</sup> Morin E. Les sept savoirs nécessaires a l’éducation du future. Paris: UNESCO, 1999. – С. 15.

в яких конструюється не лише машина, і навіть не система “людина – машина”, а ще складніший комплекс – “людина – машина” плюс “екологічне середовище”, де впроваджується ця технологія, плюс “соціокультурне середовище”, що “приймає” цю технологію<sup>159</sup>. На відміну від попередньої філософсько-наукової парадигми, тут акцент переноситься з вивчення самих об’єктів на структурні відношення, взаємозв’язки і безпосередні процеси саморуку тієї чи іншої цілісної структури. До того ж, у новій ситуації взаємодії різних систем знань особливу роль розпочинають відігравати моральні регулятиви. Внутрішня етика науки, що стимулює пошук і “прирощення” істинного знання, постійно співвідноситься з гуманістичними цінностями.

Сучасний світ, еволюціонуючи швидкими темпами у напрямку суспільства знань, не лише відкриває широкий спектр можливостей для людини і суспільства, а й спричиняє немало надзвичайно складних проблем, пов’язаних, насамперед, з аксіологічними аспектами і відповідальністю вченого. У процесі наукового дослідження і практичного освоєння його результатів зростає особлива роль етичного контексту та відповідних людиновимірних експертиз. Виникає необхідність експлікації внутрішньонаукових цінностей із позанауковими цінностями загальнолюдського звучання. Внутрішня етика науки, яка стимулює пошук і накопичення істинних знань, за таких умов має постійно співвідноситись із гуманістичними цінностями на основі гармонії і зближення методологічних стратегій природничих, технічних і соціально-гуманітарних наук. У протилежному випадку, коли суспільство буде налаштоване лише на технонауковий результат і на формування “дисциплінованих учасників монотонних технологічних процесів”, очікувати “прориву” у сфері інноваційних технологій просто безглуздо. До того ж, такий розвиток подій може призвести людину та суспільство до балансування на межі хаосу і катастрофи.

### ***Алгоритм національно-культурної самоідентифікації університетської освіти***

Не менших кардинальних змін в університетській освіті вимагають сучасні глобалізаційні процеси. З одного боку вони ставлять перед освітою завдання навчити людей гармонійно співіснувати, спираючись на знання про історію, культуру, спосіб мислення інших народів. З

---

<sup>159</sup> Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вестник Бурятского университета. Серия 5. Философия. – Улан-Удэ, 2004. – Вып. 9. – С. 50.

іншого – орієнтують на збереження самобутності культур, мов, національних систем освіти. Основні міжнародні документи (“Болонська декларація” – 1999 р., “Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн” – 2001 р., “Берлінське комюніке міністрів вищої освіти Європи” – 2003 р. та ін.) акцентують поряд із ідеєю конвергенції освітніх систем, на збереженні культурного розмаїття Європи, що “базується на успадкованій різноманітності традицій та сприянні потенціалу інновацій, соціальному і економічному розвитку через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів”<sup>160</sup>.

Що це означає? Це означає, що за умов глобалізації функції освіти зазнають радикальних змістовних трансформацій, які мають сформувані *новий освітній ідеал*. Сьогодні основною метою, що постає перед національними освітніми системами, є підготовка індивіда, який володіє достатніми знаннями і можливостями для своєї діяльності в різноманітних культурно-політичних контекстах. Подібне розуміння освітнього ідеалу зміцнюється новим розумінням індивідуальної ідентичності, яка має поєднувати декілька ієрархічних рівнів – національного, регіонального і глобального. Як це гармонізувати в межах освіти, традиційно спрямованої на трансляцію національної культури, практично ніхто не знає. Тому справедливо вважають, що втрата специфіки, особливостей національної освіти може мати надто непрогнозовані, а то й негативні наслідки.

Й це зрозуміло. Освіта, у тому числі й університетська, на відміну від інших сфер, важко піддається тотальній уніфікації. Система освіти (цілі, набір навчальних дисциплін, характер взаємовідносин студента і педагога, організація університетського життя, принципи виховання тощо) є підсистемою певного типу культури, а отже, культурно та історично залежною. І якщо навіть загальні цілі освіти збігаються, то їх практична реалізація є культурно зумовленою, тобто вони обов’язково узгоджуються з характером національної системи культури. Не випадково в сучасних глобалізаційних зрушеннях національні системи освіти постали перед вибором: або намагатися зберегти власні традиції і стандарти, ризикуючи “залишитися на узбіччі”, або поступитися експансії динамічних і конкурентоспроможніших освітніх моделей, ризикуючи втратити значну частину власної ідентичності. Безперечним

---

<sup>160</sup> Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г. Г. Крючков, В. В. Бурбело. – К. : Вид. – полігр. центр “Київський університет”, 2004. – С. 28, 30, 37.

є той факт, що освіта була основним механізмом, який сприяв формуванню сучасних західних націй. Утвердження національної колективної ідентичності й, зрештою, об'єднання розрізнених етнічних і класових груп у єдине ціле є головною функцією освіти, бо саме через систему освіти досягається ефект соціокультурного та політично гомогенного суспільства, котрим є сучасна нація – держава західного типу. Власне, національна освітня політика більшості країн світу завжди спрямовувалась на розвиток спільної національної ідентичності. І у цій справі особливе місце традиційно займали університети. Адже класична університетська освіта для будь-якої країни має стратегічне значення. Протягом усієї своєї історії університети доводили, що прагматичний, тимчасовий успіх неможливий без фундаментальних досягнень, широкої гуманітарної підготовки та універсально розвиненої особи.

Сучасна освіта, незважаючи на об'єктивні історичні трансформації, сформувалася й досі продовжує нести відбиток смислового поля культурних орієнтирів епохи Просвітництва, а це аж ніяк не відповідає реаліям тих деформацій, що відбуваються в сучасній культурі. А зміни ці досить значні. Суттєво змінилася уява про людину, її знання, можливості тощо. В наш час людина перебуває в стані постійної невизначеності, коли немає готових рішень, коли їх необхідно знаходити, приймати і, зрозуміло, відповідати за ці рішення. Звідси завдання вчити творчості, виховувати самодостатню особистість, яка здатна приймати неординарні рішення, вміє критично й креативно мислити, вести дискусію, аргументувати свою позицію і чути аргументи опонента.

Поряд із цим, сучасна освіта має яскраво виражений прагматичний характер. Вона виступає для нас засобом отримання фаху, що є умовою не стільки національного (культурного), скільки професійного життя. Тобто освіта і культура мають тенденцію віддалятися одна від одної. Не останню роль у цьому “розходженні” культури й освіти відіграє виникнення масового суспільства і масової культури, які, як правило, позбавлені національного підґрунтя та національної форми. Масова культура знижує рівень національної чутливості, впливаючи на сучасну людину не меншою мірою, якщо не більшою, ніж національна культура. Відповідно, й освіта значною мірою втрачає функцію формування національної (у цьому випадку це синонім культурної) самосвідомості, обмежуючи своє завдання лише підготовкою до професійної діяльності

в певній сфері суспільного життя. Усвідомлення зазначеного розриву та органічної єдності освіти і культури не випадково поставило питання про її гуманітаризацію, яка має ввести освіту в культурний контекст епохи. Оживити цей культурний контекст може лише культурний суб'єкт, людина-творець, посередник і споживач національно-культурних цінностей.

Окрім того, необхідно пам'ятати, що освіта багато в чому є доволі *політизованою, заідеологізованою сферою*. Вона безпосередньо впливає на формування світогляду, інтересів, цілей, бажань, розуміння й підтримки або заперечення певних соціально-політичних процесів і явищ. Освіта є засадничим фактором функціонування суспільства. Завдяки їй відбувається процес соціалізації людини через засвоєння визначених освітньою системою форм публічного знання, включаючи цінності та норми. Саме через освіту поширюються цінності й світоглядні орієнтири, які стають основою ідентичності. В цьому контексті не потрібно забувати, що формування загальноєвропейського освітнього простору, окрім підвищення якості освіти, посилення її спроможності конкурувати з американською та азійською освітніми моделями, реалізує, щонайменше, ще дві геополітичні мети: об'єднання розрізнених потенціалів європейських країн в єдиний економічний механізм та формування на цій основі *наднаціональної європейської ідентичності*. Європейська ідентичність покликана легалізувати ЄС як наддержавне утворення в очах громадян Об'єднаних Країн Європи, захистивши його "від уніфікуючих хвиль глобалізації". В ЄС, де всі освітні системи інтегрується в єдине ціле, цей процес визначається ніби й не політичними, а технічними й економічними критеріями, що позбавляє сенсу будь-які дискусії щодо їх політичного звучання. Однак формування загальноєвропейської ідентичності важко уявити без змін в ідеях, цінностях і нормах, які формуються засобами освітнього процесу. Тобто, на практиці процес інтеграції освітніх систем в єдину, які б аргументи ми не наводили, руйнує їх національну основу. Адже саме за допомогою освіти кожна людина, долучаючись до культурних здобутків людства, осягає усе краще зі скарбниці власного народу, зберігає власну національну ідентичність, що виступає запорукою духовного, фізичного, економічного виживання в суперечливих, а то й негативних глобалізаційних процесах. Польський політолог А. Філінковський справедливо зазначає, що в цих умовах "досить непросто зберегти



національні традиції, звичаї та історичний досвід і, водночас, дотримуватися спільних європейських пріоритетів”<sup>161</sup>.

До речі, аналогічні процеси інтеграції національних освітніх систем простежуються і в інших геополітичних регіонах – Латинській Америці, Карибському басейні, Південно-Східній Азії. Цікаво, що й тут проголошується подібна мета – створення єдиного освітнього простору і *“формування та зміцнення регіональної ідентичності і солідарності”*<sup>162</sup>. Як і в ЄС, так і тут зустрілися з тими ж проблемами національно-культурної самоідентифікації освіти. Першими відчували тиск уніфікуючої освітньої матриці знакові університети Європи і Азії, які почали втрачати статус унікальних культурно-освітніх центрів. Поглиблює ситуацію світова віртуалізація освіти, масовізація вищої освіти, перетворення освіти в товар, що руйнує усталену ідею університету як духовно-культурного центру виховання національної еліти, де існує *“нічим не обумовлений пошук істини”*, який є ядром життя суспільства з його неперехідними цінностями, традиціями, педагогічним досвідом і спрямованістю на виховання та збереження свого людського начала.

Важливо пам'ятати, що глобалізація і уніфікація, послаблюючи національні суверенітети, виступає вдалою формою прикриття егоїстичних інтересів найбільш розвинених країн. Це форма *“нового типу паразитизму”*. Будемо відвертими. Для розвинених країн – це найважливіша умова нових перспектив у розвитку, розширення зони своїх життєвих інтересів, а для інших – реальна загроза занепаду і втрати суверенітету. Відтік учених і висококваліфікованих кадрів з країн так званої *“периферії”* набуває сьогодні загрозливих масштабів. Це відчувають не лише в Україні, а й у більшості країн Східної Європи. Звісно, оголошувати боротьбу з цими явищами безглуздо. Єдиний вихід – створення у себе відповідних умов для реалізації творчого потенціалу молоді, що можливо за наявності розвиненої та високотехнологічної економіки. Водночас, без формування національної ідентичності й патріотизму молоді усі кошти на освіту можуть перетворитися на прямі витрати.

---

<sup>161</sup> Filipkowski A. The Implementation of the Bologna Declaration in Poland // European Journal of Engineering Education. – 2002. № 28(2). – С. 237 – 238.

<sup>162</sup> Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 20.

Орієнтирами в цих складних процесах, безперечно, виступає більшість принципів, які культивуються Болонським процесом (мобільність викладачів та студентів, посилення наукової складової в освіті, кредитно-модульна система, полікультурна освіта тощо). Але перед Україною, перед її освітньою системою має постати значно складніша проблема – проблема гнучкої стратегії реформування. Така стратегія має, з одного боку, враховувати неминучу тенденцію залучення держави в процеси глобалізації, а з другого – бути зорієнтованою на підвищення національної конкурентоздатності за умови культурно-національної специфіки. Але і в першому, і в другому випадку Україна має грати не стільки на тому полі, де заможні країни досягли успіхів, а на тому, де вони зіткнулися з проблемами. В цій “грі” важливо не зруйнувати саму природу освіти, її національний алгоритм. Адже освіта, як справедливо вважав фундатор соціології освіти Е. Дюркгейм, увічне і зміцнює єдність, фіксує основні цінності та якості, необхідні для колективного життя. В той же час освіта, самоурізноманітнюючись і спеціалізуючись, забезпечує сталість різноманітності, необхідної для кооперації. Вона “продукує суспільство як сукупність вірувань і почуттів”, виконуючи функцію соціальної інтеграції. Тобто освіта постає “інструментом ідеологічного конструювання соціальної спільноти” на основі єдиної системи уявлень, що поділяються усіма її членами<sup>163</sup>.

Взявши за основу досвід інших країн слід пам’ятати мудрі слова відомого американського педагога Джеральда Брейсі: “ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашій освіті”, знехтувавши досвідом і традиціями власної національної освіти, її педагогічною матрицею<sup>164</sup>. Некритичне копіювання чужої схеми може лише зруйнувати систематизований характер історично сформованих національних традицій, до речі всупереч задекларованим у програмних документах Болонського процесу положенням. Розбудова єдиного європейського простору має відбуватися на глибокій повазі до національних традицій в освіті та супроводжуватися їх взаємозбагаченням. Просте запозичення чужих зразків і моделей не може дати очікуваних “райських плодів” без продуманого синтезу

---

<sup>163</sup> Дюркгейм Э. Социология образования / Пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М., 1996. – С. 55.

<sup>164</sup> Брейсі Джеральд Чому ми робимо школу цапом відбувайлом? // Постметодика. – 2002. – № 5 – 6. – С. 13 – 14.

цивілізаційних і національно-культурних традицій. З цього погляду показовими є приклади “прискореної модернізації” латиноамериканських і азійських держав. Перші прийняли усі рекомендації зовні, натягли на себе “золотий корсет” лібералізму, зшили відповідно до запрограмованих матриць інститути “всеохоплюючої демократії” та науково-освітні системи. Результати цього відомі: зробивши у 80-х рр. крок уперед, у 90-х – вони зробили крок назад. І, навпаки, нові індустріальні економіки Південно-Східної Азії з великою обережністю і певною долею критичності поставилися до імпорту гучних інститутів і взяли з них те, що реально скорочувало їх науково-технологічне відставання та відкинули усе, що суперечило традиційній східній культурі. Очевидно, що саме завдяки такому продуманому синтезу стало можливим відоме “азійське економічне чудо”.

### ***Модель реформування вітчизняної університетської освіти***

Системи університетської освіти різних країн світу реагують на ці проблеми, пов’язані з коммодифікацією, уніфікацією та масовізацією, неодинаково. Одні з них пасивно стурбовані, інші активно трансформують їх до вимог сучасного інноваційного суспільства. Не випадково в багатьох країнах Євросоюзу активно відпрацьовуються і впроваджуються нові схеми поділу програм навчання у вищій школі на *професійні* та *академічні*. На цій основі здійснюється системна реструктуризація системи вищої освіти, максимально наближеної до вимог інноваційного суспільства. Поступово змінюють свій образ класичні університети, формується система вузькопрофільних університетів, виникають науково-дослідницькі та корпоративні вищі навчальні заклади. На всіх рівнях вищої освіти переосмислюються цілі, теорія і практика підготовки майбутніх фахівців.

В Україні нові виклики суспільства знань сприймаються академічною спільнотою з певною мрійливою легкістю і схоластичними дискусіями<sup>165</sup>. У практичній площині вітчизняна вища освіта намагається вийти з важкого стану, пов’язаного з кризою національної економіки і, в основному, переймається “проблемами фінансового й матеріально-технічного дефіциту”, поставивши перед собою стратегічну мету хоча б першого наближення до (вже застарілих

<sup>165</sup> Пінчук С. А. Університет як соціоосвітній феномен: ідеї та проблеми // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 63. – С. 11.

сьогодні) західних стандартів, пов'язаних з університетською автономією та академічними свободами. Зміни, обумовлені суспільством знань, тут поки що не викликають особливого занепокоєння. Як і раніше, в академічному середовищі панує наївний оптимізм щодо невпинно зростаючої ролі вищої освіти за умов підвищеної ціни знання як базового чинника соціального життя<sup>166</sup>.

Разом із тим, українська освітянська спільнота з нетерпінням очікує прийняття нового Закону про вищу освіту, який би через визначення відповідних стратегій розвитку вищої школи скерував її зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян. Однак, у процесі широкого обговорення проекту цього Закону виникло більше запитань, аніж відповідей, пов'язаних із підготовкою професійних кадрів. Залишаються відкритими й питання оптимізації мережі вищих навчальних закладів, їх автономії, реформування змісту, форм і методів навчального процесу з метою посилення наукового та “практичного” компонентів високоспеціалізованого знання тощо. Зрозуміло, проблема реформування вищої освіти є непростою. Вона викликає багато суперечливих міркувань не лише на рівні буденної свідомості, а й в академічному середовищі. В цій ситуації, на наш погляд, важливо визначитися: з чого розпочинати?

Ґрунтуючись на сучасному стані української системи вищої освіти та враховуючи процеси її “масовізації”, відірваності від життя й галузевої розпорошеності (і враховуючи світові процеси), першим кроком освітньої політики мала б бути, на наш погляд, її детальна інвентаризація та оптимізація мережі вищих навчальних закладів. Остання має здійснюватись шляхом консолідації, об'єднання, укрупнення на основі *спеціальної державної цільової програми*. Їй не лише тому, що у нас багато вищих навчальних закладів (це не така вже й велика біда), а тому, що в Україні мало потужних університетів, які були б конкурентоспроможними у світовому освітньому просторі. Критерієм процесу оптимізації має бути ефективність і якість освітньої

---

<sup>166</sup> Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007. – С. 107.

та наукової діяльності вищого навчального закладу. Адже рівний і справедливий доступ у випадку неякісної освіти втрачає будь-який сенс.

Нова структура вищої школи має відповідати Міжнародній стандартній класифікації освіти, тобто диференціювати вищі навчальні заклади за видами згідно з рівнями і типами (“А” – для подальшої освіти і висококваліфікованої праці, “В” – для ринку праці). Використовуючи досвід інших країн (США, Фінляндія), вищі навчальні заклади доцільно було б поділити на три види. *Перший* вид навчальних закладів має бути зорієнтованим на злободенні потреби промислового виробництва, сфери обслуговування, агропромислового комплексу та інших галузей народного господарства. Основу їх мають становити нинішні коледжі й технікуми з їх програмами молодшого спеціаліста. До цієї групи навчальних закладів варто було б віднести й частину програм бакалаврів, які за своєю суттю значною мірою зорієнтовані на практичну складову освіти та швидку адаптацію до майбутньої професійної діяльності. Звісно, програми підготовки цих бакалаврів потрібно буде значно звільнити від переобтяження фундаментальними та загальноосвітніми дисциплінами і значно посилити їх рівень практичної підготовки. Зазначені навчальні заклади повинні мати регіональний статус, забезпечувати одноциклову (бакалаврську) підготовку усіх спрямувань і здійснювати прикладні дослідження та розробки для власних навчальних і регіональних потреб. Але найдоцільнішим було б цю групу навчальних закладів вилучити із складу вищої школи. Доцільно не лише з огляду на інтереси вищої освіти, а й самих навчальних закладів I і II рівня акредитації, які опинившись у невластивій їм сфері освіти, втратили можливості для успішного функціонування. Це дало б можливість ефективніше використовувати кошти на їх утримання, розширити їх профіль, уникати перенасичення певними кваліфікованими робітниками та молодшими спеціалістами окремих районів, посилити рівень фахової підготовки кадрів тощо.

*Другий* вид вищих навчальних закладів має охоплювати університети, які зосереджують свою діяльність на прикладному (галузевому) використанні знань у народному господарстві та інших соціальних сферах. Це нинішні політехнічні, технологічні, сільськогосподарські, медичні, педагогічні та інші профільні

університети. Вирізняючись більшою спеціалізованістю, ніж класичні університети, вони мають готувати фахівців інженерно-технічного, економічного і спеціально-гуманітарного профілю на рівні двох циклів (бакалавр, магістр) та проводити прикладні дослідження. Це переважно регіональні вищі навчальні заклади. На основі найпотужніших із них мають бути створені *дослідницькі університети* загальнонаціонального значення, які визначали б освітню і наукову політику в галузі та здійснювали підготовку фахівців усіх трьох циклів (бакалавр, магістр, доктор). До цієї ж групи вищих навчальних закладів необхідно віднести й так звані корпоративні університети (на зразок відомих нам вузів), потреба в яких, очевидно, виникне в недалекому майбутньому.

Й нарешті, *третій* вид вищих навчальних закладів – це трициклові (бакалавр, магістр, доктор) *класичні університети загальнонаціонального значення*, конкурентоспроможні на міжнародному рівні, які здійснюють фундаментальні й пошукові дослідження та прикладні розробки і на цій базі проводять підготовку фахівців переважно вищих циклів (магістр, доктор). Ці університети, разом із дослідницькими, мають утворити підсистему елітної вищої освіти, яка повинна забезпечувати цільову підготовку науковців і фахівців новітніх технологій для високотехнологічного сектора економіки та використовувати особливі підходи до відбору студентів, створювати умови для індивідуалізації навчання. Вони мають відійти від традиційних термінів і методик навчання системи масової вищої освіти, максимально наблизити форми викладання до практичного досвіду, активно впроваджувати методи аналізу нетипових ситуацій, імітаційного моделювання, які поєднувалися б з теоретичними і концептуальними дискусіями.

Водночас, ці університети мають істотно посилити свою принципову перевагу над іншими вищими навчальними закладами, а саме: здатність працювати на довготерміновий особистісний розвиток креативно та інноваційно налаштованих студентів. На цій основі мають бути розгорнуті механізми учіння самостійно здобувати необхідні знання, вчитися протягом життя. Як й інші вищі навчальні заклади, вони мають бути зорієнтовані не на просту ретрансляцію знань, які часто лежать за межами сучасного інноваційного суспільства, не задовольняють його потреб, а будувати навчальний процес таким

чином, щоб “занурювати” студентів у змодельовані ситуації практичної невизначеності, спонукати до осмислення цих ситуацій поза межами заздалегідь визначених стандартів, норм і правил, учити діяти в ситуаціях, близьких до хаосу, але діяти максимально відповідально, аби не зашкодити і не створювати невинуваті ризики. Незважаючи на те, що їх пріоритетними функціями має бути інноваційність і професіоналізація, основними орієнтирами освіти в цих університетах повинні виступати, з одного боку, моральність і гуманізм як взаємодоповнювальний розвиток людини і суспільства, а з другого – постійна рефлексія і відчуття власної відповідальності.

Очевидно, ця підсистема елітарних університетів потребуватиме використання специфічного набору ключових компетентностей як важливої складової кінцевих результатів підготовки, концентрації для їх досягнення навчання у спеціально утворених проблемних групах із залученням до викладання провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців. Тобто, “така елітна вища освіта не повинна розчинитися в ринку послуг системи масової вищої школи, що обмежується традиційним набором компетентностей”<sup>167</sup>.

Загалом, для успішної реалізації професійної підготовки фахівців у системі вищої школи України нагальною є проблема розробки спеціальної програми державного рівня, яка б передбачала затвердження переліку галузей, напрямів, спеціальностей для усіх циклів вищої освіти, а також відповідних програм і термінів навчання, а його структурні складові органічно вписувалися б у види і підвиди економічної діяльності. Лише на цій основі, як справедливо зазначають автори “Білої книги національної системи освіти”, підготовленої НАПН України, можлива реалізація компетентнісного підходу в системі національної вищої освіти. Але тут як на рівні державних інституцій, так і на рівні педагогічної теорії “потрібно подолати інерцію і консерватизм, численні дискусії з приводу того, які результати є ключовими для тієї чи іншої спеціальності” і коли б чого не втратити. Час вимагає концентрації зусиль на виробленні швидких спільних рішень і переходу до їх реалізації<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup> Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл (та ін.); за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – С. 249.

<sup>168</sup> Там само. – С. 250.

Не менш важливою в контексті підвищення якості вищої освіти є проблема автономії університетів. “Розвиток автономії вищих навчальних закладів і зближення з ринком праці гальмується надмірною централізацією управління освітою”<sup>169</sup>. Це стосується навчально-методичної, виховної, організаційної й, особливо, фінансово-господарської роботи. Сьогодні університети здійснюють одночасно освітню, наукову, видавничу, культурно-виховну, спортивну, різноманітну виробничу діяльність шляхом залучення фінансових ресурсів із різних джерел. У більшості з них бюджетні кошти становлять менше 50% загального бюджету. Враховуючи це, університети, насправді, не є бюджетними організаціями. Адже згідно з Бюджетним кодексом України “бюджетною організацією є така організація, яка повністю утримується за рахунок державного або місцевого бюджетів”. Зміна статусу університетів із бюджетної організації (фінансування якої передбачає її утримання) на статус організації, яка отримує бюджетні кошти як плату за освітянські послуги, дала б можливість значно підвищити ефективність використання фінансових ресурсів, самостійно визначати посадові оклади співробітникам, заохочувати науково-дослідницьку роботу, вирішувати проблеми розвитку матеріально-технічної бази і, взагалі, вести повноцінну економічну діяльність. У діяльність університетів, які традиційно завжди мали свої особливі завдання, не повинна втручатись будь-яка “чиновницька доцільність”.

Потребує значного удосконалення й система державного замовлення на підготовку фахівців за державні кошти. Сьогодні держзамовлення фактично є конкретизацією використання бюджетних коштів, що виділяються міністерствам і відомствам на утримання вузів у розрізі напрямів і спеціальностей підготовки. Міністерства і відомства ці кошти розподіляють формально, керуючись не стільки інтересами держави, скільки бажанням зберегти діючі вищі навчальні заклади. Зламати цю практику можна лише одним шляхом: визначити замовниками на підготовку кадрів для тієї чи іншої галузі ті органи державного управління, які відповідають за реалізацію конкретної державної політики (Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, Мінагрополітики, Мінохорони здоров'я тощо). Вони ж мають виступати

---

<sup>169</sup> Модернізація України – наш стратегічний вибір: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2011. – С. 60.



єдиним державним замовником на підготовку відповідних фахівців. До того ж, розміщення державного замовлення має здійснюватись на конкурсних умовах серед університетів, що значно підвищило б відповідальність замовників та рівень ефективності і прозорості використання бюджетних коштів. А в цілому така система державного замовлення вирішила б наявну проблему дисбалансу між потребами економіки і підготовкою фахівців вищими навчальними закладами.

Стимулами для організації і розвитку вищої освіти в Україні мають стати три об'єктивних фактори: 1) зростання вимог до рівня кваліфікації людських ресурсів у зв'язку з технологічним удосконаленням сучасного виробництва і сфери обслуговування; 2) перехід промисловості на дрібносерійне виробництво за умов швидкої зміни моделей, що вимагає оперативної перекваліфікації кадрового складу компаній; 3) зростаюче усвідомлення самоцінності якісної університетської освіти як особистісного, так і національного надбання. Ці фактори відкриють можливість започаткування нового етапу розвитку двох соціально важливих напрямків діяльності системи вищої освіти: додаткової освіти дипломованих фахівців і якісної освіти протягом життя, у тому числі й для людей з обмеженими фізичними можливостями.

Лише за таких умов університетська освіта може стати системою випереджувальної освіти, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні соціальні, соціально-природні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається. Вона має спиратись на процеси, яким належить визначати образ ХХІ ст.: глобалізації і етноренесансу, інформатизації і становлення культури світу, жорсткого обмеження технізації і створення якісно нових технологій.

Звісно, такий (чи аналогічний) алгоритм університетської освіти потрібно було б закріпити спеціальним актом, як це зробила, наприклад, Фінляндія, де з 2004 р. існує окремий законодавчий “Акт про університети”.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т.4 / Педагогіка і психологія вищої школи. – Педагогічна думка. – К., 2007.

2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл (та ін.); за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010.
3. Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г. Г. Крючков, В. В. Бурбело. – К. : Вид. – полігр. центр “Київський університет”, 2004.
4. Брейсі Джеральд Чому ми робимо школу цапом відбувайлом? // Постметодика. – 2002. – № 5 – 6.
5. Дюркгейм Э. Социология образования / Пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М., 1996.
6. Карлов Н. В. Книга о Московском физтехе. – М.: Физматлит, 2008.
7. Карпов А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онгологии и логики культурного движения // Вопросы философии, 2012. № 10.
8. Модернізація України – наш стратегічний вибір: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2011.
9. Пінчук Є. А. Університет як соціоосвітній феномен: ідеї та проблеми // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 63.
10. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
11. Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вестник Бурятского университета. Серия 5. Философия. – Улан-Удэ, 2004. – Вып. 9.
12. Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB. Ltd, 2011. Vol. № 16; Ридингс Б. Університет в руїнах. Минск, 2009; Никольский В. С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях // Высшее образование в России. – 2010. № 3.
13. Drucker P. Age of Social Transformation // The Atlantik Monthly 274, November, 1994.
14. Filipkowski A. The Implementation of the Bologna Declaration in Poland // European Journal of Engineering Education. – 2002. № 28(2).
15. Morin E. Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du future. Paris: UNESCO, 1999. – С. 15.

## УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА: МІЖ ІСТОРИЧНОЮ МІСІЄЮ І РЕАЛЬНОЮ ПЕРСПЕКТИВОЮ

*У статті, на основі аналізу нових тенденцій уніфікації, комерціалізації та “масовізації” університетської освіти, пропонується алгоритм синтезу утилітарної прагматики професійної підготовки фахівця з “прагматикою” фундаментальних знань та національно-культурними традиціями, який дозволить сучасному університету не лише зберегти себе, але й надалі виконувати важливу соціокультурну місію. У зв’язку з цим пропонуються конкретні кроки в реформуванні вітчизняної університетської освіти.*

## EDUKACJA UNIWERSYTECKA: MIĘDZY MISJĄ HISTORYCZNĄ A REALNĄ PERSPEKTYWĄ

*W artykule – na podstawie analizy nowych tendencji do unifikowania, do komercjonalizacji i do “masowości” systemu edukacji uniwersyteckiej – zaproponowano algorytm syntezy utylitarnej pragmatyki zawodowego przygotowania pracownika z “pragmatyką” wiedzy fundamentalnej i tradycją narodowo-kulturalną. Pozwoli to współczesnej uczelni nie tylko na autokrytykę, ale i nadal na pełnienie poważnej misji socjokulturowej. W tekście zaprezentowano konkretne kroki w reformowaniu ojczystej edukacji uniwersytetskiej.*

## UNIVERSITY EDUCATION: BETWEEN HISTORICAL MISSION AND A REAL PROSPECT

*In the article, basing on the analysis of new tendencies of unification, commercialization and mass outspread in university education an algorithm of utilitarian pragmatics in professional training with “pragmatics” of fundamental knowledge and national-cultural traditions synthesis is suggested which will allow a modern university not only to maintain itself, but to continue performing an important social and cultural mission. In connection with this specific steps to reform the national university education are suggested.*

Ewa OGRODZKA-MAZUR

**REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A WYCHOWANIE  
MIĘDZYKULTUROWE W ZINTEGROWANYM  
KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM<sup>170</sup>**

*W podejmowaniu decyzji o różnych reformach (często pseudoreformach) dominuje nieuzasadniona pewność siebie, arogancja władzy – brakuje kompetencji, zmiany w edukacji przeważnie nie są odpowiednio przygotowane, przy podejmowaniu decyzji najważniejsze są wciąż względy polityczne i koszty ekonomiczne – nie wiedza i respektowanie potrzeb społecznych, w różnych sytuacjach przejawia się decyzyjna chwiejność i działania doraźne. Być może, w edukacji wczesnoszkolnej odczuwane to jest mniej niż w innych obszarach edukacji, ale [...] meandry i słabości polityki oświatowej wpływają także na kondycję edukacji małych dzieci. Z pewnością edukacja ta – podobnie jak w ogóle edukacja – nie była i nadal nie jest traktowana jako priorytet w polityce państwa<sup>171</sup>.*

I. W procesie opracowania oraz wdrażania reform oświatowych można wyróżnić 7 podstawowych faz, obejmujących: a) *identyfikację i określenie problemu*, związanego z ujawnieniem się pewnego poziomu niezadowolenia społecznego z jakości oferty edukacyjnej lub jej skutków, b) *planowanie reformy*, uwzględniające dokładne określenie zarówno celu przygotowywanej reformy, jak i obszaru zmian, które będą dokonywać się m.in. w wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym, c) *programowanie i rozwój projektów*, przez zastosowanie m.in. „gier symulacyjnych” związanych z projektowanymi zmianami w zakresie treści i strategii wdrażania reformy oraz alternatywnymi scenariuszami zmian, d) *eksperymentowanie*, obejmujące nie tylko stosowanie metody eksperymentu w badaniach nad

---

<sup>170</sup> Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

<sup>171</sup> Lewowicki T.: Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): Edukacja małego dziecka. T. 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Cieszyn-Kraków 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 26.

edukacją, lecz również wykorzystywanie wyników badań empirycznych realizowanych w sytuacjach naturalnych, e) *ocenę i korektę*, która kończy się przygotowaniem projektu zmiany i rozpoczęciem zarazem począyna legislacyjnych, f) *wytworzenie materiałów i ich upowszechnienie* oraz g) *wprowadzenie reformy*, zgodnie z wcześniej przyjętymi rozporządzeniami i założonymi etapami realizacji zmian<sup>172</sup>.

Ocena przygotowania aktualnej reformy i sposobu jej wdrażania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście scharakteryzowanych faz, pozwala stwierdzić, iż nie wszystkie etapy zostały w sposób prawidłowy zaprojektowane, opracowane i wdrożone (szczególnie fazy b, c, d, e). Okres, który upłynął od wprowadzenia reformy systemu edukacji w Polsce w 1999 roku i zakończenie zarazem kolejnych etapów realizacji proponowanych zmian strukturalnych oraz programowych, umożliwia przeprowadzenie szeregu diagnoz potwierdzających z jednej strony – zasadność niektórych rozwiązań, natomiast z drugiej – pojawiające się w dalszym ciągu słuszne zastrzeżenia i negatywne opinie wielu przeciwników tak realizowanej modernizacji naszego systemu oświaty<sup>173</sup>. Szczególnie istotne stają się, z punktu widzenia analizowania potrzeb rozwojowych dziecka, oczekiwania związane ze szkołą, która ma stać się nie tylko „swoistym” miejscem przekazu dziedzictwa kulturowego, ale przede wszystkim ma wspierać ucznia w rozumieniu zachodzących współcześnie zmian społeczno-kulturowych, w tym także procesów integracji oraz globalizacji, i zarazem przygotowywać do radzenia sobie z zagrożeniami, jakie te zjawiska mogą wywoływać w aspekcie psychospołecznego funkcjonowania jednostki. Słuszne są zatem pytania – czy twórcy reformy oświatowej w Polsce zadali sobie trud jej powiązania z globalnymi przemianami we współczesnym świecie, nowym łądem ekonomiczno-

<sup>172</sup> Hejnicka-Bezwińska T.: O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości. Bydgoszcz 2000, AB. – s. 20 – 23.; Kwieciński Z.: Dylematy reform edukacyjnych w systemie gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego. W: A. Bogaj (red.): Realia i perspektywy reform oświatowych. Warszawa 1997, IBE.

<sup>173</sup> Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej. Katowice 2006, UŚ. – s. 13 – 34; Denek K.: Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa 1999, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos” s.c. – s. 3 – 8; Denek K.: Reforma systemu edukacji po trzech latach. „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 4 – 5; Kupisiewicz Cz.: Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa 2007, PWN; Lewowicki T.: O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych. „Socjologia Wychowania” 1994, nr 14. – s. 25; Lewowicki T.: Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1997, „Żak”; Więckowski R.: Problemy reformy systemu edukacji narodowej. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP. – s. 122 – 129; Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.): Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym. Warszawa 1999, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

gospodarczym i wynikającymi z niego nowymi regułami porządku edukacyjnego; czy wyraźnie zarysowali sens i znaczenie oraz strategię wprowadzania edukacji zintegrowanej we współczesnej szkole podstawowej?<sup>174</sup>. Analiza zarówno podstaw programowych, jak i obserwacja praktycznej ich realizacji na poziomie klas I – III, pozwala raczej na sformułowanie negatywnych odpowiedzi na powyższe pytania. Mimo iż w *Podstawach programowych* wprowadzonej reformy oświaty założono – integralne, jakościowe, podmiotowe, osobowe i indywidualne – podejście do wiedzy i rozwoju każdego ucznia<sup>175</sup>, przyjmując tym samym za optymalny model edukacji wczesnoszkolnej – kształcenie zintegrowane, zorientowane na:

– wspieranie dziecka w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym oraz zdrowotno-fizycznym (z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości rozwojowych),

– scalanie treści poznawczych (łączenie poznania z działaniem),

– rozwijanie samodzielności i podmiotowości uczniów,

– łączenie poznawania z wychowaniem,

– to jednak – jak słusznie zauważała już kilka lat temu Maria Cackowska – „[...] wielość zatwierdzonych do użytku przez MEN programów i podręczników oraz powszechna ich nieznajomość nie tylko przez nauczycieli, ale także przez nauczycieli –metodyków i kadrę naukową specjalistów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej”<sup>176</sup>, w dalszym ciągu uniemożliwia w wystarczającym zakresie właściwą realizację koncepcji nauki integralnej. Istotne znaczenie ma także niewystarczający poziom przygotowania samych pedagogów do realizowania bardzo ogólnikowo sformułowanych tzw. założeń wyjściowych, zgodnie z którymi:

<sup>174</sup> Gnitecki J.: Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole. W: H. Moroz (red.): Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 31.

<sup>175</sup> Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Warszawa 1999, MEN. – s. 39.

<sup>176</sup> Cackowska M.: Integracja edukacji wczesnoszkolnej – zalety i zagrożenia. W: W. Puślecki (red.): Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci. Warszawa 2000, PAN KNP. – s. 55; Cackowska M.: Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Toruń 2001, UMK. – s. 249 – 254; Gruszczyk-Kolczyńska E.: O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia, czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nauczania dzieci. W: H. Moroz (red.): Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Dudzikowa M.: Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne. Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 97 – 122; Klus-Stańska D., Nowicka M.: Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa 2005, WsiP; Śliwerski B.: Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Puślecki W.: Po trzech latach zintegrowanej edukacji. Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

– wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość,

– podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być zatem potrzeby rozwojowe wychowanków, a nie wymogi przedmiotów – odpowiedników dziedzin wiedzy akademickich<sup>177</sup>.

Analiza wyników badań samooceny przygotowania nauczycieli do pracy w nowej sytuacji edukacyjnej pozwala stwierdzić, iż najbardziej krytycznie do wprowadzonej reformy są właśnie ustosunkowani nauczyciele przedszkoli oraz klas I – III (70% wyraziło negatywne oceny). W tej grupie odnotowano także najwięcej osób (26%), które nie potrafią ocenić swojego przygotowania do właściwej realizacji koncepcji edukacji zintegrowanej w klasach niższych<sup>178</sup>. Wydaje się zatem, że praktyka edukacyjna w wychowaniu i nauczaniu wczesnoszkolnym odbiega w znacznym zakresie zarówno od oczekiwanej przez reformatorów oświaty pozytywnej akceptacji zmian na tym właśnie szczeblu kształcenia, jak i proponowanego modelu nauki integralnej, mającej obejmować:

– stwarzanie dziecku okazji do rozwoju w kontaktach z naturą, kulturą i ludźmi, przy czym kultura jest czynnikiem, który zapewnia harmonijne współżycie człowieka zarówno ze światem przyrody, jak i społeczeństwem,

– stwarzanie okazji do równoczesnego rozwoju indywidualnych i niepowtarzalnych cech dziecka wyniesionych z natury i kształtowania jego własnej osobowości poprzez wieloaspektowo ujmowaną integrację:

– wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół osoby dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach,

– treści edukacyjnych skoncentrowanych na pracy uczniów wokół wybranego pojęcia, a nie na tradycyjnym nauczaniu przedmiotowym,

– metod edukacji,

– oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i innych środowisk opiekuńczo-wychowawczych,

---

<sup>177</sup> Reforma systemu edukacji. Projekt MEN. Warszawa 1998, WSiP. – s. 51.

<sup>178</sup> Szlosek F. (red.): Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce. Radom 2000, ITE; Kwiatkowska-Kowal B.: Nauczyciele wobec reformy systemu edukacji w Polsce. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, WSP ZNP. – s. 237; Lewowicki T.: Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): Edukacyjne drogi i bezdroża. Kraków 2002, AP; Marczuk S.: Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji. Rzeszów 2001, WSP. – s. 212 – 225; Gajdzica A.: Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec reformy (stan oczekiwania czy przeczekiwania?). „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 5 – 6.

– edukacji dzieci pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonym rozwoju, w ramach jednej klasy w szkole masowej<sup>179</sup>.

Anna Gajdzica – przeprowadzając obszerną analizę przygotowania, wdrażania i realizowania zmian edukacyjnych na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, dotyczących obszaru politycznego, organizacyjnego, społecznego, psychologicznego i pedagogicznego – zauważa: „zainicjowane zmiany mają charakter pozorny. W ukazujących się raportach i coraz liczniejszych badaniach autorzy utrzymują, że również na innych etapach kształcenia mamy do czynienia ze zmianami pozornymi oraz zjawiskami niekorzystnymi. [...] Trudno oprzeć się wrażeniu, że dla reformatorów najistotniejsze były względy polityczne, które stały się główną motywacją do podejmowania działań związanych z reformowaniem”<sup>180</sup>.

Rezultaty badań własnych prowadzonych w tym zakresie wykazują, iż nauczyciele nie konstruują w sposób celowy i systematyczny sytuacji edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym, sprzyjających nabywaniu wiedzy i poznaniu (między)kulturowemu. Kontakt uczniów ze światem kultury i wartości odbywa się najczęściej za pomocą wykorzystywania „gotowych” treści programowych, nastawianych na tradycyjny, szkolny przekaz kultury<sup>181</sup>. Współczesna szkoła pozostaje zatem w dalszym ciągu bardziej środowiskiem nastawionym na transmisję wiedzy publicznej (kształcenia monologicznego), niż miejscem sprzyjającym komunikacji i odwoływaniu się do wiedzy osobistej dzieci oraz ich indywidualnych doświadczeń kulturowych (kształcenia dialogowego)<sup>182</sup>. Praktyczne działania nauczycieli skupiają się na tych poziomach kształtowania szeroko rozumianych kompetencji dzieci, które są zarówno programowo wyznaczone i metodycznie prostsze w realizacji, jak również nie wymagają ich osobistego, poznawczo-emocjonalnego zaangażowania. W sytuacji pogranicza, mimo że cele kształcenia nie są inne, zaznacza się jednak kulturowo wzmacniana wrażliwość uczniów, na którą nie zwraca się uwagi w

---

<sup>179</sup> Lewowicki T.: Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): Edukacja małego dziecka. T. 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Cieszyn-Kraków 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 128 – 131; Jakowicka M.: Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP. – s. 136 – 144; Hanisz J.: Założenia, budowa i sposób realizacji programu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (ZEW). W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.): Dylematy wczesniej edukacji. Olsztyn 1998, WSP. – s. 17 – 32.

<sup>180</sup> Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej. Katowice 2006, UŚ. – s. 235.

<sup>181</sup> Ogrodzka-Mazur E.: Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo. Katowice 2007, UŚ. – s. 416 – 417.

<sup>182</sup> Klus-Stańska D.: Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn 2002, UWM. – s. 65 – 67.



społecznościach niezróżnicowanych kulturowo. Realizowane na pograniczu elementy edukacji międzykulturowej koncentrują się na dwóch wymiarach – oswajaniu inności oraz uczeniu się na poziomie etycznym postawy tolerancji. Wczesnoszkolne kształcenie zintegrowane wymaga zatem – w związku z nieefektywną edukacją oraz pozorną komunikacją i iluzorycznym upodmiotowieniem uczniów – odwrócenia porządku w celowych działaniach pedagogicznych, polegającego na „wyjściu” od świadomości różnic do ich zrozumienia. Wiarygodna postawa wychowawców i zarazem autentyczny przekaz (między)kulturowy mogą być pomocne w prowadzeniu dzieci do zrozumienia Innego – respektowania jego wartości w kontekście rzetelnej prezentacji swoich preferencji aksjologicznych, dzięki czemu będą one przygotowane do radzenia sobie zarówno w otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak i w nowym środowisku.

II. *Nowa podstawa programowa*<sup>183</sup> – przygotowana zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01) – zawiera również w niewielkim zakresie odniesienia do edukacji i wychowania międzykulturowego. Wśród zadań wychowawczych formułowanych w rozporządzeniu po pierwsze – wskazuje się, iż „w procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów „[...] postawę obywatelską, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”<sup>184</sup>, i po drugie – wśród przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej zostały wymienione: język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny – język kaszubski<sup>185</sup>. W celach kształcenia – wymagania ogólne, w zadaniach szkoły, jak również w treściach nauczania – wymagania szczegółowe dla klasy I oraz na koniec klasy III szkoły

<sup>183</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku; Zgodnie z tym rozporządzeniem *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* stosuje się począwszy od roku szkolnego 2009/10 w klasach I szkoły podstawowej.

[http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) (05.12.2012).

<sup>184</sup> Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. T. 1. Seria „Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna”. Warszawa 2009, MEN. – s. 36 – 38.

<sup>185</sup> Przedmiot *język mniejszości narodowej lub etnicznej* oraz przedmiot *język regionalny – język kaszubski* jest realizowany w szkołach (oddziałach) z nauczaniem języka mniejszości narodowych lub etnicznych oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (DzU Nr 214, poz. 1579).

podstawowej nie ma już żadnych odniesień do edukacji wielo- i międzykulturowej, poza zajęciami z etyki i wymaganiami szczegółowymi, dotyczącymi nauczania języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego – języka kaszubskiego w klasie III. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla w komentarzu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, iż została ona silnie nasycona treściami wychowawczymi<sup>186</sup>, nie mniej jednak tylko w ramach z zajęć z etyki określono m.in., że uczeń kończący klasę III rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny.

Tak marginalne potraktowanie wychowania międzykulturowego w nowej podstawie programowej nie napawa optymizmem pedagogicznym, tym bardziej że współczesna pedagogika wczesnoszkolna implikuje potrzebę innego podejścia do procesu pozyskiwania przez dziecko wiedzy, a przede wszystkim przejścia od edukacji monologicznej do edukacji dialogowej, związanej z tworzeniem znaczeń. Jak podkreśla Jerome S. Bruner – autor określenia “zwrot interpretacyjny” – „tworzenie znaczeń wiąże się z sytuowaniem spotkań ze światem w ich właściwym kontekście kulturowym w celu poznania “o czym to jest?”. Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, mają swoje źródło i odniesienia w kulturze, w której są tworzone. Owo kulturowe sytuowanie znaczeń zapewnia ich negocjowalność, zanurzenie w komunikacji. Czy istnieją “prywatne znaczenia” nie jest tu kwestią; co jest ważne to to, że znaczenia dostarczają bazy dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia poznanie i komunikowanie się są w swej istocie wysoko wzajemnie zależne, w rzeczy samej faktycznie nierozdzielne”<sup>187</sup>. Założenie to przekłada się/powinno przełożyć się na zmiany w teoriach edukacji wczesnoszkolnej, dotyczących takich obszarów, jak:

- wiedza ucznia – istnienie wielu „możliwych światów” i ich interpretacji, dialog rozumiejący, gotowość do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, myślenie twórcze, ukryty program szkoły,

- wiedza nauczyciela – istotna rola osobistych teorii pedagogicznych, osobista refleksja na własną praktykę, nastawienie na alternatywność rozwiązań edukacyjnych,

<sup>186</sup> Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. T. 1. Seria „Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna”. Warszawa 2009, MEN. – s. 63 – 64.

<sup>187</sup> Bruner J. S.: The culture of education. Cambridge 1996, London Harvard University Press. – s. 3; Bruner J. S.: Kultura edukacji. Kraków 2006, „Universitas”.

– komunikowanie się na lekcji – społeczny charakter uczenia się, współdziałanie w grupie dla wspólnego celu (zadania), badawczo-twórcza funkcja mowy, znaczenie mowy eksploracyjnej (głośnego myślenia),

– planowanie dydaktyczne – spontaniczne eksperymentowanie, wskazówki, improwizacje, cele rozumiane jako intencje i ogólne zamierzenia<sup>188</sup>.

Obszary te mogą zarazem stanowić punkt wyjścia realizowania w kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego.

III. Praktyczna realizacja wychowania międzykulturowego w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym może odbywać się na trzech płaszczyznach wsparcia kulturowego i interpersonalnego:

– pierwsza – określana jako praktyczna nauka (apprenticeship) – dostarcza dziecku modelowych wzorców aktywności danej wspólnoty, wyprowadzanych z obowiązującej w niej tradycji i kultury; umożliwia mu, dzięki jego własnej aktywności twórczej i kontaktom z otoczeniem kulturowym, uzyskiwanie coraz większej sprawności w zakresie kompetencji kulturowej,

– druga – nazywana kierowanym uczestnictwem (guided participation) – pozwala zaangażować się dziecku we współdziałanie społeczne, które może obejmować: różne typy interakcji o charakterze bezpośrednim lub współobecność w relacjach dziecko – dorosły (rodzic, wychowawca, inny członek danej społeczności), dziecko – rówieśnik; różne cele i umowy społeczne wynikające z kontekstu (wielokulturowego; rodzaje zaangażowania oraz poziom aktywności i samodzielności poszczególnych uczestników interakcji; różne sposoby i płaszczyzny komunikowania się,

– trzecia – ujmowana jako przenoszenie wprawy (appropriation) – oznacza proces osobowy, w którym jednostka przekształca i przenosi nabyte doświadczenia i kompetencje w toku jednej interakcji na inne sytuacje zachodzące w danej rzeczywistości kulturowej, a tym samym zyskuje nowe jakościowo doświadczenia rozwojowe, dające jej poczucie adekwatności w różnych interakcjach z otoczeniem, a przede wszystkim z innymi ludźmi<sup>189</sup>.

Uwzględniając scharakteryzowane płaszczyzny wsparcia kulturowego i interpersonalnego w konstruowaniu różnorodnych sytuacji edukacyjnych, należy także zwrócić szczególną uwagę na przestrzeganie zarówno przez

<sup>188</sup> Klus-Stańska D.: Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn 2002, UWM. – s. 65 – 67.

<sup>189</sup> Cybulska H.: Edukacja jako wsparcie rozwoju poznawczego dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP. – s. 270 – 271.

dziecko, jak i dorosłych określonych zasad, zgodnie z którymi może również przebiegać wychowanie międzykulturowe. Są to:

– zasada stałego i systematycznego postępu w poszerzaniu wiedzy, umiejętności i sprawności w zakresie komunikacji z innymi osobami, nawiązywania i podtrzymywania więzi, czyli zasada osobowego społecznego rozwoju,

– zasada kształtowania poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, wybory, zachowania i ich skutki dla siebie i innych – tych, którzy są nam powierzeni, oraz tych, którzy wchodzi z nami w interakcje, stające się kryterium odniesienia do formułowania poglądów na świat, innych ludzi, kryterium stosunku do transcendencji, do praw rządzących społecznościami i – szerzej – światem, dostarczania konkretnych wzorców i „wskazówek”, w jaki sposób, dlaczego i w imię czego podejmujemy konkretne działania,

– zasada pogłębiania myślenia przyczynowo-skutkowego,

– zasada dbałości o rozwój i integralność tożsamości członków wspólnoty, rozumianej jako wewnętrzna zgodność między motywacją, preferencjami wartości a działaniem wynikającym z pełnionych ról społecznych i utrzymania własnej autonomii,

– zasada stałego poszukiwania i pogłębiania wiedzy o tym, co prowadzi do pełnego i wolnego rozwoju jednostki, a co ten rozwój hamuje i niszczy,

– zasada przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój oraz najpełniejsze wykorzystanie osobistych zdolności i możliwości<sup>190</sup>.

Wspólne uczenie się międzykulturowe dzieci, nauczycieli i rodziców w klasach I – III może/powinno przełożyć się tym samym na następujące zadania nauczyciela:

– wzbogacanie tradycyjnego procesu wychowawczego i dydaktycznego elementami nowatorstwa i innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji międzykulturowej, zmierzające zarazem do współtworzenia wraz z uczniami i rodzicami autorskich programów wychowania i kształcenia,

– integrowanie w procesie nauki różnych dyscyplin naukowych, jak również przekraczanie granic schematycznej jednostki dydaktycznej i pomieszczenia klasowego oraz przenoszenie działalności wychowawczej i kształcenia na zajęcia pozaszkolne,

---

<sup>190</sup> Ostrowska K.: Wychowywać do urzeczywistniania wartości. W: K. Olbrycht (red.): Wybrane problemy przekazu wartości. Katowice 1999, UŚ. – s. 23; Nikitorowicz J.: Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańsk 2005, GWP; Ogrodzka-Mazur E.: Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo. Katowice 2007, UŚ; Tchorzewski A. M.: Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny. Bydgoszcz 1998, „Wers”.

- animowanie działań podopiecznych w perspektywie wielowymiarowego systemu integralnego wychowania, którego celem nadrzędnym jest wychowanie dla człowieczeństwa,
- włączanie dzieci do czynnego uczestnictwa w krzewieniu lokalizmu i regionalizmu,
- przekraczanie przyjętych ram kultury, kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych w stosunku do innych społeczności (kultur) pogranicza,
- kultywowanie tradycji, popieranie własnej, indywidualnej twórczości oraz wskazywanie wychowankom możliwości sposobów spędzania wolnego czasu rozwijających chęć działania na rzecz wspólnoty (m.in. szkolnej, lokalnej, regionalnej).

Dość bogate już polskie doświadczenia praktyczne w tym zakresie, opisane w literaturze przedmiotu w ostatnich dwóch dekadach<sup>191</sup>, wskazują na wymierne efekty pedagogiczne, które sprzyjają gromadzeniu i opracowywaniu przez uczniów doświadczeń wynoszonych z własnej aktywności edukacyjnej. Jako przykłady dobrych praktyk warto przywołać kilka wybranych autorskich programów, realizowanych z powodzeniem w kształceniu zintegrowanym: (1) „*Inni to także My*”. *Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi* – program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej<sup>192</sup>, (2) „*Ku tożsamości międzykulturowej*” oraz „*Ja wobec Innego*” – programy uwrażliwiania kulturowego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-białoruskiego<sup>193</sup>, (3) *Program Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego”*<sup>194</sup>, (4) „*Edukacja regionalna i alternatywna*” – program

---

<sup>191</sup>Badania pedagogiczne dotyczące zagadnień edukacji wielo- i międzykulturowej prowadzone są m.in. na pograniczu polsko-białorusko-litewskim (zespół Jerzego Nikitorowicza), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego). Rezultaty działalności naukowo-badawczej tych ośrodków przedstawione są m.in. w 13 publikacjach przygotowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, w 49 tomach prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” opublikowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz 18 pracach wydanych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>192</sup>Weigl B., Maliszkievicz B.: *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi*. Gdańsk 1998, GWP.

<sup>193</sup>Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP. – s. 105 – 199; Misiejuk D.: „*Ja wobec Innego*” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok 1999, „*Trans Humana*”. – s. 108.

<sup>194</sup>Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: *Bajki międzykulturowe – w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. „*Edukacja Międzykulturowa*” 2012, nr 1. – s. 132 – 144; Grzybowski P. P.: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

przygotowania nauczycieli do szkół kaszubskich<sup>195</sup> oraz (5) „Wartości w wychowaniu międzykulturowym” – program edukacyjny dla klas I – III z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego<sup>196</sup>.

Przywołane wybrane programy wychowania międzykulturowego realizowane wspólnie przez nauczycieli akademickich, studentów oraz nauczycieli-wychowawców pracujących w niższych klasach szkoły podstawowej są interesującymi i sprawdzonymi w praktyce edukacyjnej propozycjami metodycznymi. Ich walory poznawcze i praktyczne są zarazem warte systematycznego upowszechniania zarówno w polskiej, jak i światowej edukacji wczesnoszkolnej, bez względu na „jakość” i przydatność prowadzonych reform oświatowych.

### LITERATURA

1. Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Warszawa 1999, MEN.
2. Bruner J. S.: The culture of education. Cambridge 1996, London Harward University Press.
3. Bruner J. S.: Kultura edukacji. Kraków 2006, „Universitas”.
4. Cackowska M.: Integracja edukacji wczesnoszkolnej – zalety i zagrożenia. W: W. Puślecki (red.): Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci. Warszawa 2000, PAN KNP.
5. Cackowska M.: Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Toruń 2001, UMK.
6. Cybulska H.: Edukacja jako wsparcie rozwoju poznawczego dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP.

---

<sup>195</sup> Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K.: Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjne, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie. – s. 143 – 149.

<sup>196</sup> Ogrodzka-Mazur E.: „Wartości w wychowaniu międzykulturowym”. Założenia i propozycje realizacyjne programu edukacyjnego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka. Katowice 2007, Gnome. – s. 173 – 181.

7. Denek K.: Reforma systemu edukacji. Nadzieje i wątpliwości. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa 1999, Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos” s.c.

8. Denek K.: Reforma systemu edukacji po trzech latach. „Wychowanie na co dzień” 2001, nr 4 – 5.

9. Dudzikowa M.: Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne. Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

10. Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K.: Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjne, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie.

11. Gajdzica A.: Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec reformy (stan oczekiwania czy przeczekiwania?). „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 5 – 6.

12. Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej. Katowice 2006, UŚ.

13. Gnitecki J.: Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole. W: H. Moroz (red.): Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

14. Gruszczyk-Kolczyńska E.: O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia, czyli o niebezpieczeństwach ignorowania ważniejszych prawidłowości regulujących proces wychowania i nauczania dzieci. W: H. Moroz (red.): Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole. Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

15. Grzybowski P. P.: Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

16. Hanisz J.: Założenia, budowa i sposób realizacji programu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (ZEW). W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.): Dylematy wczesnej edukacji. Olsztyn 1998, WSP.

17. Hejnicka-Bezwińska T.: O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości. Bydgoszcz 2000, AB.

18. Jakowicka M.: Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP.

19. Klus-Stańska D.: Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn 2002, UWM.

20. Klus-Stańska D., Nowicka M.: Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej. Warszawa 2005, WSiP.

21. Kupisiewicz Cz.: Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa. Warszawa 2007, PWN.

22. Kwiatkowska-Kowal B.: Nauczyciele wobec reformy systemu edukacji w Polsce. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, WSP ZNP.

23. Kwieciński Z.: Dylematy reform edukacyjnych w systemie gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego. W: A. Bogaj (red.): Realia i perspektywy reform oświatowych. Warszawa 1997, IBE.

24. Lewowicki T.: O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych. „Socjologia Wychowania” 1994, nr 14.

25. Lewowicki T.: Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1997, „Żak”.

26. Lewowicki T.: Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): Edukacyjne drogi i bezdroża. Kraków 2002, AP.

27. Lewowicki T.: Edukacja małych dzieci – pomieszanie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): Edukacja małego dziecka. T. 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy. Cieszyn-Kraków 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

28. Marczuk S.: Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji. Rzeszów 2001, WSP.

29. Misiejuk D.: „Ja wobec Innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.): Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Białystok 1999, „Trans Humana”.



30. Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Bajki międzykulturowe – w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

31. Nikitorowicz J.: Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańsk 2005, GWP.

32. Ogrodzka-Mazur E.: Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszych wiekach szkolnych. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo. Katowice 2007, UŚ.

33. Ogrodzka-Mazur E.: „Wartości w wychowaniu międzykulturowym”. Założenia i propozycje realizacyjne programu edukacyjnego z uwzględnieniem sytuacji pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka. Katowice 2007, Gnome.

34. Ostrowska K.: Wychowywać do urzeczywistniania wartości. W: K. Olbrycht (red.): Wybrane problemy przekazu wartości. Katowice 1999, UŚ.

35. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku.

36. Podstawa programowa z komentarzami: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. T. 1. Seria „Szkoła skuteczna, przyjazna i nowoczesna”. Warszawa 2009, MEN.

37. Puślecki W.: Po trzech latach zintegrowanej edukacji. Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

38. Reforma systemu edukacji. Projekt MEN. Warszawa 1998, WSiP.

39. Szlosek F. (red.): Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce. Radom 2000, ITE.

40. Śliwerski B.: Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

41. Tchorzewski A. M.: Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny. Bydgoszcz 1998, „Wers”.

42. Weigl B., Maliszewicz B.: Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Gdańsk 1998, GWP.

43. Więckowski R.: Problemy reformy systemu edukacji narodowej. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych. Zielona Góra 2000, WSP.

44. Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.): Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym. Warszawa 1999, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

### **REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A WYCHOWANIE MIĘDZYKULTUROWE W ZINTEGROWANYM KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM**

*W opracowaniu – w kontekście krytycznej oceny reform oświatowych prowadzonych w Polsce od 1999 roku – nakreślono podstawowe doświadczenia, problemy i perspektywy kształcenia zintegrowanego w niższych klasach szkoły podstawowej. Zwrócono szczególną uwagę na zagadnienia: (1) podstaw programowych i ich praktycznej realizacji w klasach I – III, (2) koncepcji nauki integralnej, (3) przygotowania nauczycieli klas początkowych do pracy w nowej sytuacji edukacyjnej, (4) możliwości realizowania w kształceniu zintegrowanym wychowania międzykulturowego. Jako przykłady dobrych praktyk – podjęte rozważania kończy charakterystyka wybranych autorskich programów wychowania międzykulturowego, realizowanych od końca lat 90. XX wieku w edukacji wczesnoszkolnej.*

### **РЕФОРМА СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА МІЖКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*У розробці – в контексті критичної оцінки освітніх реформ, що проводяться у Польщі від 1999 року, – накреслено основний досвід, проблеми та перспективи інтегрованого навчання в молодших класах початкової школи. Особлива увага приділяється питанням: (1) основам навчальної програми та їхній практичній реалізації в I – III класах, (2) концепції інтегрального навчання, (3) підготовки вчителів початкових класів до праці в новій освітній ситуації, (4) можливості*

*реалізації в інтегрованому навчанні міжкультурного виховання. В якості прикладів гарної практики – початі роздуми закінчує характеристика вибраних авторських програм міжкультурного виховання, реалізованих від кінця 90 років XX століття в початковій освіті.*

### **EDUCATION SYSTEM REFORM AND INTERCULTURAL TEACHING IN INTEGRATED EARLY SCHOOL EDUCATION**

*In the context of critical evaluation of educational reforms carried out in Poland since 1999, the presented study outlines basic experiences, problems and prospects of integrated education in lower classes of primary school. Special attention has been paid to the issues which concern: (1) core curricula and their practical implementation in classes I – III, (2) the concept of integrated education, (3) preparing early education teachers for work in the new educational situation, (4) possibilities of introducing intercultural education in integrated teaching. The discussion is complemented by some examples of good practices – selected author curricula for intercultural education, which were implemented since late nineties of the 20<sup>th</sup> century in early education.*

## МІСЯ ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ

Вища освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, покращення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету та іміджу нашої держави. Процес підготовки майбутнього вчителя за своєю сутністю є процесом формування педагогічної майстерності. Вчитель – це творець найскладнішого, що є у природі, – нової людської особистості.

Питання педагогічної майстерності розглядають сьогодні Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, С. Логачевська, Л. Лузина, Р. Скульський, Г. Сагач, О. Савченко та ін. Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя вивчали О. Абдулліна, Є. Барбіна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, Г. Сагач, В. Сластьонін, О. Рудик, Н. Тарасевич, Г. Шевченко, О. Щербаков та ін.

*Мета статті* – розглянути педагогічну майстерність як основу професійного становлення майбутнього вчителя.

Вища школа – це система творення майбутнього інтелектуального розвитку України, що забезпечує відтворення генофонду нації та національну безпеку. Визначальним напрямом на сучасному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства має бути створення умов для самореалізації кожної особистості, рівного доступу до якісної вищої освіти. У зв'язку із затвердженням Урядом нових державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти підготовка вчителя вимагає принципової корекції. Звертається увага на характерну особливість стандарту початкової освіти – водночас із предметною підготовкою, за роки здобуття освіти діти мають оволодіти ключовими компетентностями. Особлива увага в Концепції педагогічної освіти, яка сьогодні представлена на освітянський загал, приділяється змістовому наповненню педагогічної освіти відповідно до нових стандартів середньої освіти, що є основою підготовки педагогічного працівника і має передбачати забезпечення достатнього рівня академічної та

професійної (психолого-педагогічної, методичної, практичної) підготовки. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. визначено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти у нових економічних і соціокультурних умовах, окреслено шляхи інтеграції освіти в європейський та світовий освітні простори.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія пройшла 90-літній шлях: від педагогічних курсів – до вищого ступеневого педагогічного закладу IV рівня акредитації. Факультет початкової освіти був заснований у 1921 р. Перший випуск відбувся у 1925 р. Сьогодні на факультеті навчається понад 900 студентів. Студенти, які виявили нахил до наукової роботи, мають можливість продовжити навчання у магістратурі за спеціальністю “Вчитель початкової школи. Викладач педагогіки”. Майбутні педагоги є активним членами студентського наукового товариства, наукових гуртків, шкіл, лабораторій. Факультет бере активну участь у всеукраїнських, міжнародних проектах: “Партнерство в навчанні”, “Новітній інтелект України”, “Громадські зв’язки”, “Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні” та ін. У 2011 р. факультет став Всесвітнім партнером Міжнародної програми “РТРІ”, що діє в Україні. Традиційними є студентські науково-практичні конференції, форуми, семінари, за матеріалами яких щорічно видаються збірники наукових праць. Це допомагає здобувати перемогу на всеукраїнських та регіональних конкурсах наукових робіт і олімпіадах. До послуг талановитої студентської молоді факультету творчі клуби, студії, спортивні секції. Система волонтерської діяльності “Добро починається з тебе” факультету була визнана Міжнародним Благодійним Фондом “Україна 3000” та Національною Академією Педагогічних наук України кращою серед вищих навчальних закладів України.

Питання підготовки конкурентоспроможного вчителя – найважливіше у роботі навчального закладу.

Педагогічна майстерність – вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у XIX ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, синтезує наукові знання, уміння і навички

методичного мистецтва і особисті якості учителя, набуває комплексу властивостей особистості педагога, що забезпечують високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності. Усе здобує формує високий фаховий рівень педагога, його загальну культуру та педагогічний досвід. Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). До елементів педагогічної майстерності належать: гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, професіоналізм, педагогічні здібності, педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння).

Те, що основи педагогічної майстерності набули права самостійного курсу, вважаємо дуже цінним в системі підготовки вчителя ХХІ ст. Вивчення основ педагогічної майстерності є завершальним у системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Він базується на знаннях студентів із проблем загальної та педагогічної психології, педагогіки, методик викладання навчальних дисциплін, а також досвіду їх практичної підготовки.

Різностороннє пізнання учня вчителями-майстрами, вміння бачити в ньому не лише суб'єкта діяльності, а й особистість із її активним ставленням до навколишнього світу забезпечується діяльністю, в якій взаємодіють ознаки її предметності й сумісності. Така діяльність створює складну систему стосунків відповідальної залежності, на базі яких розвиваються міжособистісні зв'язки. Проте для цього необхідно бачити особистість учня незалежно від оцінок його навчальної діяльності й розуміти його індивідуальність разом із залученням його до значущої колективної діяльності, із включенням до системи стосунків, зміною його місця у структурі міжособистісних взаємин. Специфіка педагогічної соціальної перцепції полягає у тому, що вчитель прагне зрозуміти учня в процесі його особистісного становлення. Учень постійно змінюється, і тому у процесі його пізнання виникають протиріччя між попередньою думкою вчителя про особистість учня і новими фактами його поведінки й діяльності. Пізнання цього протиріччя й відчуття сумніву дають змогу вчителю не зупинятися на здобутих знаннях, а навпаки, постійно шукати в дитині нові якості. Педагог повинен культивувати в собі різнобічне соціальної перцепції до

професійного рівня і творчо застосовувати результати пізнання дітей для вирішення навчально-виховних завдань.

Педагогічну діяльність складають, передусім, рефлексивні процеси, що полягають у відображенні однією людиною (учителем) внутрішньої картини світу іншої людини (учня). Учитель повинен не лише мати особисте уявлення про об'єкт, що вивчається, але й знати, якими уявленнями про цей об'єкт наділений учень. Учитель повинен уміти ставати на місце учня, імітувати його роздуми, передбачати можливі труднощі, розуміти, як учень сприймає нову ситуацію, пояснити, чому діє саме так. Керуючи діяльністю учнів, педагог буде свій вплив не як пряму дію, а як передачу учневі тих основ, з яких учень міг би самостійно виводити свої рішення. Лише за такої умови можна поглиблювати, коректувати, розвивати внутрішній світ учня<sup>197</sup>.

Для визначення специфіки спілкування педагога важливо розглянути основні функції професійно-педагогічної діяльності, ролі вчителя. Н. Кузьміна виділяє такі функції: гностичну (здобування нових знань, необхідних педагогу); конструктивну (планування діяльності); організаторську (організація самостійної діяльності учнів); комунікативну (встановлення взаємин із школярами)<sup>198</sup>.

У період реформування системи національної освіти дуже важливо не допустити того, щоб вірус заспокоєння, бездіяльності чи байдужості проник в душу завтрашнього вчителя. Багатогранність і складність завдань формування нової людини в умовах відродження національної школи роблять проблеми педагогічної майстерності особливо актуальними для сучасної теорії і практики виховання. Педагогічна майстерність завжди була і буде центром притягання, еталоном, якого прагнуть досягти у своєму професійному ставленні вчителі, що працюють за покликанням<sup>199</sup>.

Основним завданням занять з основ педагогічної майстерності є переконання майбутніх учителів у необхідності постійної систематичної роботи з професійного самовдосконалення. Адже педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує

<sup>197</sup> Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – К.: ТОВ Видавничий дім "Професіонал", 2004. – 150 с.

<sup>198</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.; Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя – Л.: ГПУ, 1967. – 183 с.

<sup>199</sup> Рудик О. Розвиток педагогічної майстерності як необхідна передумова становлення дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2005. – № 9. – С. 24–30.

високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Студенти знайомляться з основними компонентами майстерності (гуманістична спрямованість особистості, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка) і переконуються в необхідності оволодіння ними.

Однією з найважливіших проблем вважаємо ту, що пов'язана з оволодінням майбутнім вчителем педагогічною технікою, тобто прийомами особистого впливу. Перша група цих прийомів звернена до умінь керувати своєю поведінкою, володіння собою (міміка, пантоміміка), керівництва емоціями, настроєм, умінь соціальної перцепції (читання по обличчю), до техніки мовлення (дихання, постановка голосу, дикція), до зовнішнього вигляду педагога, одягу, постави. Друга – пов'язана з вмінням впливати на особистість та колектив і розкриває технологічний бік процесу навчання. Вона розглядає питання педагогічного спілкування, постановки вимог, організації перспектив. Вчитель повинен навчитись володіти своєю мімікою, адже діти вгадують настрій вчителя по обличчю. А воно може виражати впевненість, схвалення, осуд, незадоволення, радість, захоплення, байдужість, зацікавлення, обурення. Важливо для вчителя мати гарну поставу. Адже вона виражає внутрішню гідність, гордість, впевненість у собі. Правильне володіння жестами допомагає краще висловити думку, переконати співрозмовника. Оволодіння цими навичками потребує тривалої та наполегливої роботи над собою.

Як відомо, робота вчителя – це робота серця і нервів, це щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил, це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування. Тому вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежить і успіх діяльності педагога, і його здоров'я. Вчителю потрібно навчитися володіти емоціями, володіти почуттям гумору. Він повинен бути оптимістом, доброзичливим, вміти контролювати свою поведінку, вміти здійснювати розрядку в діяльності, володіти прийомами аутогенного тренування, виховувати емоційну культуру. Саме цих знань і умінь набувають майбутні педагоги у процесі вивчення основ педагогічної майстерності.

Креативність – одна з найважливіших педагогічних здібностей. Тому одержання знань про педагогічну уяву та шляхи оволодіння нею важливе для майбутнього вчителя. Вчитель повинен добре володіти



педагогічною увагою та спостережливістю. Ми акцентуємо увагу на тому, що у досвідченого вчителя високорозвинена здатність розподіляти увагу між кількома видами діяльності, швидко переключати увагу, вміння концентрувати її на основному, охоплювати увагою весь клас, вміння проникати у внутрішній світ учнів. Сучасні педагогічні навчальні заклади готують не просто вчителя, а творчого вчителя. Спираючись на знання, одержані при вивченні методики викладання української мови, студенти усвідомлюють, що педагогічна мова – це не тільки засіб спілкування та передачі інформації, а така організація мовлення та мовної поведінки, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування вчителя і учнів, на характер взаємовідносин між ними, на стиль їх роботи. Тому майбутні педагоги поступово набувають умінь керувати звучанням голосу, його силою, темпом, тембром, інтонацією. Від того, як вчитель розмовляє з дітьми, як розуміє їх, спрямовує навчальну діяльність, оцінює її, залежить успіх навчально-виховного процесу.

Не може бути вихователем людина, у якої постійні конфлікти з дітьми. Вміння запобігти конфлікту або згасити його, якщо він виник, розуміння того, що ми маємо справу з дітьми, – то велика майстерність. Усе починається з учителя, з його уміння організувати зі школярами педагогічно доцільні стосунки як основу творчого спілкування. Тому така важлива для майбутніх педагогів тема “Майстерність педагогічного спілкування”, при вивченні якої вони знайомляться з різними стилями стосунків, стилями взаємодії та стилями спілкування, вивчають досвід використання цих стилів у практиці роботи вчителів базових шкіл. Важливою професійною якістю вчителя, компонентом його майстерності є педагогічний такт. При вивченні відповідної теми звертаємо увагу на те, що це – міра педагогічно доцільного впливу вчителя на учнів, вміння встановлювати продуктивний стиль спілкування. Учителю не можна бути холодною, байдужою людиною. Надто розсудливого вчителя діти не люблять. Мистецтво і майстерність педагога якраз і полягає в умінні поєднати сердечність із мудрістю. Це і пояснює суть педагогічної тактики – гнучкості поведінки вчителя<sup>200</sup>.

---

<sup>200</sup> Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

Немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей. Тому що практична педагогіка – це знання і уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва.

Аналіз психологічних причин, що лежать в основі підміни ціннісних орієнтацій педагогів, свідчить про те, що одним із важливих чинників є невміння вчителя контролювати хід діяльності не взагалі, а саме окремих дій. Під педагогічними діями можна розуміти процес усвідомленого вирішення суперечностей, що виникають між окремими учасниками (або ще ширше – компонентами) педагогічної взаємодії. Тобто, педагогічна дія – це не одноразовий контакт учителя й учня, вона може бути довготривалою, її головними ознаками є певна цілісність і взаємозв'язок окремих дій, складна внутрішня структура, деяка завершеність (поки протиріччя не вирішено, дія не може вважатися закінченою)<sup>201</sup>.

Заслугує на увагу проблема взаємозв'язку шкільної і театральної педагогіки, загальне і окреме в театральному і педагогічному мистецтві. Талановитий вчитель, подібно до талановитого актора, підкоряє аудиторію природністю, привабливістю, вмінням із першої хвилини, з першого погляду на учнів визначити форму спілкування з ними.

Для майбутнього вчителя надто важливе вміння створювати і осмислювати педагогічні ситуації, навчитися досконало володіти голосом, мімікою, жестами. Тому вміння використання педагогічних ситуацій має велике пізнавальне та виховне значення у практичній підготовці молодого вчителя. Студенти вчать “читати по обличчю”, вчать впевнено увійти до класу, доцільно вибрати місце при організації різних видів роботи, вчать вести індивідуальні та колективні бесіди, володіти своїми жестами тощо. Зазначені вправи і завдання, а також елементи педагогічних технологій і є для майбутнього вчителя орієнтиром для підвищення педагогічної майстерності.

Ми розглядаємо педагогічну майстерність як високий рівень професійно-педагогічної культури співтворчості з вихованцями.

За вчителем визнане право на індивідуальну творчість. Не зовнішні критерії відповідності-невідповідності стають критеріями його праці, а

---

<sup>201</sup> Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – К.: ТОВ Видавничий дім “Професіонал”, 2004. – 150 с.

неповторні форми організації своєї діяльності, де б поєднувалася специфіка кожної конкретної ситуації, індивідуальні особливості самого вчителя, багатомірні й різноманітні характеристики учнів, реальні умови навчання, у тому числі вплив навколишнього соціального й матеріального середовища та багато інших параметрів.

Для людини, яка зробила свій вибір на користь педагогічної діяльності, найбільш важливими є наявність всебічного їх розвитку. В діяльності вчителя професіоналізм вимірюється рівнем педагогічної майстерності. Практика роботи педагогічних навчальних закладів із формування професійної майстерності вчителя переконує, що в умовах відродження національної школи, культури та самосвідомості народу вчитель як творча особистість робить педагогічний процес живим, багатограним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М : Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя – Л.: ГІГУ, 1967. –183 с.
3. Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Рудик О. Розвиток педагогічної майстерності як необхідна передумова становлення дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2005. – № 9. – С. 24 – 30.
5. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці. – К.: ТОВ Видавничий дім “Професіонал”, 2004. – 150 с.

#### МІСІЯ ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІХ РЕФОРМАХ

*У статті розглядаються питання реформування вищої освіти України, формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової освіти у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Проаналізовано педагогічну майстерність як основу професійного становлення майбутнього вчителя.*

### **MISJA NAUCZYCIELA W REFORMACH EDUKACYJNYCH**

*Autorka rozpatruje zagadnienie reformowania szkoły wyższej Ukrainy, na podstawie wdrożenia w Chmielnickiej Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej mistrzostwa pedagogicznego przyszłych nauczycieli pracujących na poziomie nauczania podstawowego. Przeanalizowano mistrzostwo pedagogiczne jako podstawę przygotowania zawodowego przyszłego nauczyciela.*

### **TEACHER'S MISSION IN EDUCATION REFORMS**

*The article deals with the questions of reforming the higher education of Ukraine, formation the pedagogical skill of the future primary education teacher in Khmelnytskyi humanitarian and pedagogical academy. The pedagogical skill as a basis of professional formation of future teacher is analyzed.*

## СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Зростаюча роль освіти в розвитку сучасної цивілізації, глобалізація та трансформація процесів у житті сучасного соціуму зумовили реформи у освітньому просторі, що передбачає вироблення новітньої і актуальної освітньої політики, трансформацію освіти у сферу людського капіталу, створення умов, механізмів, засобів і можливостей для особистісного розвитку людини, її успішної соціалізації та ідентифікації.

Інноваційність, як пріоритетна ознака сучасного мінливого і стрімкого у своєму розвитку соціуму, стає характерною практично для всіх сфер життєдіяльності людини. Безпосередньо стосується вище зазначеного галузь наукових досліджень у освітньому просторі, що зумовила активний розвиток освітології, як інтегрованого напрямку досліджень в освіті.

Цікавою та продуктивною є позиція В. О. Огнев'юка про те, що освітологія має інтегрувати усі напрями наукових досліджень у сфері освіти та запропонувати нові шляхи розвитку сфери, що без перебільшення стала сферою цивілізаційного творення. Освітологія – науковий напрям, головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії та соціології освіти, практичних завданнях, пов'язаних з економікою освіти, освітньою політикою, удосконаленням освіти та прогнозуванням її розвитку, а також на процеси становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки<sup>202</sup>.

Часом доведено, що освіта є об'єктом досліджень ряду наук, зокрема, філософії, педагогіки, психології, соціології тощо. Це дає змогу скласти найбільш повне інтегроване уявлення про сутність освіти, закономірності її розвитку, принципи. В той же час кожна із означених наук поглиблено досліджує один аспект освіти, який і складає її

<sup>202</sup> Огнев'юк В. О. Філософія та її місце в обробці наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Освітологія: польсько-український журнал. – Ч. I. – Варшава – Київ, 2012р. – С. 69 – 75.

предмет, визначає проблематику наукових пріоритетів. Варто зазначити, своє місце в освітології, як в науці сьогодення, займає соціологія освіти з її методологічними, теоретичними та соціопрактичними напрацюваннями.

Соціологію, як науку, в освіті цікавлять її соціальні характеристики, взаємодія із соціальними інститутами, соціальні мега-, макро-, мікро- середовища. Отже, соціологія освіти – соціологічна дисципліна, предметом якої є соціальні аспекти освітнього простору, зокрема, процесів навчання, виховання, соціалізації та самореалізації.

У сучасних соціокультурних умовах соціологія освіти займає конкретне місце в загальній системі соціологічних знань і може бути структурною складовою освітології.

Витоки соціології освіти йдуть від виникнення соціології “позитивної науки”. Передумови зародження цієї галузі соціології пов’язані з іменем О. Конта (1798 – 1857 рр.), який вважав позитивні знання реально перетворюючою силою в соціумі. О. Конт бачив у системі освіти важливі соціальні механізми розповсюдження цих знань, передачу і трансформацію їх від покоління до покоління<sup>203</sup>.

Виникнення та розвиток соціології освіти пов’язані також із іменами американських соціологів Л. Уорда (1841 – 1913 рр.), Дж. Д’юї (1859 – 1952 рр.), французького соціолога Е. Дюркгейма (1858 – 1917 рр.), німецьких дослідників і вчених М. Вебера (1864 – 1920 рр.), К. Маннгейма (1893 – 1947 рр.)<sup>204</sup>.

Упродовж достатньо великого проміжку часу науковці досліджували соціальні функції освіти, її зв’язки з економічними, політичними, соціальними процесами, соціологічний погляд на освітні заклади, освітній процес, соціальні відносини в процесі освіти, що стало фундаментом для подальших досліджень як у зарубіжній, так і вітчизняній соціології.

Вітчизняна соціологія освіти, яка взяла старт в 20 – 30 х роках ХХ ст., проходила своє становлення в межах дослідження економічної, соціальної та культурно-ідеологічної функцій освіти. Отже, соціологи розглядали вплив та результати освіти на всі сторони життя суспільства – економічну, соціальну, політичну, духовну тощо.

---

<sup>203</sup> История социологии в Западной Европе и США. – М.: Наука, 1993. – С. 21.

<sup>204</sup> Добронравов И., Мирский Э. Социология образования // Философская энциклопедия. – т. 5. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – С. 90.

Дослідження проблем структури освіти тісно пов'язані з вивченням, перш за все, її соціальних функцій: передача накопичених знань від покоління до покоління; соціальний досвід та вцілому духовну спадковість поколінь; соціалізація особистості, її саморозвиток та самореалізація, накопичення нею інтелектуального, духовного, соціального потенціалу і, зокрема, соціологічний аналіз реформ в освіті.

У ряді джерел до основних соціальних функцій освіти віднесено: трансляцію культури, знань, навичок; регуляцію соціально-класового балансу соціуму; інтеграцію науки та виробництва; опосередкований вплив на політичні та національні процеси в суспільстві. Вцілому, соціологи розглядають вплив освіти на всі складові життя суспільства. В той час же соціологія як наука досліджує власне освітні проблеми, зокрема, як функціонує і розвивається система освіти, чи відповідає вона вимогам соціуму, наскільки ефективною є її організаційна структура, чи успішно проходять реформи в освіті.

Становлення соціології освіти в Україні відбувається за такими напрямками: соціологічні проблеми вищої школи (В. Астахов); вивчення проблем самовідчуття особистості в процесі освіти (І. Гавриленко); проблеми студентства як соціальної групи (М. Головатий); педагогічна освіта як підсистема соціокультурної системи освіти (В. Луговий); система освіти як інститут соціалізації (М. Лукашевич); взаємодія соціальних інститутів вищої школи з виробництвом (Є. Якуба). Варто зазначити, перші спроби системного викладу соціології освіти як галузевої соціологічної науки пов'язані з виданням книг Ф. Філіппова (Соціологія освіти. – М.; 1980) та В. Нечаєвим (Соціологія освіти. – М.; 1992).

Аналізуючи публікації останніх років, до основних функцій соціології освіти можна віднести такі:

- *соціалізаційна* – вивчення освіти як механізму соціалізації людини, дослідження місця і ролі освіти в засвоєнні та накопиченні індивідом соціального досвіду, засвоєння суспільних норм, традицій та стереотипів соціальної поведінки; зазначена функція є інтегруючою відносно інших;

- *теоретична* – розширення та збагачення соціологічних знань про освіту як соціальне явище; соціологічні дослідження в галузі освіти є емпіричним матеріалом, який є основою для розробки і уточнення законів та категорій соціології освіти;

- *інформаційна* – збір, систематизація та накопичення соціологічної інформації, аналіз процесів в освітньому просторі; інформаційні дані про ефективність методів, прийомів, інновацій в освіті;
- *прогностична* – здійснення соціальних прогнозів відповідно до тенденцій освітніх процесів;
- *описова* – реалізація через систематизацію та аналіз результатів досліджень у галузі освіти в аналітичних матеріалах, наукових звітах, книгах, наукових статтях тощо; зазначена функція дозволяє зберегти для нових поколінь динаміку досліджень у галузі освіти;
- *мотиваційна* – збір, систематизація та накопичення соціологічної інформації про ефективність та результативність освітнього процесу;
- *діяльнісна* – розробка на підставі соціологічних даних механізмів впливу на соціальні відносини, соціальні та науково-виховні технології в освітньому просторі.

Вважаємо за необхідне зауважити, виявлення та характеристика структурних елементів системи освіти та функцій соціології освіти має відносний, умовний характер і виробляється з метою більш ефективного пізнання сучасного освітнього простору, аналізу ефективності реформи в освіті, зокрема їх соціологічні аспекти.

Цікавим та перспективним, на наш погляд, є своєчасний і постійний соціологічний аналіз соціальних відносин у галузі освіти. Зазначимо, передумовою соціальних відносин є соціальні дії. І саме аналіз соціальних дій веде до розуміння сутності соціальних відносин взагалі і, зокрема, в галузі освіти. В соціологічному словнику подається таке визначення цікавого для нас феномена: “Соціальні відносини – взаємовідносини між групами людей, які займають різне положення в суспільстві, беруть неоднакову участь у його економічному, політичному та духовному житті, різняться способом життя, рівнем та джерелами доходів, структурою особистісного споживання”<sup>205</sup>. Найбільш доцільним, на наш погляд, є наступне визначення: “Соціальні відносини – одна з найважливіших соціальних систем, яка відображує

---

<sup>205</sup> Добронравов И., Мирский Э. Социология образования // Философская энциклопедия. – т. 5. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – С. 90.



надбіологічний, надфізичний характері діалектичного зв'язку індивідів та їх спільнот у різних сферах життєдіяльності»<sup>206</sup>.

Зауважимо, соціальні відносини виникають у зв'язку із реалізацією потреб та інтересів особистості, досягненням певних життєво-важливих цілей окремими людьми. Джерела розвитку соціальних відносин знаходяться в різноманітних засобах розв'язання протиріч між суб'єктами. Незаперечним є факт, що всі залучені до системи освіти, поділять між собою соціальні потреби, інтереси та цілі, що об'єднують усіх в єдиний соціальний інститут в освіті.

У сучасному соціумі, дуже часто суперечливому і непередбачуваному, саме інтеграція, зокрема, інтеграційні процеси в освіті, є і можуть бути не лише найбільш ефективними та оптимальними шляхами досягнення результатів, а, звісно, і предметом соціального аналізу.

Зважимо на те, що картина сучасного світу представлена як інтеграційна цілісність, багатомірна, динамічна, метафорична за способом відображення стосунків між людиною та світом. Життєва практика постійно переконує в тому, що ставлення людини до світу включає не тільки раціонально-логічну, але й емоційно-ціннісну складову.

Зазначимо, поняття інтеграції не є новим. Прогресивні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський, О. Герцен, П. Каптерев, В. Сухомлинський та ін. протягом багатьох років підкреслювали важливість зв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини світу та створення умов для правильного світосприйняття, а також необхідність узагальненого пізнання й цілісності пізнавального процесу, що, без сумніву, прямо стосується освітніх процесів у сучасному соціумі.

Над проблемою інтеграції в освіті плідно працюють сучасні науковці І. Бех, М. Васильєв, Н. Васильєва, Т. Власенко, В. Доманський, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Івченко, А. Карпов, Т. Лагунова, О. Руднянська, І. Свистунов та ряд інших. Суть інтеграції полягає у відновленні, заповненні і створенні цілісності, що у сукупності має свою структуру і певні функції. Дуже часто інтеграція протистоїть стихійним проявам сил суспільства. Також інтеграція розглядається як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності,

---

<sup>206</sup> История социологии в Западной Европе и США. – М.: Наука, 1993. – С. 21.

погодженості у середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Поділяючи думку багатьох науковців, які вивчають питання інтеграції, взаємодії у галузі освіти, відзначимо, що на сучасному етапі модернізації освіти в Україні саме інтеграційні процеси є і повинні стати одним з найбільш оптимальних та ефективних шляхів реалізації завдань, поставлених перед усіма, хто займається проблемами освіти та у забезпеченні успішності молоді як в умовах сьогодення, так і на перспективу.

Усвідомлюючи, що життя – це безперервна причетність людини до навколишнього світу, варто зазначити, що його не можна уявити поза ним. Його здійснення можливе лише завдяки такій причетності, як множині певних зв'язків. Саме тому часто говорять про життєву гармонію, інтеграцію, які визначають різнобічний розвиток суб'єкта завдяки пізнанню, осягненню ним світу та орієнтації стосовно поведінки й діяльності в ньому, тобто забезпеченні успіху, особистісної соціальної мобільності.

Цікавою і продуктивною є думка відомого вченого, академіка НАПН України І. Д. Беха про те, що комунікація людини зі світом у часовому діапазоні звично осмислюється у категоріях “теперішнє” і “майбутнє”. Життя людини, з одного боку, спрямоване на задоволення потреб у самозбереженні й самозабезпеченні. Вона може повністю розчинитися у турботах про ці насущні проблеми, а отже, обмежити власне життя лише теперішнім. Саме задля задоволення згаданих спонук, тобто для особистої користі, людина все більше підкоряє світ. Утилітарно спрямоване підкорення людиною навколишньої дійсності призводить до того, що базовий зміст її життя зводиться загалом до вимог індивідуальної самореалізації. При цьому вибір людиною певного роду занять ґрунтується виключно на теперішньому переживанні. З іншого боку, природа людини, як свідомої особистості, змушує її не обмежуватися теперішнім, а й замислюватися над власним майбутнім крізь призму більш чи менш віддалених ідеалів, цілей та суспільно значущих планів стосовно життєвого шляху<sup>207</sup>. Суттєве відношення до вищезазначеного має соціологія освіти як один із структурних складових освітології, оскільки постійний аналіз змін у життєдіяльності

---

<sup>207</sup> Бех І. Д. Життя особистості у духовному діапазоні / І. Д. Бех // журнал “Рідна школа”. – К.: Вид. “Фелікс”, 2009. – С. 16 – 17.

людини дає змогу особистості постійно вдосконалюватися, бути успішною у соціумі.

Зауважимо, у життєдіяльності кожної людини загальнолюдськими цінностями є здоров'я, цікава робота, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, наявність хороших та вірних друзів, творчість, любов, пізнання, впевненість у собі, активна життєдіяльність, громадське визнання, свобода-незалежність у вчинках та діях, самостійність-незалежність у вчинках та судженнях, життєва мудрість, краса природи та мистецтва тощо.

Звісно, кожен самостійно вибудовує свою ієрархію цінностей, і важливо, щоб основним принципом ставлення до інших людей була саме толерантність, яка інтегрує ряд особистісних рис успішної і порядної людини, тобто формує і забезпечує успіх особистості у соціумі. Без сумніву, сучасна гуманітарна освіта об'єднує людей, інтегрує їх, вона є толерантною за своїм потенціалом, долає спеціалізацію, яка нерідко роз'єднує всіх. До цінностей гуманітарної освіти цілком закономірно ми можемо віднести толерантність як здатність людини розуміти та цінувати культури різних народів та епох, вміло користуватися словом для розуміння, взаємодії та співробітництва.

Одним із найбільш продуктивних шляхів осмислення просторово-часових та сутнісних вимірів життя є гуманітарна освіта, звернена, перш за все, до духовних можливостей людини, її морально-етичного та художньо-естетичного розвитку, що є суттєвим і значущим підґрунтям для успішної життєвої та професійної самореалізації. Саме гуманітарна освіта створює найбільш сприятливі умови як для інтеграційних зв'язків в освіті, так і для забезпечення успішності сучасної особистості.

Багаторічна освітня практика доводить, що гуманітарна освіта, в основі якої лежить любов до слова, розвиває в людині любов до пізнання, створює умови для формування толерантності як інтеграційної якості успішної особистості. Аналізуючи освітню практику за останні 10 – 20 років, дозволимо собі стверджувати, що провідною в сучасній гуманітарній освіті є цінність, яка базується на інтеграції у людських стосунках, через безперервний зв'язок поколінь, через збереження класичних культурних сенсів та створення нових, сучасних.

Зауважимо, цінності не передаються через знання. Шлях засвоєння цінностей знаходиться в площині емоційного досвіду, пам'яті серця тощо. Адже повнота переживань кожного моменту життя, здатність задовольнятися ним, відкривають людині багатогранність зв'язків зі світом, розвивають бажання роздумувати про сенс життя як про найвищу цінність, що, безперечно, найбільш вдало проходить саме в інтеграційній взаємодії, зокрема, у вищій школі. В історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти ХХІ ст. діяльність педагогів, учених та їх орієнтація на діалоговий стиль викладання, на інтеграцію в освіті розглядається як педагогічний факт та об'єкт сучасного науково-теоретичного осмислення.

Духовний досвід, основні моральні аспекти навчання та виховання найбільш ефективно передаються не словами, поняттями, повчаннями, а, перш за все, способом поведінки, практикою, вчинками, які формують активну позицію в будь-якому соціумі.

У сучасній освітній практиці гуманітарна освіта, зокрема, інтеграційна взаємодія, діалогова позиція педагога, вихователя, наставника, його активна діяльність саме в інтеграційній площині, стає необхідною умовою успішного професійного становлення майбутнього фахівця та забезпечення впродовж усього життя успішної самореалізації.

Таким чином, деякі наші теоретичні та практичні напрацювання щодо соціологічного аналізу освітніх реформ дають підстави стверджувати, що в контексті соціологічних аспектів реформ освіти, освітології, соціологія освіти, гуманітарна освіта, діалогова форма навчання, інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі звернені до духовних можливостей людини, її розвитку є достатньо продуктивними шляхами досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою формування успішної толерантної особистості, достатньо високого рівня її соціальної мобільності та ефективної життєвої і професійної самореалізації.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. История социологии в Западной Европе и США. – М.: Наука, 1993. – С. 21.

2. Добронравов И., Мирский Э. Социология образования // Философская энциклопедия. – т. 5. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970. – С. 90.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Бех І. Д. Життя особистості у духовному діапазоні / І. Д. Бех // журнал “Рідна школа”. – К.: Вид. “Фелікс”, 2009. – С. 7 – 17.
5. Буш Г. Диалогика и творчество. – Рига, 1985.
6. Галицких Е. О. От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций. – СПб., 2002. – С. 19, 29.
7. Гершунский Б. С. Философия образования в XXI веке. – М., 1997.
8. Кільова Г. О. Використання новітніх технологій у системі навчання та виховання студентської молоді / Г. О. Кільова // Журнал “Освіта Донбасу”. – № 6 (149) 2011. – С. 43–49.
9. Мамардашвили М. Этика мышления. – М., 2000.
10. Огнев’юк В. О. Філософія та її місце в обробці наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев’юк // Освітологія: польсько-український журнал. – Ч. I. – Варшава – Київ, 2012р. – С. 69 – 75.
11. Огнев’юк В. О. Освітологія: витоки наукового напрямку: Монографія / За ред. В. О. Огнев’юка; Авт. кол.: В. О. Огнев’юк, Сисоєва С. О., Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – К.: ВП “Едельвейс”, 2012. – 336 с.
12. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник // За ред. доктора пед. наук, проф. З. Н. Курленд. – К.: Знання, 2007.
13. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об’єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Освітологія: польсько – український журнал. – Ч. I. – Варшава – Київ, 2012. – С. 22 – 25.
14. Ухтомский А. А. Доминанта души. Рыбинск, 2000.
15. Учитель и ученик: Возможность диалога и понимания. – Т. 2 / Под общ. ред Л. И. Семиной. – М., 2002.
16. Фромм Э. Гуманістичний психоаналіз // Спб.: Питер, 2002. – 544 с.
17. Хоружа Л. Л. Аксіологічні засади освітології. Держава, суспільство і особистість / Л. Л. Хоружа // Освітологія: польсько-український журнал. – Ч. I. – Варшава – Київ, 2012. – С. 86 – 91.

18. Лукашевич Н. П., Солодков В. Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н. П. Лукашевич. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.

### **СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

*У статті проаналізовано соціологічні аспекти освітніх реформ, запропоновано аналіз інтеграційних засад у сучасному освітньому просторі, з'ясовано пріоритетну роль гуманітарної освіти у процесі розвитку та самореалізації особистості.*

### **SOCJOLOGIA REFORM EDUKACYJNYCH**

*W artykule poddano analizie socjologiczne aspekty reform edukacyjnych. Przedstawiono zasady integracyjne współczesnej przestrzeni edukacyjnej, wyjaśniono dominującą rolę edukacji humanistycznej w rozwoju i samorealizacji jednostki.*

### **SOCIOLOGY OF THE EDUCATION REFORMS**

*The article analyses the sociological aspects of realization of educational reforms; it is offered the analysis of integrative principles in modern educational area; it is indicated the priority of liberal education in the process of development and personality's self-realization.*

## РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ МІФІВ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який науковці називають ерою інформаційного чи постіндустріального суспільства. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін. У силу відомої інертності суспільних інститутів та освітніх процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування. Догматизовані, тобто застарілі, чи іноді навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають *педагогічними міфами*, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають *педагогічну міфологію* – новий напрям педагогічної науки і практики<sup>208</sup>.

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав вимогам часу, але з появою нових викликів виявився не повністю адекватним. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

### ***Міф щодо профілізації навчання***

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як “інформаційний потоп” зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а

<sup>208</sup> Тюников Ю. С., Мазниченко М. А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с. – С. 5 – 12.

не зростанням кількості нових знань<sup>209</sup>. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення і поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, “сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з однієї боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України”<sup>210</sup>.

Як відзначав А. В. Петровський, “наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всебічно обґрунтованих, строго контрольованих і відтворених експериментом законів. Проблема законів та їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабо і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і несприятливі перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об’єктивних стійких зв’язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці”<sup>211</sup>.

<sup>209</sup> Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

<sup>210</sup> Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3 – 4.

<sup>211</sup> Петровський А. В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А. В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.



З погляду С. У. Гончаренка, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є “фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям можливості адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах”<sup>212</sup>.

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему “*напіврозпаду компетенції фахівця*”). Відтак, сучасна цивілізаційна ситуація орієнтує професійну школу на *принцип універсалізації знань та вмінь* більшою мірою, ніж на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ ст. мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням *людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки*.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів

<sup>212</sup> Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному становищі щодо Істини, а передача знань реалізується як процес розкриття учням самого процесу відкриття знань.

*Міф про комп'ютеризацію навчання*

А. Н. Петров у книзі “Ключ до над свідомості” зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Проте чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню<sup>213</sup>.

Ниці науковці починають розуміти, що телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить із колонок, або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Більш того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Так, дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що “телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера з навчальною метою у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 р. 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень

---

<sup>213</sup> Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с. – С. 4 – 15.

академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення»<sup>214</sup>.

Як пише В. М. Колісник, телевизор “незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою...”. Експериментальними дослідженнями доведено, що благополучні юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевизор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де “ящика” взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві “спілкувався” з телевизором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевизор більше трьох годин на день, можна втратити 90% соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи<sup>215</sup>.

У 2003 р. вийшла книга Т. Оппенгеймера “*Flickering Mind*” (“*Мерехтливий розум*”)<sup>216</sup>, де автор розмірковує про ту шкоду, яку завдають навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення “помилкових цілей”, оскільки кількість комп'ютерів – це зручний показник “якості”, а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ ст., в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

<sup>214</sup> Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотиви вальдорфской педагогикки. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во “НАИРИ”, 2008. – 144 с. – С. 90 – 93.

<sup>215</sup> Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79 – 89.

<sup>216</sup> Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної *тотальної комп'ютеризації* навчального процесу. На наш погляд, зазначений процес виявляє деякі негативні аспекти тотальної комп'ютеризації.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, “чорно-білого” антитворчого мислення. “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу, і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку в напрямку шизоїдного типу”<sup>217</sup>, що характеризується атомарно-дискретним, агресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг<sup>218</sup>) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М. П. Бруснецов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює “живу”, діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М. П. Бруснецовим у вигляді трійкової системи числення, що дозволяє здійснити перехід освіти від суворої класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної трізначної логіки, яка ініціює процеси творчості<sup>219</sup>.

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: “у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора

<sup>217</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.

<sup>218</sup> Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

<sup>219</sup> Вознюк А. В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с. – С. 240 – 250.

перетворила, як стверджується, культуру в “емоційне споживання” кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з одnobічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. Водночас нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє “агресивним формам культури”, які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план”<sup>220</sup>.

Відтак нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодої людини.

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художню літературу. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту<sup>221</sup>.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси та здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність “одягати” у знаково-вербальні “шати” емоційно-образну інформацію, і

<sup>220</sup> Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295 – 297.

<sup>221</sup> Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.

протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молоді людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Зазначене дозволяє дійти висновку про поглиблення вивчення проблеми тотальної комп'ютеризації навчального процесу в освітніх установах.

***Діалектичний освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму (культурної глобалізації), чи національного самотності кожної культури***

Цей діалектичний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку, оскільки як мультикультуризм, так і культурна самотність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час входження людства у невірноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятника цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної глобалізації і культурної ж самотності народів, етносів, націй.

***Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців***

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які надходять дитині від батьків та інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності (коли особистість формується на “межах виховних дій”, у суперечливих,

парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного “чорно-білого” поведінкового коду і системи цінностей), то стає зрозумілим, що *парадокс є одним із основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)*, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між “словом і дією”) саме і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю *творчої поведінки і діяльності*.

Цей висновок не означає, що необхідно уникати стану узгодження вербального й екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність цього процесу саме і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізнити і вчитися існувати в такому впорядковано-невпорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливорює її розвиток у напрямку шизоїдного типу<sup>222</sup>. Цей висновок знаходить втілення у новітньому *амбівалентному підході* у педагогіці, який виник унаслідок поєднання полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття “амбівалентність” як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного “перетравлювання” смислу через кожний з протилежних полюсів (С. У. Гончаренко).

---

<sup>222</sup> Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що сучасна освітня галузь має орієнтуватися не стільки на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібно, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Отже, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а її діяльність потрібно спрямовувати на досягнення глибинного, фундаментального, цілісного, міждисциплінарного, ціннісного, творчого, природовідповідного, інтегративного характеру знань та технологій. Останнє потребує розробки інтегративних курсів, що передбачатимуть синтез знань як універсальну фундаментальну основу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
2. Вознюк А. В., Дубасенюк А. А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.
3. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
4. Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос. университет, 1976. – 118 с. – С. 86.
5. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79 – 89.
7. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.



8. Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во “НАИРИ”, 2008. – 144 с. – С. 90 – 93.

9. Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.

10. Петровский А. В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А. В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

12. Тюников Ю. С., Мазниченко М. А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

13. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.

14. Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>.

## **РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ МІФІВ**

*Аналізуються базові міфи сучасної освіти. Робиться висновок про те, що загальноосвітня і частково вища школа має орієнтуватися не стільки на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібно, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер.*

## **REFORMOWANIE EDUKACJI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH MITÓW EDUKACYJNYCH**

*Autor omawia mity współczesne edukacji. Zgłasza wniosek, że szkoła ogólnokształcąca i częściowo szkoła wyższa nie tyle powinna orientować się na wiedzę i technologię, które lawinowo rosną, co na fundamentalizację wiedzy oraz jej integracyjny, kompleksowy, międzydyscyplinarny, twórczy charakter.*

**EDUCATION REFORM IN THE CONTEXT  
OF THE MODERN EDUCATION MYTHS**

*The basic myths of modern education are analyzed. The conclusion is made that general and partly higher school must be oriented rather not on the scope of knowledge and technologies which grow in avalanche way, but rather on fundamentalization of knowledge, their integral, complex, interdisciplinary, creative character.*

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ  
ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

**REFORMY EDUKACYJNE W WARUNKACH  
GLOBALIZACJI I EUROINTEGRACJI**

**EDUCATION REFORMS IN THE CONTEXT OF  
GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION**



Олександра ДУБАСЕНЮК

## МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні і світі свідчить, що система освіти зазнає докорінних змін у контексті викликів XXI ст., зумовлених системною кризою людської цивілізації. Відповідно, сучасна парадигма розвитку освіти в Україні повинна мати випереджувальний характер і сприяти впровадженню інноваційних тенденцій в освітню сферу. За прогнозами вчених-футурологів, XXI ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Відбудуться також зміни ритму і стилю суспільного й індивідуального життя людей у напрямку їх інтенсифікації, зростання індивідуальної відповідальності й творчості. Докорінні зміни в освіті потребують інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що мають ґрунтуватися на нових теоретико-методологічних засадах та фундаментальних знаннях. Викладене зумовлює необхідність формування сучасних вимог до освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошено, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші виклики сучасній цивілізації потребують радикальну модернізацію освітньої галузі. Перед державою, суспільством постають завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки.

Сучасне педагогічне бачення освітніх проблем значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (В. Г. Кремень, Г. О. Балл, І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, М. В. Гриньова, А. В. Іванченко,

Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко, А. О. Реан, В. В. Рибалка, А. А. Сбруєва, С. О. Сисоєва, М. М. Солдатенков, М. Д. Ярмаченко та ін.).

*Мета статті:* проаналізувати парадигмальні тенденції розвитку освіти у контексті світових та євроінтеграційних процесів.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується *пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу*, що відображаються в освітніх документах України, в яких зазначено: метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми. Остання виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого. Виникає проблема надзвичайно швидкого поновлення знань та технологій у зв'язку з виявленням так званого “періоду напіврозпаду компетенції”. У деяких науково-технічних галузях через декілька років спостерігається тенденція зниження удвічі рівня професійної компетентності фахівців, тому цей рівень має постійно підтримуватися.

Відтак, актуалізується *сучасна освітня інтегративна парадигма*, яка має передбачати *інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів*.

Виявлена парадигма зумовлена тенденціями загального інтеграційного й глобалізаційного процесу розвитку сучасного світу та характеризується, як зазначає В. Ю. Биков, певними складовими, такими, як “процеси інтеграції знань про людину, суспільство і природу, технології діяльності людини, технічні та соціотехнічні системи, а також процеси інтеграції соціально-економічних і науково-технічних систем: політичних, нормативно-законодавчих, екологічних, промислового виробництва, сільського господарства, будівництва й

архітектури, транспортну, торгівлі, енергетичного і матеріально-технічного ресурсного забезпечення і збереження, економічних (включаючи системи господарювання, ринки товарів, послуг і праці), міжнародної діяльності, інформаційних і телекомунікаційних (включаючи інформаційні ресурси і системи масового інформування), безпеки й оборони, культури, охорони здоров'я, спорту, туризму, соціального захисту населення, науки і освіти; а також систем управління функціонуванням і розвитком різних галузей діяльності людини та їх структурних складових”<sup>223</sup>. Важливо відзначити, що учений виділяє основні компоненти загального інтеграційного процесу розвитку, а саме:

- освітні й освітньо-професійні стандарти (у тому числі системи сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту, освітньо-професійних стандартів із стандартами міжнародних професійних асоціацій);

- зміст різнорівневої дошкільної, загальної і професійної освіти (в тому числі позашкільної освіти);

- навчально-методичне забезпечення (у тому числі традиційні і електронні інформаційні ресурси);

- методи, засоби і технології дошкільної, загальної і професійної освіти (у тому числі підходи та інструменти навчання іноземних мов та ІКТ, підготовку перекладачів, створення і використання дистанційних та інших сучасних педагогічних технологій);

- методи, засоби і технології оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійних компетентностей (включаючи принципи забезпечення рівного доступу до освітніх систем, будови кредитно-модульних систем, систем кваліфікацій і ступенів вищої освіти);

- методи, засоби і технології післядипломної освіти (у тому числі професійної підготовки перепідготовки і підвищення кваліфікації керівників підприємств державного і приватного секторів та цивільних службовців для пріоритетних галузей розвитку і структур суспільства, забезпечення впродовж життя освіти іншим категоріям дорослого населення);

- організаційно-функціональну і структурну будову системи освіти (у тому числі мереж навчальних закладів різних ступенів і рівнів

---

<sup>223</sup> Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 131.

акредитації та організаційних структур закладів дошкільної, загальної, професійної і післядипломної освіти);

- методи, засоби і технології підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів освіти (включаючи вчительські, професорсько-викладацькі, наукові кадри, а також кадри управління освітою, навчально-виховними закладами і науковими установами);

- методи, засоби і технології наукової діяльності (у тому числі сприяння спільній науковій діяльності і навчанню науковців у галузі високих технологій);

- комп'ютерні мережі навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою (у тому числі унормування переліку сервісів та інтерфейсів користувачів, забезпечення рівного доступу до засобів і сервісів мереж, інтеграція національних комп'ютерних мереж, локальних мереж навчальних закладів і наукових установ у глобальні комп'ютерні мережі єдиного інформаційного освітнього простору);

- бази освітніх і наукових даних (у тому числі забезпечення захисту і рівного доступу до ресурсів цих баз, інтеграція баз даних в єдиному інформаційному освітньому просторі);

- бібліотечну справу (у тому числі автоматизовані інформаційні бібліотечні системи та їх інформаційні бази, забезпечення захисту даних і рівного доступу до сервісів цих систем і ресурсів цих баз, інтеграція баз даних і систем в єдиному інформаційному освітньому просторі);

- системи мас-медіа, що пропонують освітні та науково-популярні програми;

- законодавче і нормативно-правове забезпечення освітньої і наукової діяльності;

- економічні механізми і процеси господарювання, функціонування і розвитку освіти і науки (у тому числі інформаційно-аналітичні системи адміністративного управління освітою і наукою);

- системи зайнятості (у тому числі забезпечення мобільності вчителів, випускників, адміністраторів, учених, робітничих кадрів)<sup>224</sup>.

На основі вивчення проблематики нашого дослідження у контексті розвитку сучасного педагогічного знання, виділимо наступні актуальні аспекти, що характеризуються парадигмальною спрямованістю, як:

---

<sup>224</sup> Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с. – С. 31 – 32.



1. *Парадигма діалогу культур* (Е. Холл, Р. Олівер, П. Н. Донець, С. Г. Тер-Мінасова, М. М. Бахтін, Г. С. Батищев, В. С. Біблер та ін.). Відповідно до визначеної парадигми процес формування мислення особистості має базуватися на діалогічному спілкуванні з історичними формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із ідеями вчених-просвітителів різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Такий підхід передбачає формування теоретико-методологічних засад толерантності.

2. *Міждисциплінарна парадигма*. Результати досліджень (синергетики, акмеології, екології, хронобіології та ін.) постають універсальними й фундаментальними властивостями світу, що притаманні всім його предметам та явищам. У контексті синергетичної методології передбачається використання у педагогічній діяльності внутрішніх тенденцій розвитку особистості учня як системи, з якої необхідно проектувати шляхи розвитку цієї системи. Важливою виявляється ідея нелінійного педагогічного мислення (педагогічна синергетика), яку можна проілюструвати схемою Л. В. Тарасова, засновника методичного напрямку “*екологія і діалектика*”<sup>225</sup>:

Таблиця 1.

Зміна парадигм у свідомості учасників освітнього процесу

<i>Старі парадигми (парадигми ХІХ – ХХ ст.)</i>	<i>Нові парадигми (парадигми ХХІ ст.)</i>
Порядок тільки від порядку	Життєздатний порядок народжується з безпорядку
Є жорсткі алгоритми і немає альтернатив. Фундаментальні однозначні причинно-наслідкові зв'язки	Альтернативи є і саме тому можливим стає розвиток; фундаментальні ймовірнісні зв'язки
Надається перевага замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових зовнішніх впливів	Надається перевага відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації
Принцип жорсткого керування систем	Принцип керування не самими системами, а процесами, в яких вони беруть участь
Порядок є пріоритетним щодо свободи	Свобода є пріоритетною щодо порядку

<sup>225</sup> Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. – С. 415.

Отже, розробка інноваційних навчальних технологій передбачає широке впровадження синергетичної методології в освітню практику. При цьому кожен результат конкретної педагогічної дії потребує своєчасного аналізу в плані його зіставлення з метою цієї дії для визначення її творчої чи руйнувальної сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає<sup>226</sup>.

3. *Парадигма цілісності.* Принципи холістичної, людиноцентристської, гармонізаційної парадигм, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань – вищої форми вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації освітнього процесу навчання і виховання. Теоретико-методологічною основою педагогічної інтеграції постають головні філософські концепції інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ (І. М. Козловська, Я. М. Собко та ін.<sup>227</sup>). Упровадження цієї концепції педагогічної діяльності спрямовується на те, щоб викладання природничих і гуманітарних дисциплін було органічно взаємопов'язане.

4. *Рефлексивна парадигма педагогічної діяльності* передбачає докорінну зміну педагогом свого ставлення до педагогічної дійсності, а також інноваційні зміни у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. На думку В. А. Кушніра, онтологічне розуміння, сприймання і ставлення майбутнього вчителя до педагогічної реальності як нескінченно-можливої, нескінченно-необхідної, уводить педагога в таку реальність, у якій він бачить і відчуває можливості, що їх самому необхідно перетворити в реальні схеми, моделі, системи педагогічного процесу через вибір, прийняття рішення, творчі пошуки, що спонукає вчителя до самостійного пошуку, відповідальних учинків. При цьому “таке уявлення про педагогічний процес як нескінченно-можливу реальність має подаватися студентам у вигляді можливих, а не необхідних схем, моделей, рівнів, у вигляді можливих структур організації, управління, спілкування<sup>228</sup>”.

5. *Людиноцентристська освітня парадигма.* Вирішення наріжної проблеми сучасної освіти – виховання людини, спроможної, з одного

<sup>226</sup> Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

<sup>227</sup> Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І. М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

<sup>228</sup> Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с. – С. 12, 308.

боку, слідувати закономірностям буття, космічного логосу, а з іншого – досягати максимальної реалізації своїх власних інтересів та потреб. Домінантні в другій половині й особливо в кінці ХХ ст. мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили актуалізацію людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на вивільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Отже, враховуючи сучасні цивілізаційні імперативи, можна дійти висновку, що освіта стає ціннісно орієнтованою і надає ціннісно закарбовані знання, які повинні мати не стільки інформаційний характер, скільки спрямовуватися на формування особистості.

6. *Ноосферна парадигма*. Перехід освіти до ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів, про які пише Н. В. Маслова<sup>229</sup>, а саме: екологізації (звернення до природних способів сприйняття інформації), системності (опера на системні дослідження), гармонізації (використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу), гуманізації (перехід від технократичної до соціокультурної моделі освіти), інструментальності (здатність використовувати знання, вміння та навички в усіх сферах життя), особистісно орієнтованої освіти; випереджальної освіти; економічності освіти (побудова і проведення технологій і методик, які не перевищують необхідних соціальних витрат та приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів); потенційної інтелектуальної безпеки (виходить із надр цілісної, здорової людини та базується на природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, коли робота з природними символами є потенційно безпечною).

7. *Парадигма інноваційного розвитку*. Як зазначено у “Білій книзі національної освіти України”<sup>230</sup>, українська освіта у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Вхідження світу в науково-інформаційний тип

---

<sup>229</sup> Маслова Н. В. Ноосферное образование / Н. В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с. – С. 32 – 35.

<sup>230</sup> Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – С. 141 – 145.

прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Важливим постає *перехід до інноваційних моделей навчання*, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності (інтерацією), обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції в усіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність навчання.

Організація такого навчання передбачає системне застосування специфічних технологій, за допомогою яких реалізуються виявлені підходи. Відзначимо найбільш перспективні з них:

- технологія кооперативного навчання, що об'єднує спільною навчальною метою учнів у малих групах. За цих умов учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малої групи. Кооперативне навчання орієнтує учнів на взаємодію та співпрацю зі своїми ровесниками, реалізує природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє розвитку вмінь ефективно працювати в команді;

- ігрова технологія, що втілена в різноманітних дидактичних іграх: рольових, завданням яких є програвання типових життєвих ситуацій; ділових, що моделюють поведінку людей за певних заданих обставин, на певному робочому місці; імітаційних, за яких відбувається освоєння певних процедур, формування уявлень про цілісну сферу діяльності;

- проектна технологія, що передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність учнів, яка полягає у добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми на основі самостійного визначення завдань, етапів дослідження, їх реалізації і оформлення результатів;

- технологія розвитку критичного мислення учнів на основі застосування сукупності спеціальних форм, прийомів і методів навчання під час опрацювання інформації з різних джерел, зокрема

підручника, художнього твору, засобів масової інформації, Інтернету. Шляхом накопичення знань (інформації), аналізу текстів, зіставлення альтернативних поглядів і використання можливостей колективного обговорення, учні шукають і знаходять відповіді на хвилюючі їх питання, розвивають ті вміння і навички мислення, які дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання можливих утруднень;

- технологія навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, судженнями, думками в групі задля пошуку не стільки єдиної істини, скільки множинних істин, що дозволяє аргументувати власні погляди і позиції;

- технологія ситуаційного навчання, застосування якої передбачає осмислення учнями реальної життєвої ситуації, що відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує відповідний комплекс знань, умінь, навичок учнів, необхідних для її розв'язання. При цьому увага акцентується на розвиток здатності учнів ефективно діяти і приймати самостійні рішення в реальних життєвих ситуаціях.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських та світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2009. – 684 с.

2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.

3. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи дидактичні основи: Монографія / І. М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

4. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : Монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Вид. Центр КДПУ, 2001. – 348 с.

5. Маслова Н. В. Ноосферное образование / Н. В. Маслова. – М.: Инст. Хододинамики, 2002. – 338 с.

6. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

*Аналізуються парадигмальні тенденції розвитку освіти з урахуванням сучасних вимог світових та євроінтеграційних процесів. Наголошується на важливості впровадження в систему вітчизняної освіти принципів холистичної, гармонізаційної парадигми, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань.*

### **MODERNIZACJA SYSTEMU EDUKACJI NA UKRAINIE W WARUNKACH WSPÓŁCZESNYCH PROCESÓW GLOBALIZACYJNYCH**

*W tekście przedstawiono paradygmaty rozwoju edukacji, uwzględniając współczesne wymagania procesów światowych i eurointegracyjnych. Zaakcentowano konieczność wprowadzenia do systemu edukacji ojczystej paradygmatów holistycznego, harmonizacyjnego integracji pedagogicznej oraz fundamentalizacji wiedzy.*

### **THE EDUCATION SYSTEM MODERNIZATION IN UKRAINE BY MODERN GLOBAL PROCESSES**

*The article deals with the paradigm tendencies of education taking into account modern world requirements and eurointegration processes. Attention is accented on asserting the principles of holistic oriented, harmonizing paradigm, pedagogical integration and fundamentalization of knowledge into the system of native education.*

Світлана МАРТИНЕНКО

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ТА ПРІОРИТЕТИ

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до освіти та соціокультурної політики загалом, що зумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Зміни в суспільній свідомості, ставленні людства до освітньої сфери викликали появу нової, спрямованої на особистість та гуманістично орієнтовану парадигму освіти, в основі якої є підтримка дитини в її саморозвитку, пильна увага до особистості та її професійної діяльності. Просторова структура світової освіти втілює територіальні та статистичні пропорції в розвитку національної системи кожної країни, істотними складовими якої є *динамічність та інтернаціональність*.

Розвиток системи вищої освіти в європейських країнах здійснюється під впливом тих технологічних, економічних і соціальних перетворень, які відбуваються у світовому освітньому просторі. Однією з провідних сучасних тенденцій професійної освіти є *інтеграція*, сутність якої полягає у сприянні загальному соціально-економічному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами шляхом поглиблення співпраці у сфері освіти, поліпшення її якості. Зокрема у Болонській декларації (1999) мотивація процесу створення інтегрованого простору формулюється як необхідність зміцнення інтелектуального, культурного, соціального, наукового і технологічного вимірів європейської спільноти, а також розвитку європейського громадянства, стабільного й демократичного суспільства<sup>231</sup>.

З урахуванням зазначеного у запропонованій статті *ставимо за мету* визначити та охарактеризувати основні тенденції та пріоритети розвитку вищої освіти в європейських країнах.

У процесі дослідження з'ясовано, що країни Європи не шкодують зусиль для вдосконалення системи вищої освіти, створення сприятливих умов для саморозвитку особистості в досягненні успіхів у професійній діяльності. У зв'язку з цим найбільш цікавим і перспективним процесом у сфері вищої освіти є Болонський процес, до якого активно залучається і вища освіта

---

<sup>231</sup> Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 144 с.

України (наукові розвідки В. Бега, Б. Борк-Уотне, А. Василюк, Б. Вульфсона, К. Корсака, В. Кременя, А. Сбруєвої та інших).

Характеризуючи сутність Болонського процесу, варто зазначити, що його ініціаторами стали міністри освіти Франції, Великої Британії, Німеччини та Італії. Увійшовши в політику Ради Європи, європейський вимір в освіті активно пропагувався впродовж 90-х рр. ХХ ст. Так, у 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено й прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи, яку підписали 43 країни. Згодом було підписано Сорбонську декларацію, яка містила основні напрями співпраці з питань вищої освіти в Європі. У подальшому схвалення цих рішень знайшло у Болонській декларації, яку підписали 29 країн Європи. Вона має на меті започаткування десятирічного процесу скоординованих дій реформ і змін в європейській вищій освіті.

Формуючи європейський простір вищої освіти, вчені, політики визначили *основну мету та критерії відповідності освіти*, що мають міжнародний вимір. Вони охоплюють *якість, формування довіри, сумісність, мобільність, порівняння кваліфікацій, рівнів освіти та привабливість*. Основоположною умовою відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в європейському просторі вищої освіти є її *якість*<sup>232</sup>. Забезпечення якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємоповаги та довіри. Одним із провідних принципів організації європейської вищої освіти, що виокремлюються Асоціацією європейських університетів, є розвиток культури якості та дослідницької роботи майбутніх фахівців із метою не лише здобуття освіти, а й навчання їх дослідницьким методам, формування навичок критичного мислення.

Відтак забезпечення *високоякісної освіти* на всіх етапах і рівнях, оцінювання результативності та управління якістю є одним із основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний і науковий контекст, а й соціальний, політичний та управлінський. Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітньої системи.

<sup>232</sup> Конференція міністрів вищої освіти Європи "Утворення європейського простору вищої освіти" / Болонський процес: документи / [укладачі З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. О. Гапон, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.



Учені вирізняють внутрішні та зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат та систему освіти загалом. Зокрема, внутрішні характеристики якості освіти охоплюють:

– *якість освітнього середовища* (технологічність управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо);

– *якість реалізації освітнього процесу* (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників і посібників, задоволення різноманітних потреб тощо);

– *якість результатів освітнього процесу* (рівень навчальних досягнень випускників, їхньої компетентності, розвиток критичного мислення, загальної та комунікативної культури, ступінь соціальної адаптації).

Таким чином, якість освіти можна визначити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, у якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини.

У найширшому розумінні *якість освіти* визначається як відповідність закладених ресурсів самого освітнього процесу й отриманого результату та наслідків мети освіти, стандартів і вимог суспільства. Вивчення й узагальнення науково-педагогічних джерел ведуть до висновку, що у вищих навчальних закладах (ВНЗ) країн Європи застосовуються різні варіанти оцінювання якості підготовки майбутніх випускників. Загалом зарубіжні ВНЗ мають право самостійно визначати власну систему оцінок. Наприклад, у ВНЗ Німеччини та Австрії використовується також 5-бальна шкала, але на відміну від англійських країн, ця шкала подана у цифровому вигляді (“1” – “дуже добре”; “2” – “добре”; “3” – “задовільно”; “4” – “достатньо”; “5” – “недостатньо”). У більшості університетів Великобританії поширеною є 100-бальна система оцінювання знань.

Однією з прогресивних європейських тенденцій є *формування довіри* до якості освіти. Відтак, забезпеченню якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємної поваги та довіри. У Європейському Союзі гарантії якості визначатимуться не однією організацією, а розробляється механізм взаємного визнання результату дотримання якості освітньої діяльності на основі акредитації. Ці механізми мають поважати національні мовні: дисциплінарні розбіжності.

До провідних тенденцій вищої освіти в європейських ВНЗ варто віднести:

- могутнє оснащення сучасними *інформаційними технологіями*, включення в систему Інтернет; розвиток *дистанційної форми навчання* студентів;

- *університетизація* вищої освіти, інтеграція вищих навчальних закладів, як вітчизняних, так і міжнародних створення університетських комплексів;

- перехід на *освітні стандарти*, наближені до світових вимог;

- *значні зміни в освіті та умовах праці*, що викликають нагальну потребу у навчанні протягом усього життя.

Для повного розуміння основних позицій європейської освітянської спільноти щодо усвідомлення стандартів освіти, звернемося до джерел, що детермінують поняття *освітнього стандарту*, під яким розуміється показник, за яким вимірюється навчальний процес і досягнення студентів протягом конкретного навчального періоду і який визначає ступінь опанування майбутніми фахівцями елементами знань і вмінь. Складниками державних освітніх стандартів у переважній більшості країн зарубіжжя є: державні стандарти початкової, базової, повної середньої та вищої школи; базовий навчальний план, що містить перелік навчальних галузей; кількість навчальних годин; зміст освітніх галузей; опис обов'язкових результатів навчання, що передбачають знання, навички та вміння, цінності, ключові компетентності, рівні, наявність яких варто вимірювати для з'ясування якості освіти.

Навчальні програми мають відповідати потребам європейського ринку праці відповідно до того, коли присвоюється кваліфікація: після бакалаврського курсу навчання чи після магістратури. Можливість знайти роботу на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається у разі отримання справжньої якісної освіти, що досягається урахуванням різноманітних підходів і спрямувань дисциплінам, що вивчаються, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення і виходу з програми, опанування трансверсальних умінь, як, наприклад, комунікація та знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді.

До особливостей організації навчального процесу в країнах Європи (Велика Британія, Німеччина, Франція, Іспанія, Нідерланди) після перебудови

вищої освіти і прийняття Болонської декларації необхідно віднести *модульну систему навчання*, головною ознакою якої є можливість легкої актуалізації та комбінування тематики програм. Особлива увага в змісті професійно спрямованих дисциплін, що викладаються майбутнім фахівцям у ВНЗ країн Європи, приділяється здобуттю базових знань і вмінь з інформаційних технологій, формуванню вмінь розв'язувати професійні проблеми, пошуку потрібної інформації в мережі Інтернет, застосуванню ІКТ у практичній діяльності. Аналізуючи досвід підготовки фахівців у Великій Британії на основі мультимедійного підходу (Великий Відкритий університет), варто зазначити широке використання телеконференцій, мережі Інтернет, комп'ютерних програм, телевізійної трансляції та аудіо та відеозаписів. Оволодіння майбутніми фахівцями основами ІКТ і методикою їх застосування забезпечує індивідуальний підхід, що сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей та індивідуальних траєкторій навчальної діяльності.

Провідною тенденцією сучасності є також *гуманізація* освіти. Гуманоцентрична переорієнтація вітчизняної освіти під впливом світових та європейських вимірів передбачає формування фахівця, рівень підготовки якого гармонійно поєднує ключові компетентності, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної та загальнолюдської культури.

Однією з необхідних якостей європейського простору вищої освіти є вільна *мобільність* студентів, викладацького, адміністративного складу та випускників<sup>233</sup>. Широку мобільність навчання та професійний вибір характеризують і такі новачі сучасного освітнього процесу в університетах Європи, як запровадження двох ключових навчальних циклів: додипломного й післядипломного, а також трирівнева система організації вищої освіти – бакалаврат, магістрат і докторантура.

Серед важливих тенденцій професійної підготовки в сучасних соціокультурних умовах вважається також *інтернаціоналізація вищої школи*, сутність якої полягає у створенні інтернаціональних освітніх структур різного призначення, забезпеченні студентської мобільності, тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватися до умов навчання у ВНЗ, інших країнах, широке застосування ІКТ і дистанційного навчання.

---

<sup>233</sup> Конференція міністрів вищої освіти Європи "Утворення європейського простору вищої освіти" / Болонський процес: документи / [укладачі З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. О. Гапон, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с. – С. 51 – 56.

Аналізуючи вплив глобалізації на академічні цінності з урахуванням Болонського процесу, Пітер Скотт виділяє в сучасному західному світі такі тенденції: нову концепцію вищої освіти і науки як елемент ширшої “індустрії знань, збільшення значення професійної освіти; розвиток нових парадигм, спрямованих на забезпечення індивідуалізації та доступності навчання, дистанційну форму освіти”<sup>234</sup>.

Європейські ВНЗ визначають одним із сучасних критеріїв *привабливість* і хотіли б залучати до навчання талановитих людей з усього світу. Це потребує дій на інституційному, державному та європейському рівнях. Конкретними заходами мають бути адаптація програм, звань і ступенів, зрозумілих як в Європі, так і поза її межами; переконливі заходи щодо гарантії якості, програми з основними мовами світу, достатня інформація та маркетинг, привабливі умови для іноземних студентів та науковців, а також партнерські стосунки на перспективу.

Прогресивні тенденції професійної освіти у ВНЗ Європи стосувалися й змін в організації процесу професійної підготовки. Водночас європейський простір вищої освіти враховує такі традиції, як: суспільний обов'язок і відповідальність, широкий і відкритий доступ до бакалаврського і магістерського рівнів освіти, можливість продовжувати освіту впродовж усього життя. Вища європейська освіта ґрунтується на наукових дослідженнях та організаційному розмаїтті у галузі мов, національних систем, типів навчальних закладів і їх програм. ВНЗ прагнуть будувати свою діяльність на принципах зближення, зокрема на основі спільних ознак.

Домінантою сучасної парадигми освіти в загальноєвропейському та національному контекстах стає орієнтація на підготовку, спрямовану на творче *самоствердження, саморозвиток та самореалізацію* протягом життя, забезпечення *конкурентоспроможності* випускників ВНЗ. Інтеграція України в світове товариство потребує створення нової системи професійної освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб.

Відтак основними тенденціями розвитку вищої освіти в Європейських країнах є: кількісне зростання контингенту студентів; зміна мети вищої освіти

---

<sup>234</sup> Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] : стаття / Пітер Скотт // Внешние аспекты Болонского процесса: высшее образование Юго Восточной Европы и европейское пространство высшего образования в глобальном мире. – Режим доступу : <http://informatika.ru/text/ magaz/evropa/2003/3/art004.htm> l

(на сучасному етапі вищі навчальні заклади готують не соціальну еліту, а фахівців інтелектуальної праці); структурна перебудова системи вищої освіти (запровадження триступеневої освіти, де кожен ступінь є відносно самостійним); глобалізація, інтернаціоналізація та фундаменталізація вищої освіти; збереження класичної університетської освіти; розвиток наукового потенціалу; індивідуалізація навчання; впровадження корпоративних програм (навчання у вищій школі поєднується з роботою у фірмах чи компаніях); широке залучення молоді до актуальних проблем науки; вдосконалення якості вищої освіти; модернізація технологій навчання; інтенсифікація навчального процесу.

Визначальними критеріями професійної освіти в рамках Болонського процесу є також створення єдиного загальноєвропейського простору в галузі вищої освіти для гармонізації національних освітніх систем, зміцнення довіри між суб'єктами освіти; підвищення мобільності та відповідності студентів, викладачів і громадян європейському ринку праці; сумісність кваліфікації на вузівському та післядипломному етапах підготовки. Приділяється також увага демократизації та гуманізації освіти, культурознавчій соціологізації, екологізації змісту навчання та міждисциплінарній інтеграції. Сутність новітніх європейських пропозицій полягає в тому, що людині потрібно створювати умови для повноцінного розвитку та всебічної діяльності протягом життя на різних етапах її особистісно-професійного становлення, починаючи від вибору напряму професійної діяльності і до постпрофесійного етапу життя. Ці вимоги співзвучні з програмою розвитку вищої освіти України<sup>235</sup>.

У європейських країнах з метою ефективної професійної підготовки педагога, поряд із традиційними, широко практикуються нетрадиційні методи й форми навчання, а саме: моделювання, рольові та дидактичні ігри, мікрОВикладання. До альтернативних форм навчання відносимо також “вільну групову дискусію”, за якої обговорення проблем проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача (Велика Британія, Австрія). До прогресивних змін організації навчально-виховного процесу належать також тенденції щодо переходу від групових форм і методів навчання до *індивідуально-групових*: тьюторських занять, тренінгів, роботи в малих групах, стажувань (Німеччина); надаються переваги методу аналізу ситуацій (Велика

---

<sup>235</sup> Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія: стаття / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – К. – 2001. – Вип. 1. – С. 10–21.

Британія), трансдисциплінарній моделі навчання, що передбачає дослідження певної проблеми і вимагає створення проекту її розв'язання (впровадження проблемного та проектного навчання). Серед активних методів навчання, орієнтованих на активізацію комунікативної, пізнавальної та творчої діяльності студентів, перевага надається активним лекціям, лекціям-дискусіям, написанню і захисту рефератів, самостійній роботі.

Варто наголосити й на тому, що кожна країна має як загальні, так і специфічні форми й методи викладання у ВНЗ. Так, оригінальною формою навчання у вищій школі Австрії є спеціалізовані дослідні семінари, під час яких готуються дослідження – реферат обсягом 20 – 25 сторінок. Основне завдання таких семінарів – навчити студента мати свій погляд і захищати його. У Німеччині обов'язковою умовою отримання престижної роботи є хоча б короткотермінове (рік або півроку) навчання студента за кордоном. В англійській системі вищої освіти провідне місце займають диспути й дискусії, оскільки такі заняття, як вважають спеціалісти в галузі вищої освіти, сприяють виробленню у студентів комунікативної компетентності – вміння висловлювати й аргументувати свою думку, слухати інших, виступати в ролі критика, розвивати навички спонтанного літературного мовлення, формують у майбутніх фахівців самостійність, критичність мислення, проте у вищій школі Великої Британії не менш популярним є тьюторський метод, який передбачає регулярні заняття викладача-тьютора з 2 – 3 студентами протягом усього навчального курсу, водночас кожного студента прикріплюють до тьютора, який постійно слідкує за успішністю, формуванням його професійних умінь, світогляду. Самостійні роботи, реферати студенти за планом виконують на канікулах, які вважаються найбільш доцільними для самостійної діяльності.

Відтак нові соціокультурні вимоги акцентують увагу на *професійній компетентності* майбутнього фахівця. Освіта розглядається як спосіб оволодіння ефективними засобами здобуття інформації та набуття навичок самоосвіти. Вона має створити людину, здатну ставити запитання і самостійно знаходити відповіді на них, висувати гіпотези, робити висновки й узагальнення, володіти технологіями самовдосконалення й самореалізації.

Соціальні, економічні та політичні зміни, що відбуваються в Європейському полікультурному просторі, впливають і на освітні ідеї України, а також значною мірою визначають характер підготовки майбутніх фахівців. Усі розглянуті європейські тенденції професійної підготовки у ВНЗ

мають проектуватися на національне підґрунтя професійної підготовки у сучасних соціокультурних умовах, що свідчить про міжнародну значущість професійної освіти України як важливої складової її економічного, соціального і культурного розвитку.

Аналіз сучасних європейських та вітчизняних тенденцій вищої освіти засвідчив актуальність переходу від простої поінформованості чи навіть просвітництва на більш високий рівень формування компетентності майбутніх фахівців. На часі така організація професійної освіти, результатом якої є висока якість компетентності, спроможність адекватно сприймати педагогічні новачії, створювати власну систему діяльності, легко адаптуватися до змін життя, розвивати власну компетентність. Визначені європейські стратегічні орієнтири передбачають формування професійно компетентного фахівця, реалізацію індивідуально-креативного кредо особистості у процесі підготовки студента до професійної діяльності, який матиме змогу мобільно реагувати на зміни в соціальному й економічному житті суспільства, здійснювати ефективне соціальне й професійне спілкування, більш гнучко аналізувати й вирішувати різні ситуації засобами комунікації.

Отже, на основі викладеного в статті можемо стверджувати, що в умовах подолання традиційно сформованого масово-репродуктивного характеру розвитку вищої освіти, виведення її на особистісний рівень значну роль відіграють європейські прогресивні підходи, побудовані на гуманістичній основі. Охарактеризовані тенденції та пріоритети вищої освіти в Європі мають знайти логічне відображення та адаптацію у вищій школі України, яка потребує модернізації та розвитку.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи: пос. / [за ред. В. П. Андруценка]. – К., 2004. – 162 с.
2. Конференція міністрів вищої освіти Європи “Утворення європейського простору вищої освіти” / Болонський процес: документи / [укладачі З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. О. Гапон, Ю. І. Палеха]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
3. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія: стаття / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – К. – 2001. – Вип. 1. – С. 10 – 21.

4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 144 с.

5. Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации [Электронный ресурс] : стаття / Питер Скотт // Внешние аспекты Болонского процесса: высшее образование Юго Восточной Европы и европейское пространство высшего образования в глобальном мире. – Режим доступа : <http://informatika.ru/text/magaz/evropa/2003/3/art004.htm> l

### **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА ПРІОРИТЕТИ**

*У статті висвітлюються проблеми розвитку вищої освіти в країнах Європейської спільноти; визначаються основні цілі та критерії відповідності освіти міжнародному виміру; провідні тенденції сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах Європи.*

### **EUROPEJSKI OBSZAR WYŻSZEJ EDUKACJI: TENDENCJE ROZWOJU I PRIORYTETY**

*W artykule zostały naświetlone problemy rozwoju edukacji wyższej we Wspólnocie Europejskiej. Wymieniono główne cele i kryteria edukacji zgodnie z międzynarodowymi założeniami. Omówiono najważniejsze tendencje we współczesnym przygotowaniu zawodowym w wyższych uczelniach Europy.*

### **THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT AND PRIORITIES**

*The article highlights the problems of higher education in the European Community, identifies the main objectives and eligibility criteria for the international dimension of education; major trends of modern training in higher education in Europe.*



Ірина СОКОЛОВА

## МОВНА ОСВІТА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Глобалізація суспільства, потреба особистості у швидкій адаптації до умов полікультурного світу посилює інтерес до мовної освіти як важливого інструменту життєдіяльності людини. Мовна освіта є важливим засобом формування свідомості особистості та її здатності бути *соціально мобільною* у полікультурному суспільстві, *академічно мобільною* – у Європейському і світовому освітніх просторах, *професійно мобільною* – на міжнародному, європейському і національному ринках праці.

Домінантні імперативи сучасної гуманістичної тріади людина – освіта – культура, про що наголошує В. Кремень, відбиваються в мовній політиці держави, прийнятті нею вектору мовно-культурної й загальної освітнянської політики, зорієнтованої на збереження, розвиток і активне використання рідної мови та мов національних меншин, здатності людини до крос-культурного діалогу<sup>236</sup>. Вищенаведені аргументи актуалізують дослідження розвитку мовної освіти в Україні, спираючись на європейську мовну політику і враховуючи досягнення нашої країни упродовж першого десятиліття нового міленіуму.

### *Європейський вимір мовної освіти*

Мовна політика є однією з пріоритетних у програмах Європейського Союзу.

У 1991 р. Федеральна рада Швейцарії провела Міжурядовий Симпозіум щодо “Прозорості та узгодженості у вивченні мови в Європі: цілі, оцінка, сертифікація”. Симпозіум виявив, що визнання кваліфікації у знаннях мови потребує вдосконалення професійної підготовки вчителів. Це, у свою чергу, приведе до поліпшення зв'язків та кооперації між викладачами іноземної мови в Європі. Як результат симпозіуму, Швейцарський національний науковий фонд розпочав проект розробки рівнів володіння мовою, що привів до створення “Європейського

---

<sup>236</sup> Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – С. 29 – 30.

мовного портфелю” (*European Language Portfolio*) – форми сертифікації мовних компетенцій людини.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) – керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі. У листопаді 2011 р. своєю Резолюцією Рада ЄС рекомендувала використання Рекомендацій для валідації рівнів знань іноземної мови.

На Барселонському саміті Ради Європи (2002) глави держав та урядів оголосили про впровадження в освітні системи країн-членів принципу “рідна мова плюс дві іноземні” та “індикатора лінгвістичної компетентності”, що означало запровадження нового вектора мовної політики. Він передбачає вивчення, щонайменше, двох іноземних мов з раннього віку і має стати частиною діяльності закладів шкільної, університетської та професійно-технічної освіти ЄС.

План дій “Сприяння вивченню іноземних мов та лінгвістичній різноманітності 2004 – 2006” став відповіддю Єврокомісії на заклик Європейської ради та Європейського парламенту і концентрувався на трьох стратегічних сферах: вивчення іноземних мов упродовж життя, покращення викладання іноземних мов; створення сприятливого середовища для вивчення мов.

Започаткований у 90-х рр. XX ст. проект Ради Європи “Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects Through a Foreign Language / Workshop 12 A&B” сприяє інтенсивнішому та гармонізованішому запровадженню білінгвального навчання як провідного напрямку освітньої політики більшості країн.

У 2007 – 2008 рр. Єврокомісією проведено Європейські бізнес-форуми з мультилінгвізму (*the Business Forum for Multilingualism*). Презентуючи доповідь, віце-президент Європейської Комісії Гюнтер Верхойген зазначив: “Інвестиції, спрямовані на оволодіння іноземними мовами та управління багатомовністю, є вирішальним чинником, який дозволить європейському суспільству залишитися конкурентоспроможним у глобалізованому світі”<sup>237</sup>.

---

<sup>237</sup> Пелагеша Н. Є. Мовна політика як інструмент розвитку комунікативного простору Європейського Союзу / Н. Є. Пелагеша // Стратегічні пріоритети – №3(16). – 2010 – С. 28–39.

Вивчення двох іноземних мов визначено пріоритетом у новій, розрахованій на 2009 – 2020 рр., Рамковій стратегічній програмі ЄС щодо співробітництва у сфері освіти та тренінгів “ЕТ 2020”, прийнятій у травні 2009 р. на засіданні Ради ЄС з освіти, молоді та культури<sup>238</sup>.

Органічно вписується в освітній простір проект “Європейські школи”, що охоплює 14 закладів освіти, розташованих у семи країнах Євросоюзу. Навчання здійснюється однією з наступних європейських мов: датською, нідерландською, англійською, фінською, французькою, німецькою, грецькою, італійською, португальською, іспанською та шведською. Класи “Європейських шкіл” складаються з учнів мовної меншості і мовної більшості. Всі “Європейські школи” працюють за єдиним навчальним планом щодо використання рідної мови учнів, результатом навчання є отримання “європейського бакалаврату” (The European Baccalaureate)<sup>239</sup>.

Поширення набувають канадська, американська, німецька моделі білінгвального навчання, білінгвальні програми для вивчення літератури, історії, біології, математики тощо іноземною мовою. Своєрідністю педагогічних коледжів Угорщини, Польщі, Росії є вивчення студентами педагогічних ВНЗ курсу методики іноземною мовою.

На 118-й сесії Комітету міністрів у Страсбурзі (2008) міністрами закордонних справ країн-членів Ради Європи була затверджена Біла книга з міжкультурного діалогу “Жити разом у рівності й гідності”, яка доводить, що міжкультурний підхід створює орієнтовану на майбутнє модель управління міжкультурним розмаїттям. Документ наголошує на цінності багатомовності та наполягає на тому, щоб захист мов меншин у кожній окремій державі не відбувався за рахунок офіційних (державних) мов. Вивчення мови допомагає запобігти складанню стереотипних уявлень про інших людей, розвинути допитливість і відкритість новому і незвичному, пізнати інші культури. Вивчення мови допомагає побачити, що спілкування з тими, хто має іншу соціальну і

---

<sup>238</sup> Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”). 2941th education, youth and culture Council meeting, Brussels, 2009. – 12 May – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf)

<sup>239</sup> Бузовський А. В. Двомовна освіта у школах США та Європи : Науковий вісник Донбасу : електор. наук. вид. / Бузовський А. В. – [Електронний ресурс]. – №2 (14) – 2011. – Режим доступу : [http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN14/11bavste.pdf](http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN14/11bavste.pdf)

культурну ідентичність, збагачує людину, робить її по-справжньому полікультурною<sup>240</sup>.

Немає сенсу зазначити всі компетенції, носієм яких має бути сучасний європейський учитель. Вони задекларовані у програми “Освіта та професійна підготовка 2010” (2000, Лісабон, Єврокомісія)<sup>241</sup>; прописані у затвердженому Єврокомісією документі “Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій”(2004)<sup>242</sup>.

Пошлемося на узагальнену характеристику “європейськості” як складової професійної компетентності вчителя, яку подає А. Сбруєва: європейська ідентичність, європейське знання, європейський мультикультуралізм, європейська мовна компетентність, європейський професіоналізм, європейська громадянськість, європейські виміри якості, європейська мобільність учителів<sup>243</sup>.

Європейський учитель із повагою ставиться до національної культури і національної системи освіти, є обізнаним зі станом справ у Європі та у світі в цілому, знає історію країн регіону та її вплив на розвиток сучасного європейського суспільства. Він є відкритим до інших культур, володіє навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур, працює у гетерогенних групах, цінує та поважає різноманітність. Європейський учитель володіє більш ніж однією європейською мовою. Він має “європейський” підхід до викладання предмета своєї спеціалізації та міжпредметних тем, що передбачає трактування навчального матеріалу з позицій європейської перспективи.

### *Соціокультурне середовище мовної освіти в Україні*

Україна є полінаціональною, поліконфесійною, полімовною, полікультурною державою. Інтеграційні внутрішньоетнічні і міжетнічні зв'язки формують культурно-історичну цілісність України, яка має чи не

<sup>240</sup> Біла книга з міжкультурного діалогу “Жити разом у рівності й гідності” / Мін. культури і туризму України; ЦР “Демократія через культуру”. – К., 2010. – 48 с.

<sup>241</sup> European Council conclusion, March 2000. – URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm)

<sup>242</sup> Implementation of “Education and Training 2010” work Programme. Working group A “Improving the education of teachers and trainers”. Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p. – P. 2 – 3.

<sup>243</sup> Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житом. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Вип 37. – 2008. – С. 38 – 42.

найстрокатішу в етнічному плані палітру населення. На її території проживають представники понад 130 національностей, народностей та етнічних спільнот, які у сукупності інтегративних внутрієтнічних і міжєтнічних зв'язків складають 51 національну групу.

Існування двомовності та полімовності в Україні є історично зумовленим фактом. Домінантою, яка на сьогодні виступає як абсолютна цінність, є ідея української державності. Критеріями державної стабільності України й українського народу є набута на початку 90-х рр. минулого століття незалежність і самостійність, територіальна цілісність, державоутворюючий етнос (українці), державна мова (українська)<sup>244</sup>.

У 2011 р. Research & Branding Group та Центр Разумкова провели ґрунтовні соціологічні дослідження, щоб вивчити мову спілкування та мовні уподобання українців. Згідно з опитуванням, українська мова є основною мовою спілкування у сім'ї/вдома для 47 % жителів України. Російською мовою в сім'ї/вдома спілкуються 37 % жителів країни, у рівній мірі російською та українською спілкуються 15 % українців. Водночас на роботі чи за місцем навчання переважно українською спілкуються 45 %, російською – 35 %, двома мовами – 18 %. У серпні 2011 р. за українську мову як єдину державну висловилися 88 % від усіх жителів Заходу і 65 % жителі Центру України. При цьому 76 % жителів Півдня і Сходу вважають, що в Україні мають бути дві державні мови – українська й російська<sup>245</sup>.

Мовна політика посідає чільне місце в системі державних пріоритетів України. Основними пріоритетами у реалізації державної мовної політики визначено: забезпечення неухильного додержання конституційних гарантій щодо всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території країни; підвищення загальної мовної культури населення, вільний розвиток, використання і захист мов національних меншин та

---

<sup>244</sup> Пашков В. В. Двомовність як фактор національної освітньої політики в Україні / В. В. Пашков // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 344.

<sup>245</sup> Становище української мови в Україні в 2011 році (аналітичний огляд) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovoua.com/stan-ukrajinskoji-movy-v-2011-roci-analitychnyj-oglyad>

задоволення мовних потреб громадян України; створення умов для вивчення громадянами України мов міжнародного спілкування<sup>246</sup>.

Сьогодні мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний, полілінгвальний простір, а провідні принципи її реалізації ґрунтуються на мовному й культурному плюралізмі.

Національне законодавство і практика регулювання етнонаціональних процесів у галузі освіти формується нашою державою відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській Хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших документах.

Названі документи забезпечують право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури. Разом із тим, підкреслюється необхідність створення умов для належного опанування державної мови у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин.

Іншомовна освіта в Україні реформується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі та відповідно до основних документів Ради Європи.

Аналіз стану мовної освіти, ситуацію двомовності в її історичному розвитку (О. Єфіменко, О. Прицак), педагогічний дискурс дослідження проблеми двомовної освіти як фактору національної освітньої політики (А. Железний, Р. Кісь, І. Кононов, Л. Масенко, А. Пашков), зарубіжного досвіду білінгвального навчання та можливостей перенесення такого досвіду на вітчизняну систему освіти, його адаптації з урахуванням наявних соціокультурних умов (А. Гусак, А. Ковальчук, Ф. Моїсеєва) дозволив виділити основні напрямки мовної освіти в Україні.

*Перший напрям засвідчує розвиток системи неперервної мовної освіти в Україні на всіх рівнях і ступенях освіти засобами формальної, інформальної і неформальної освіти, в основі якої державна мовна політика, спрямована на обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами, оскільки функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території*

---

<sup>246</sup> Концепція державної мовної політики : Указ Президента України від 15 лютого 2010 року №161/2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html>

держави є гарантією збереження ідентичності української нації, єдності України, досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, знання іноземних мов, виховання мовної толерантності.

Із 1 вересня 2012 р. впроваджується новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Державний стандарт базової й старшої шкільної освіти затверджено у листопаді 2011 р. Основною особливістю Державних стандартів є орієнтація вимог до рівня підготовки випускників навчальних закладів на досягнення компетентностей у певних освітніх галузях. У результативній складовій освітньої галузі “Мови і літератури” Державного стандарту визначено державні вимоги до рівня підготовки учнів, що відповідають змісту і структурі предметних компетентностей.

Зміст освітньої галузі ґрунтується на принципі наступності між початковою, основною і старшою школою, враховує мовну та літературну підготовку учнів початкової школи.

Освітня галузь “Мови і літератури” складається з мовного і літературного компонентів, кожен із яких має свої складові. Зокрема, до мовного компонента входять українська мова, мови національних меншин, іноземні мови, а до літературного – українська, зарубіжна, рідна (якщо вона не є українською) література (літературна освіта). Кожен із компонентів та їх складові містять кілька наскрізних змістових ліній. Змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна).

Мовленнєва лінія забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо); мовна – засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; соціокультурна – засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; діяльнісна (стратегічна) – формування загально-навчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем. Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) компетенцію особистості.

В Україні підготовку фахівців за напрямом 6.020303 “Філологія” за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр здійснюють 127 вищих навчальних закладів різної форми власності, розташованих у всіх регіонах країни. Українська й іноземні мови входять до нормативного циклу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки бакалаврів, що навчаються за нефілологічним профілем. Магістерські програми передбачають вивчення всіма студентами вишів української мови професійного спілкування і ділової іноземної мови.

Українська мова як засіб спілкування та інтелектуального виявлення особистості відображає самобутність багатомільйонного українського народу і є основою його духовності та історичної пам'яті. Відтак, *другий напрям* лежить у площині профільного вивчення української мови.

Диференційоване навчання української мови реалізується за двома профілями: філологічним (у межах суспільно-гуманітарного напрямку); нефілологічним: суспільно-гуманітарний напрям, зокрема історико-правовий, економічний, юридичний; природничо-математичний; технологічний; художньо-естетичний; спортивний.

Профільне навчання української мови учнів філологічного профілю здійснюється на основі когнітивно-комунікативного підходу, який забезпечує ґрунтовні знання мовної системи, пізнання мовних явищ у їх функціонуванні і формування комунікативних умінь і навичок. Зміст навчання полягає в поєднанні лінгвістичної освіти й вихованні комуніканта – людини, здатної й готової до спілкування в різних життєвих ситуаціях і сферах людської діяльності. Тут переважає подальша спеціалізація знань, умінь і навичок.

У класах нефілологічного профілю українська мова є насамперед засобом освоєння матеріалу інших навчальних дисциплін. Тому в таких класах при вивченні мови на перший план виходить його комунікативна спрямованість, побільшення лексико-фразеологічного запасу учнів, освоєння ними особливостей наукового та офіційно-ділового стилів мовлення тощо.

Систему філологічної освіти як профільної має забезпечувати також упровадження в практику вивчення спеціальних курсів (курсів профільного доповнення) та курсів за вибором (факультативних курсів).



*Третій напрям віддзеркалює розвиток двомовної освіти для представників нацменшин, що проживають на території України. Реалізація мовної стратегії відповідно до Національної доктрини розвитку освіти здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, організаційних заходів.*

Навчання державною (3407128 учнів) та російською мовами (685806 учнів) у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється в усіх адміністративно-територіальних одиницях країни; угорською (66 закладів освіти) та словацькою (113 учнів) – в Закарпатській області, румунською (82 заклади освіти) – в Закарпатській та Чернівецькій областях, молдовською (3877 учнів) та болгарською – в Одеській області, кримськотатарською (5399 учнів) – в Автономній Республіці Крим, польською (5 закладів освіти з навчанням цієї мови) – в Івано-Франківській, Львівській та Хмельницькій областях, новогрецькою – у Донецькій області. 645189 учнів, крім української і російської, вивчають як навчальний предмет такі мови: румунську, угорську, молдовську, польську, словацьку, болгарську, німецьку, новогрецьку, іврит, гагаузьку, турецьку, корейську. Факультативно вивчається чеська, естонська і вірменська, румейська, урумська мови<sup>247</sup>.

Навчання державною мовою у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації здійснюється в усіх адміністративно-територіальних одиницях країни, російською – в Автономній Республіці Крим, Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Запорізькій, Кіровоградській, Луганській, Миколаївській, Одеській, Сумській, Харківській, Херсонській, Хмельницькій, Чернігівській областях і містах Києві та Севастополі; угорською – у Закарпатській області.

Для представників національних меншин, які дисперсно проживають в Україні, працює 366 позашкільних навчальних закладів – культурно-освітніх центрів, у т. ч. суботні та недільні школи, у яких вивчаються мови, література, історія, культура, традиції народів. Їхній діяльності сприяють місцеві органи влади та органи місцевого

---

<sup>247</sup> Освіта України — 2011: Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році / Уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко; за заг. ред. Д. В. Табачника – К.: 2012. – С. 76 – 92. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://timo.com.ua/node/10040>

самоврядування, органи управління освітою, національно-культурні товариства, просвітницькі організації і осередки.

Так, азербайджанська мова вивчається у 10 культурно-освітніх центрах, суботніх та недільних школах у Дніпропетровській, Миколаївській, Харківській областях та м. Києві, грузинська мова у 12 культурно-освітніх центрах, суботніх та недільних школах в Автономній Республіці Крим, Дніпропетровській, Запорізькій, Луганській, Одеській, Полтавській, Сумській, Харківській областях та Києві.

При Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка Центр білоруської мови та культури організовує профільні курси для всіх бажаючих. У Маріупольському державному університеті рідну мову вивчають в Ізраїльському і Польському культурно-освітніх центрах.

Татарська мова вивчається у дошкільних навчальних закладах, 4 культурно-освітніх центрах, суботніх та недільних школах у Донецькій, Запорізькій областях та м. Києві. Ассирійську мову, історію та культуру вивчають у Запоріжжі, башкирську у Києві, кримчацьку мову – у містах Керчі та Феодосії (Автономна Республіка Крим). У Львові, Запоріжжі працюють литовські недільні школа. Ромська мова вивчається у 3 суботніх та недільних школах у Донецькій та Одеській областях. Чеська мова вивчається у 5 культурно-освітніх центрах, суботніх та недільних школах у Вінницькій, Запорізькій, Одеській, Миколаївській та Черкаській областях. Вірменська мова вивчається також у 15 культурно-освітніх центрах, суботніх та недільних школах у Дніпропетровській, Луганській, Львівській, Миколаївській, Харківській областях та м. Києві<sup>248</sup>.

Законодавством України передбачено також надання університетської або інших форм вищої освіти поряд з державною мовами національних у вищих навчальних закладах. У ВНЗ вивчаються болгарська, кримськотатарська, молдовська, новогрецька, польська, російська, румунська, словацька, турецька, угорська мови.

---

<sup>248</sup> Освіта України — 2011: Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році / Уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко; за заг. ред. Д. В. Табачника – К.: 2012. – С. 76 – 92. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://timo.com.ua/node/10040>

Майбутні вчителі для шкіл із болгарською і гагаузькою мовою навчання готуються в Одеському університеті, для молдавських і румунських шкіл – у Чернівецькому університеті, для шкіл з новогрецькою мовою навчання – у Маріупольському державному університеті. Підготовка відповідних кадрів проводиться також у Київському національному педагогічному університеті, Львівському університетах, Дрогобицькому та Ізмаїльському педагогічних університетах, а також у педагогічних училищах Києва, Львова, інших міст України.

В Ужгородському національному університеті представники національних меншин складають вступні іспити рідною мовою (угорською, російською, румунською, словацькою). У м. Берегове функціонує Закарпатський угорський педагогічний інститут, угорці Закарпаття мають можливість замкнутого циклу навчання: від дитячого садка до вищого навчального закладу.

Загалом мовами національних меншин у вищих навчальних закладах України навчаються 271440 студентів<sup>249</sup>.

*Четвертий напрям – упровадження експериментальної моделі мультилінгвальної освіти у багатомовному Криму.*

Основа концепції мультилінгвальної освіти – це навчання 2 – 5 мовам шляхом викладання цими мовами біології, математики, історії та інших предметів, шляхом спілкування цими мовами між вчителями та дітьми, створення мовних середовищ у школі та поза нею. “Кримська школа” – новий гуманітарний проект, цілі якого спрямовані на вирішення поточних проблем у сфері освіти, створення трьохмовного простору, в якому три основні мови (українська, російська та кримськотатарська) використовуються на рівних правах, створюючи тим самим підґрунтя для стратегічних перспектив розвитку системи освіти в Автономії. Учні також будуть вивчати іноземні мови.

*П'ятий напрям – розвиток інформаційного мовного середовищі, яке набуває ознак мультилінгвального і полікультурного.*

Основними перевагами дистанційного навчання іноземних мов є гнучкість, економічність, технологічність, доступність. Популярності, а

---

<sup>249</sup> Пашков В. В. Двомовність як фактор національної освітньої політики в Україні / В. В. Пашков // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 344.

часто й професійної затребуваності набувають такі форми, як участь у дистанційних конкурсах, олімпіадах, проєктах. Користування інформаційними ресурсами (портали, інтернет-видання, ресурси новин різними мовами), Інтернет-сервісами (інтерактивними, сервісами комунікацій, Веб 2.0, пошуковими каталогами), освітніми ресурсами (бібліотеки та текстові сховища, енциклопедії, електронні видання, віртуальні музеї та виставки) сприяє формування полікультурної компетенції людини, складовими якої є іншомовна комунікативна, соціокультурна тощо компетенції.

Вважаємо за доцільне також визначити *основні тенденції* іншомовної в Україні.

Перша тенденція – це *розширення полікультурності та мовного плюралізму*, які сприяють процесу безперервного розвитку мовної особистості. Важливим фактором зміни шкільного середовища стало розширення спектра іноземних мов не тільки в цілому по Україні (або регіоні), але і в рамках однієї школи. Мовний плюралізм як наслідок суспільно-політичних і соціально-економічних перетворень у країні означає, що в закладах освіти вивчаються не тільки мови провідних країн світу (англійська, німецька, французька, іспанська), але й мови країн-сусідів (польська, турецька, румунська тощо).

Так, наприклад у Києві, крім широко розповсюджених іноземних мов, в окремих школах вивчають китайську, турецьку, японську, арабську, персицьку, хінді, корейську, латинську.

Сьогодні найбільш розповсюдженими є такі сполучення мов, що вивчаються учнями в загальноосвітніх закладах освіти: англійська (ІМ1)+німецька (ІМ2); англійська (ІМ1)+ французька (ІМ2); німецька (ІМ1) + англійська (ІМ2); французька (ІМ1)+англійська (ІМ2); “мова країни-сусіда” (ІМ1) + англійська (ІМ2).

Друга тенденція свідчить про *ступневість і неперервність іншомовної освіти* (початкова школа – основна – вища). У 2012 – 2013 навчальному році вперше в Україні іноземна мова вивчається з першого класу, що є визнанням об’єктивно існуючого соціального інтересу до вивчення іноземних мов і підтвердженням важливості предмета для реалізації перспективних завдань різнобічного розвитку особистості. Раннє навчання іноземної мови дає великий практичний ефект у плані підвищення якості володіння в основній

школі, а також відкриває можливості для навчання другої іноземної мови на наступних шаблях.

Інтернаціоналізація освіти відбивається у площині розвитку освітнього і культурного співробітництва України з європейськими державами. Так, поява двомовної французько-української освіти у середніх школах України сягає початку 90-х р. ХХ ст. На базі спеціалізованих шкіл та гімназій з поглибленим вивченням французької мови створюються двомовні секції. Сьогодні успішно працюють чотири такі секції – у Дніпропетровську, Донецьку, Києві та Севастополі. Сектор лінгвістики Посольства Франції у Києві працює над вирішенням трьох важливих питань, пов'язаних з двомовною освітою: визнання набутих учнями особливих компетенцій та їх відображення у спеціальних сертифікатах; професійна підготовка викладачів та визнання „доданої вартості” їхньої праці; необхідна інтеграція двомовних структур до національних систем освіти (питання статусу двомовної освіти). Двомовні секції є цілком особливими утвореннями в Україні. На цій підставі вони визнані одним із пріоритетів політики Посольства Франції у сфері мовного співробітництва<sup>250</sup>.

На немовних факультетах ВНЗ України іноземна мова є нормативною дисципліною, що вивчається у блоці соціально-гуманітарної підготовки бакалаврів. Іноземна мова для професійного спілкування упроваджена також у варіативні складові освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Починаючи з 2010 р., іноземна мова входить до програми вступних випробувань у магістратуру.

*Варіативність навчання іноземних мов* забезпечує педагогічний плюралізм, можливість учням навчатися в різних типах загальноосвітніх установ і формувати різні траєкторії навчання іноземної мови. Ця тенденція відбивається у типових навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів: для початкової школи, для 5 – 9-х класів, для 10 – 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, для спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, класів із поглибленим вивченням окремих предметів, для білінгвальних 5 – 9 класів

---

<sup>250</sup> Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс – Вип. 9 – 2011. – С. 346 – 349.

спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Інваріанта складова типового навчального плану основної школи (1 – 11 класи) забезпечує реалізацію змісту іншомовної освіти на рівні Державного стандарту. Програми з іноземних мов мають наскрізний характер та представлені в єдиній системі, в діяльній термінології з чітко вираженою кореляцією між класами.

Тенденція посилення варіативності останнім часом добре проглядається на можливості використання різних навчально-методичних комплексів з іноземних мов як вітчизняних, так і зарубіжних, різних методів і технологій навчання.

Мова є одним із найважливіших засобів профілізації старшокласників, оскільки вона вербалізує картину світу і цим самим є основою світогляду кожної особистості. Введення *профілізації* (третя тенденція) у новому шкільному стандарті (2010) спрямоване на диференціацію й індивідуалізацію процесу навчання. Для забезпечення профільного навчання передбачені навчальні плани, що дають змогу залежно від потреб учнів комплектувати старші класи за обраними напрямами диференціації (зокрема, філологічним, суспільно-гуманітарним).

Допрофільна підготовка здійснюється в 5 – 9 класах (курси за вибором, факультативи, гуртки, поглиблене вивчення предметів) з метою професійної орієнтації учнів та формування їхньої комунікативної компетентності. У 8 – 9 класах вводяться курси за вибором, що є основою диференціації профільного навчання. Одні з них орієнтують на вибір професії філологічного профілю, інші сприяють загальному мовленнєвому розвиткові особистості.

У 5 – 7 класах допрофільна підготовка має загальний, неспеціалізований характер, а в 8 – 9 класах вона стає професійно орієнтованою, бо саме тут чіткіше визначаються інтереси учнів у виборі майбутнього профільного навчання. І саме в цих класах розпочинається поглиблене навчання мови, яке чітко визначило філологічний напрям майбутньої професії.

Викладання іноземних мов у профільній школі здійснюється за програмами: для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови (1 – 11 класи); для загальноосвітніх навчальних закладів із вивченням іноземних мов на різних рівнях (стандарту, академічному,

профільному), для профільного навчання іноземних мов у 10 – 11 кл. (курси за вибором, спецкурси).

Четвертою тенденцією є *відкритість*, прозорість методів навчання і контролю. Нові формати атестацій в 9-х та 11-х класах з іноземних мов, зовнішнє незалежне оцінювання змусили учнів та вчителів усвідомити важливість знайомства з критеріями оцінювання різних видів тестових завдань і вміннями їх застосовувати на практиці для оцінювання та самооцінювання. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення учнівської здатності до саморефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги самостійності в організації процесу навчання (самонавчання). Одним із найефективніших інструментів, що допомагає розвинути в учня здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні є Європейський мовний портфель. На сьогодні розроблено український варіант Європейського мовного портфоліо який проходить апробацію у п'яти регіонах України (Харків, Одеса, Донецьк, Чернівці, Тернопіль)

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, глобальної мережі Інтернет створили можливість доступу до гігантських обсягів інформації, поданої різними мовами. Тому п'ятою тенденцією нами визначено *використання інформаційно-комунікаційних технологій*, які є засобом навчання іноземних мов, формування іншомовної комунікації, складовою професійної діяльності людини тощо.

Шоста тенденція – *білінгвальне вивчення предметів у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов*.

Відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” білінгвальні класи у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов створюються згідно запитів та потреб учнів і функціонують у структурі загальноосвітніх навчальних закладів I – III ступенів. За визначенням стратегічних документів Ради Європи білінгвальні класи – це класи, навчання у яких здійснюється за спеціальними програмами, що передбачають з окремих предметів поперемінне використання двох мов – державної та іноземної<sup>251</sup>.

Особливості організації навчального процесу в білінгвальних класах такі: іноземна мова вивчається поглиблено; з 5-го класу

---

<sup>251</sup> Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : Наказ МОН України № 626 від 07.07. 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4261/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4261/)

поступово запроваджується вивчення (повністю або частково) 2 – 3 предметів іноземною мовою. Освітня галузь “Технології” та частково галузь “Художня культура”, починаючи з 7 – 8 класів, реалізуються через вивчення курсів за вибором іноземною мовою: “Країнознавство”, “Культура (музика та мистецтво) країни мова якої вивчається”, “Література країни мова якої вивчається”, “Ділове мовлення” та інші.

У типовому навчальний план білінгвальних класів з українською мовою навчання передбачено 5 обов’язкових годин на вивчення основної ІМ, починаючи з 5 класу. Базові курси за вибором закладу освіти вивчаються іноземною мовою: історія, математика, біологія, географія, фізика, хімія, на вивчення яких відводиться 0,5 год. (у 5 – 6 класах) і 1 година, починаючи з 7 класу.

Аналіз практики професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті модернізації вищої педагогічної освіти України засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують розв’язання у сфері мовної освіти, а саме: між світовою і європейською практикою професійної підготовки вчителя-білінгва та відсутністю науково-обґрунтованої національної концепції білінгвального навчання учнів і професійної підготовки учителів у ВНЗ; між формально задекларованим відкриттям білінгвальних класів спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням ІМ і недостатнім кадровим, навчально-методичним і матеріально-технічним забезпеченням такого реформування; між сталою практикою підготовки учителів-предметників у монолінгвальному режимі, коли іноземна мова (ІМ) як навчальна дисципліна залишається ізольованою від змісту професійної предметної освіти, і актуальною потребою сучасної полікультурної школи у фахівцях, здатних навчати математику, історію, фізику тощо на білінгвальній основі. Відтак, наші подальші наукові розвідки спрямовані на розробку концепції підготовки вчителя-білінгва у педагогічних вищих навчальних закладах.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Біла книга з міжкультурного діалогу “Жити разом у рівності й гідності” / Мін. культури і туризму України; ЦР “Демократія через культуру”. – К., 2010. – 48 с.



2. Бузовський А. В. Двомовна освіта у школах США та Європи : Науковий вісник Донбасу : електор. наук. вид. / Бузовський А. В. – [Електронний ресурс]. – №2 (14) – 2011. – Режим доступу : [http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN14/11bavste.pdf](http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN14/11bavste.pdf)

3. Концепція державної мовної політики : Указ Президента України від 15 лютого 2010 року №161/2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html>

4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

5. Освіта України — 2011: Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році / Уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко; за заг. ред. Д. В. Табачника – К.: 2012. – С. 76 – 92. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://timo.com.ua/node/10040>

6. Пашков В. В. Двомовність як фактор національної освітньої політики в Україні / В. В. Пашков // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 343 – 345.

7. Пелагеша Н. Є. Мовна політика як інструмент розвитку комунікативного простору Європейського Союзу / Н. Є. Пелагеша // Стратегічні пріоритети – №3(16). – 2010 – С. 28 – 39.

8. Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов : Наказ МОН України № 626 від 07.07. 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4261/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4261/)

9. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житом. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Вип 37. – 2008. – С. 38 – 42.

10. Становище української мови в Україні в 2011 році (аналітичний огляд) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovoua.com/stan-ukrajinskoji-movy-v-2011-roci-analitychnyj-ogliad>

11. Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс – Вип. 9 – 2011. – С. 346 – 349.

12. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”). 2941th education, youth and culture Council meeting, Brussels, 2009. – 12 May – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf)

13. European Council conclusion, March 2000. – URL: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-i.eno.htm)

14. Implementation of “Education and Training 2010” work Programme. Working group A “Improving the education of teachers and trainers”. Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.

### **МОВНА ОСВІТА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ**

*Національний контекст розвитку мовної освіти у статті подано з урахуванням Європейської мовної політики і соціокультурного середовища України. Акцентовано на основних напрямках розвитку мовної освіти, що набуває ознак системності, неперервності і полікультурності у XXI ст. Визначено основні тенденції іншомовної освіти в Україні: мовного плюралізму, ступеневості, варіативності, профільної спрямованості, прозорості методів контролю за програмами зовнішнього незалежного тестування, використання інформаційно-комунікаційних технологій, білінгвального вивчення предметів у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов.*

### **EDUKACJA JĘZYKOWA WE WSPÓŁCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ: KONTEKST EUROPEJSKI I NARODOWY**

*Autorka przedstawia kontekst narodowy rozwoju edukacji językowej, uwzględniając Europejską politykę językową oraz środowisko socjokulturowe Ukrainy XXI wieku. Uwagę skupia na podstawowych*

*kierunkach rozwoju edukacji językowej, która charakteryzuje się systemowością, ciągłością oraz wielokulturowością. Omawia główne tendencje edukacji obcojęzycznej na Ukrainie: pluralizm językowy, stopniowość, wariatywność, ukierunkowanie na zawód (profile), przejrzystość metod kontroli programów testowania zewnętrznego, stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształcenie bilingwalne w szkołach z pogłębionym nauczaniem języków obcych.*

### **LANGUAGE EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL AREA: EUROPEAN AND NATIONAL CONTEXT**

*The national context of language education language education development has been analyzed considering European language policy and Ukraine's socio-cultural environment. The principal directions of language education in the XXI century have been emphasized, which have characteristics of consistency, continuity and multiculturalism. It has been defined the main trends of teaching foreign language in Ukraine, such as: linguistic pluralism, gradation, variability, profession-oriented subjects and transparency of control methods of independent testing programs, use of information and communication technologies, bilingual learning in foreign languages specialized schools.*



**ОСВІТНІ РЕФОРМИ  
ТА ОСВІТНЯ ПРАКТИКА**

**REFORMY EDUKACYJNE  
I EDUKACYJNA PRAKTYKA**

**EDUCATION REFORMS  
AND EDUCATIONAL PRACTICE**



## REZULTATY WPROWADZENIA SYSTEMU EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Artykuł miał przedstawić rezultaty reformy edukacji w świetle badań pedagogicznych. Miał on przyjąć formę przeglądu tych badań. Szybko jednak zdałam sobie sprawę, że przedsięwzięcie jest karkołomne i z góry skazane na wybiórcze i powierzchowne przedstawienie. Przyjęłam zatem odmienną perspektywę: postanowiłam wypisać kilka „gorących problemów”, które wyłaniają się z wyników analizowanych badań. W pracy tej towarzyszyła mi refleksja Stefana Mieszalskiego, który zwraca uwagę na słabą koordynację badań w pedagogice. Mówi wręcz, że teren badań pedagogicznych jest królestwem sprzeczności i ilustruje to następującą metaforą: pedagogzy, przeprowadzając badania, osiągają wiele szczytów (wyników badań). Jednak po wejściu na ten szczyt każdy badacz widzi tylko swój widok, bo kolejny szczyt (osiągnięty przez innego badacza) jest za daleko<sup>252</sup>. W tym kontekście uznałam, że obserwacje i wnioski, które powtarzają się w badaniach pedagogicznych, mimo ich słabej koordynacji, są tym bardziej cenne. W trakcie realizacji projektu wyłoniła się mapa problemów, na której jeden miał najwięcej powiązań z pozostałymi, stał się swoistą „gwiazdą” opracowanej przeze mnie mapy myśli. Tak tematem mojego artykułu stały się szkolne egzaminy zewnętrzne, zwane także doniosłymi.

Reforma oświaty z 1999 roku wprowadziła system oceny zewnętrznej w ramach kształcenia obowiązkowego. System ten obejmuje ujednolicone, powszechne oraz obowiązkowe egzaminy na zakończenie edukacji w szkole podstawowej oraz w gimnazjum. Tym samym szkolnictwo polskie wkroczyło w „epokę sprawdzianu zewnętrznego, w tłusty czas dla specjalistów pomiaru pedagogicznego”<sup>253</sup>. Po raz pierwszy sprawdzian kompetencji oraz egzamin kończący gimnazjum zostały przeprowadzone 10 lat temu – w 2002 roku. Czy dziś – po dekadzie – możemy powiedzieć o

<sup>252</sup> Bednarska N.: Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy – XXV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5 – 6 / 2011.

<sup>253</sup> Kruszewski K.: Test wiadomości dobrego i złego dziesięć lat później. W: M. Gronewald, G. Szyling, M. Daszkiewicz (red.): Niemierkowskie spotkania i inspiracje. Gdańsk 2005, Wyd. Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. – s. 133.

konsekwencjach wprowadzenia egzaminów zewnętrznych do szkół? Niewątpliwie nastąpiła zmiana myślenia o edukacji szkolnej. Nacisk został położony na efekt końcowy – wynik, a dokładniej wynik egzaminacyjny. Zdaje się, że wynikiem podporządkowany jest proces kształcenia w szkole. Możemy więc mówić, że kształcenie ukierunkowane na proces zostało wyparte przez kształcenie ukierunkowane na wynik. Władze oświatowe zamieniły instrumenty nadzorowania edukacji: z nadzoru nad procesem na nadzór nad produktem<sup>254</sup>. Oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu współdziałanie nauczyciela i ucznia oraz wzajemne uczenie się od siebie są warunkami koniecznymi, aby mogło zaistnieć kształcenie ukierunkowane na proces. W kształceniu koncentrującym się na wyniku wymienione cechy są wręcz niepożądane. Kiedy „cele stapiają się z wymaganiami w jedno (...) z pola edukacyjnej troski znika człowiek, zaś jego miejsce zajmuje >>mierzalny wytwór kształcenia<< – egzaminacyjny wynik prezentujący ucznia”<sup>255</sup> – pisze M. Groenwald, autorka badań jakościowych na temat etycznych aspektów egzaminów szkolnych.

Zmiana w podejściu do edukacji, którą wymusił system testów zewnętrznych, pociągnęła za sobą określone konsekwencje. Jedną z nich jest pojawienie się w szkołach tzw. „nauczania pod test”. David C. Berliner – wybitny badacz, profesor edukacji na Uniwersytecie Stanowym w Arizonie – podaje, że w Stanach Zjednoczonych uczniowie spędzają od 20 do 60 dni w roku szkolnym na przygotowywanie się do egzaminów<sup>256</sup>. Nie spotkałam się z opracowaniem, które wskazywałoby, ile czasu w polskich szkołach poświęca się na trening przedegzaminacyjny, nie mniej jednak staje się on powszechny. Konstatacja ta wyłania się zarówno z analizy wyników badań ilościowych, jak i jakościowych. Zespół badawczy M. Dudzikowej i R. Warzyniak-Beszterdy w szeroko zakrojonych ilościowych badaniach panelowych<sup>257</sup> podjął się zrekonstruowania doświadczeń szkolnych pierwszego rocznika reformy, odtwarzając treściowy wizerunek własnych szkół: podstawowej, gimnazjum oraz liceum. Jakość wizerunku była oceniana na podstawie Brunerowskiej koncepcji edukacji, według której

<sup>254</sup> Tamże.

<sup>255</sup> Groenwald M.: Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Gdańsk 2011, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego. – s. 168.

<sup>256</sup> Berliner D.: Why Rising Test Scores May Not Mean Increased Learning. „The Answer Sheet. The School Survival Guide for Parents (and Everybody Else)”. „Washington Post”, 10/01/2009.

<sup>257</sup> „Studenci UAM 2005/06 - 2009/10. Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej”, ostateczna próba badawcza wyniosła 1105 studentów różnych kierunków studiów.



szkoła może być miejscem rozwoju ucznia, jeśli realizowane są w niej idee: sprawstwa, współpracy oraz refleksji. Badano między innymi jakość treściowego wizerunku szkoły w obszarze lekcji<sup>258</sup>. A oto rezultaty tych badań<sup>259</sup>.

Zestawienie średnich sprowadzania lekcji do treningu w rozwiązywaniu testów (pytanie 1: *Podczas lekcji głównie rozwiązywaliśmy testy*) ilustruje pogłębiający się wraz ze szczeblem kształcenia nacisk na końcowy wynik egzaminu – im wyższa szkoła, tym mniej możliwych punktów uzyskali respondenci – w liceum tylko 55,7 punktów na sto możliwych (a przecież im mniej punktów, tym częściej na lekcjach rozwiązywali testy). W skrajnych przypadkach (gdą badani w odpowiedzi zaznaczali wszystkie lub większość lekcji) lekcje stawały się tylko treningiem w rozwiązywaniu zadań testowych. Takie podejście stosunkowo najrzadziej występowało w szkole podstawowej (84 pkt), zapewne dlatego, że w pierwszym roku reformy dzieci zostały zwolnione ze sprawdzianu kompetencyjnego, ale już w liceum częściej niż co czwarty badany (28,7%) na wszystkich lub niektórych przedmiotach objętych egzaminem maturalnym głównie rozwiązywał testy; w gimnazjum takie doświadczenie było udziałem niemal co siódmego respondenta (15%)<sup>260</sup>.

Przedstawione wyniki wskazują na pogłębiającą się wraz ze szczeblem kształcenia dominację „kształcenia pod test”. Pogłębione wywiady oraz obserwacje jakościowe przeprowadzone w gimnazjach pozwoliły badaczce A. Famuła-Jurczak stwierdzić, że w szkołach tych program nauczania jest podporządkowany standardom opracowanym przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Tym samym to, co nie jest sprawdzane na egzaminie, staje się nieważne. Uczenie się polega na wyuczeniu się na pamięć odpowiedzi na pytania<sup>261</sup>. Co gorsza „nauczanie pod test” nie jest spostrzegane przez nauczycieli i dyrektorów szkół jako coś wstydliviego, lecz wręcz przeciwnie – o tym, że szkoła przygotowuje uczniów do pisania testów egzaminacyjnych

<sup>258</sup> Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. Tom 1. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>259</sup> Zmienna treść lekcji została zoperacjonalizowana za pomocą dwóch stwierdzeń: *podczas lekcji głównie rozwiązywaliśmy testy, miałem poczucie, że to, czego się nauczyłem na lekcji, jest przydatne w życiu*. Do stwierdzeń tych badani ustosunkowywali się podczas wypełniania kwestionariusza ankiety. Każda odpowiedź była liczona w punktach. Maksymalnie można było otrzymać 100 punktów. Im większa liczba punktów, tym w większym stopniu lekcja spełniała Brunerowskie kryteria jakości.

<sup>260</sup> Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. Tom 1. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 121.

<sup>261</sup> Famuła-Jurczak A.: Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

można dowiedzieć się nawet z dokumentów placówki, np. misji, która jest elementem wizerunku szkoły<sup>262</sup>. Doskonale zorganizowany trening przedegzaminacyjny bywa przedmiotem dumy dyrektora szkoły:

„My w tym roku mamy taki system comiesięcznych próbnych egzaminów. Miesiąc w miesiąc w gimnazjum i w podstawówce też, uczniowie piszą na jednej lub dwóch godzinach. Piszą wszyscy. Kolejne testy opracowuje taka wewnętrzna komisja do spraw egzaminów. No i jest dobra tendencja wzrostowa, wyniki z miesiąca na miesiąc są coraz lepsze. Ten test jest identyczny, jak podczas egzaminu. Nawet są karty odpowiedzi. Na początku roku szkolnego mamy taki naprawdę próbny egzamin, z całą procedurą, w sali gimnastycznej, w pełnym galowym stroju, z komisją. To jest dla przetrenowania, a potem co miesiąc dzieci piszą”<sup>263</sup>.

Trening przedegzaminacyjny polega na koncentrowaniu się na wiadomościach i umiejętnościach sprawdzonych przez test („nauczanie do testu”), rozwiązywanie przykładów zadań egzaminacyjnych i zestawów egzaminacyjnych z lat poprzednich („nauczanie przez test”), a może być realizowany również tak, jak opisuje to w zacytowanej wypowiedzi dyrektor szkoły. Z relacji tej wynika, że uczniowie są celowo i systematycznie trenowani do wypełniania zadań testowych na egzaminie. Można więc mieć wątpliwości, czy miało miejsce autentyczne kształcenie? Wielce prawdopodobne jest, że poprawa wyników egzaminacyjnych nie jest zasługą edukacji szkolnej, lecz wynikiem szkolenia<sup>264</sup>. Zjawisko to zostało nazwane inflacją wyników pomiaru, występuje wtedy, gdy wyniki testu rosną bez istotnego wzrostu osiągnięć uczniów<sup>265</sup>. Berliner nazywa inflację wyników pomiarów „efektem Lake Wobegon”<sup>266</sup>. Lake Wobegon jest fikcyjnym miastem, w który „wszyscy mężczyźni są silni, wszystkie kobiety piękne, a wszystkie dzieci są powyżej przeciętnej.” Do takich mylnych wniosków możemy dojść, jeśli nie uwzględnimy, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie uczą się tego, co będzie na teście i także, jak ten test rozwiązywać. Myślę, że złudzeniu temu uległy władze oświatowe wraz z nimi media, które

<sup>262</sup> Adrjan B.: Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>263</sup> Groenwald M.: Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Gdańsk 2011, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego. – s. 132.

<sup>264</sup> Berliner D.: Why Rising Test Scores May Not Mean Increased Learning. „The Answer Sheet. The School Survival Guide for Parents (and Everybody Else)”. „Washington Post”, 10/01/2009.

<sup>265</sup> Niemierko B.: Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN. – s. 264.

<sup>266</sup> Berliner D.: Why Rising Test Scores May Not Mean Increased Learning. „The Answer Sheet. The School Survival Guide for Parents (and Everybody Else)”. „Washington Post”, 10/01/2009.

interpretowały poprawę wyniku w badaniach PISA poprawą jakości nauczania w szkołach wynikającą z przeprowadzonej reformy edukacji (czyli „drugim Cudem nad Wisłą”<sup>267</sup>). Rezultaty, jakie osiągnęły piętnastolatki w badaniu PISA w 2009 roku, mogą być także wynikiem treningu egzaminacyjnego, który odbywa się w polskich szkołach. Sam „sukces PISA” także jest wątpliwy, gdyż uczniowie biorący udział w badaniu PISA mieli trudności z zadaniami wymagającymi łączenia faktów, samodzielnego myślenia czy „wyjścia poza utarty schemat”. Odsetek (7,6%) uczniów bardzo dobrych jest bardzo mały<sup>268</sup>.

Umiejętności samodzielnego myślenia nie da się wytrenować podczas rozwiązywania testów. Także kreatywność – jako niemierzalna – nie jest w cenie, a nawet staje się niebezpieczna, kiedy uczniowie uczą się udzielania odpowiedzi pod klucz egzaminacyjny. Jeden z dyrektorów Centralnej Komisji Edukacyjnej radził uczniom, by na egzaminie starali się „myśleć kluczem”, ostrzegał, że myślenie samodzielne, twórcze oraz dociekliwość mogą zaszkodzić im podczas rozwiązywania zadań egzaminacyjnych<sup>269</sup>. Schematyzm w planowaniu oraz punktowaniu zadań testowych sprawia, że uczniowie uczą się na przykład, że rozbudowana i twórcza wypowiedź w przypadku pytań rozszerzonej odpowiedzi się nie opłaca, lepiej nie wychodzić poza schemat. Niewątpliwie „słabością” testów są pytania otwarte, wykraczają bowiem one poza pamięciowe odtwarzanie materiału i żaden schemat punktowania nie jest w stanie trafnie ocenić poziomu osiągnięć twórczego ucznia. To, że standardy egzaminacyjne dokładnie wyznaczają poziom osiągnięć uczniów jest złudzeniem, jakiemu ulegamy w kontekście egzaminowania zewnętrznego<sup>270</sup>. To, o czym piszę, to objawy, a zarazem przyczyny choroby testowania, czyli „uwikłania się w błędne koło: uczymy tego, co jest mierzone, mierzymy chętniej i znacznie częściej to, co łatwo daje się zmierzyć, łatwiej dają się zmierzyć efekty proste, ich więc głównie uczymy”<sup>271</sup>.

---

<sup>267</sup> Określenia tego użył Michael Gove, minister edukacji Wielkiej Brytanii. Na konferencji prasowej, która odbyła się w listopadzie 2012 roku. Brytyjczyk stwierdził: „na miejscu polityków zrobiłbym z edukacji towar eksportowy” (<http://ukinpoland.fco.gov.uk/pl/news/?view=News&id=840417982>)

<sup>268</sup> Bednarska N.: *Badania oświatowe w Polsce*. W: T. Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Warszawa 2011, WSP ZNP.

<sup>269</sup> Zielicz W.: *Dlaczego szkoła działa, tak jak działa?* W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.): *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. – s. 63.

<sup>270</sup> Niemierko B.: *Diagnostyka edukacyjna*. Podręcznik akademicki. Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN.

<sup>271</sup> Kruszewki K.: *Duża matura*. „Przeгляд”, 16/2012. – s. 48.

Dominacja schematycznego nauczania nie daje szansy uczniom do rozwinięcia zainteresowania danym przedmiotem. Skutkiem przetrenowania może być zanik motywacji do uczenia się oraz wręcz niechęć do nauki. Jako przykład można podać naukę czytania w Anglii i Walii. W krajach tych opracowano centralnie schemat lekcji czytania, które odbywały się regularnie w określonych dniach i godzinach. Rzeczywiście nastąpiła poprawa, uczniowie lepiej czytają, ale – jak podaje profesor Guy Claxton z University of Winchester – nie lubią czytać<sup>272</sup>.

Jeżeli w szkołach mamy do czynienia z nauczaniem pod test nie ma zastosowania idea indywidualizacji kształcenia, przecież norma w postaci egzaminacyjnych wymagań jest jednakowa dla wszystkich uczniów.

W fikcyjnym kształceniu i egzaminowaniu miejsce autentycznego, realnie istniejącego wychowanka – osoby w zindywidualizowany sposób kształconej i na bieżąco diagnozowanej, zajmuje wychowanek fikcyjny, znormalizowany, bo odpowiadający standardom, pozbawiony indywidualności, anonimowy i nijaki, wobec którego przykładą się jednakową dla wszystkich uczniów w całym kraju miarę skuteczności kształcenia<sup>273</sup>.

Uczeń staje się przedmiotem, a nie podmiotem kształcenia. Godność ucznia jako osoby jest zagrożona, szczególnie w sytuacji egzaminowania, kiedy „staje się kodem zapisanym na arkuszu, źródłem danych przetwarzanych przez maszyny liczące, punktem na wykresach statystycznych<sup>274</sup>. Uczeń jest wart tylko tyle, ile wynik, jaki zdobył na egzaminie. Uczniowie coraz częściej mają świadomość tego, że spostrzegani są przez pryzmat wyniku egzaminacyjnego. Źródła swojego szczęścia, sukcesu życiowego: znalezienia dobrej pracy oraz dobrobytu upatrują w dobrze zdanym egzaminie zewnętrznym, także tym kończącym okres nauki w szkole podstawowej. Okres nauki w szkole zaczyna być przez uczniów traktowany instrumentalnie, edukacja szkolna nie jest dla nich wartością autoteliczną, czasem integralnego rozwoju. Najważniejszy staje się wynik, ponieważ on staje się przepustką do lepszego gimnazjum (mimo że w założeniach sprawdzian kompetencji nie pełni funkcji selekcyjnej), lepszego

---

<sup>272</sup> Guy Claxton posłużył się tym przykładem na wykładzie poświęconym Building Learning Power podczas VII Międzynarodowej Konferencji: Edukacja Alternatywna - Dylematy Teorii i Praktyki - Warszawa 19-21 października 2012 roku.

<sup>273</sup> Groenwald M.: Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Gdańsk 2011, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego. – s. 181.

<sup>274</sup> Tamże. – s. 177.

liceum oraz wybranego kierunku studiów. Jeśli wynik egzaminacyjny staje się dobrem najwyższym, istnieje większa tolerancja dla oszustw egzaminacyjnych. Niesamodzielna praca ucznia na egzaminie (tj. ściąganie – od sąsiada lub z notatek własnych bądź użyczonych, korzystanie z ustnych podpowiedzi lub wspólne rozwiązywanie zadań) została już praktycznie wyeliminowana dzięki wprowadzeniu zewnętrznych obserwatorów i równoległych wersji testu. Innym – trudniejszym do wyeliminowania – przejawem nieuczciwości jest uzyskiwanie orzeczenia o zdiagnozowanej dysfunkcji ucznia (dysleksji, dysortografii czy dysgrafii) z poradni pedagogiczno-psychologicznej. Orzeczenie to uprawnia uczniów do wydłużonego czasu rozwiązywania zadań oraz przede wszystkim wymusza dostosowanie kryteriów oceniania pracy do orzeczonej dysfunkcji<sup>275</sup>.

Konsekwencją koncentracji na wyniku egzaminacyjnym jest rywalizacja między uczniami. „Wyścig szczurów” – pojęcie, które do niedawna było odnoszone raczej do środowiska pracy zawodowej i do ludzi dorosłych, pojawia się coraz częściej w kontekście współzawodnictwa uczniów. Nasilenie atmosfery rywalizacji w szkole było jedną ze zmiennych szczegółowych opisujących szkolne zasoby sprzyjające kreowaniu „szlachty szkolnej”<sup>276</sup> w koncepcji metodologicznej badań zespołu Marii Dudzikowej (Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania). Badacze stwierdzili nasilenie się atmosfery rywalizacji na kolejnych szczeblach kształcenia. W szkole podstawowej zjawisko to występowało według 12% respondentów, w gimnazjum – 27% respondentów, a w liceum już według 42% respondentów<sup>277</sup>.

Klimat rywalizacji nie sprzyja współpracy między uczniami ani nawiązywaniu autentycznych więzi. W klasach pogłębia się rozłam – podział na uczniów lepszych i gorszych. Ci lepsi coraz śmieiej domagają się segregacji w szkołach, nie chcą uczyć się z tymi, którzy przeszkadzają im w osiągnięciu lepszego wyniku na egzaminie. Jako egzemplifikacja tej tezy niech posłuży apel Pawła Iwańca ówczesnego ucznia drugiej klasy

<sup>275</sup> Tamże.

<sup>276</sup> Termin „szlachta szkolna” zaczerpnięty został od P. Bourdieu: „ma pozytywne zabarwienie i oznacza uczniów o dużym kapitale kulturowym, charakteryzujących się wysoką dystynkcją, czyli wysublimowanym gustem, smakiem pozwalającym rozpoznawać przedmiot bez wyraźnej znajomości jego cech dystynktywnych oraz bogatymi zasobami kapitału społecznego”.

<sup>277</sup> Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M.: Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Tom 2. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. – s. 197.

gimnazjum: „Jestem gimnazjalistą i jestem za segregacją”, który pojawił się na łamach „Gazety Wyborczej”:

„Jak ma [nauczyciel – przyp. N.B.] dostosować lekcję do klasy? Skupić się na >>kujonach<< i używać niezrozumiałych dla >>nieuków<< terminów, czy siedzieć nad uczniami gorszymi i tłumaczyć im kompletne podstawy, których nie udało się wynieść z podstawówki? Obojętnie, którą opcję wybierze, pozostała grupa nic nie wyniesie z lekcji. A do czego ma przygotować gimnazjum? Do egzaminu kończącego szkołę. Jednak żeby go napisać, trzeba mieć wiedzę.[...] Myślę, że zarówno >>kujon<<, jak i >>nieuk<< zyskują na segregacji w szkole i dzięki temu mają równe szanse w walce o liceum”<sup>278</sup>.

Rywalizacja w szkole sprawia, że uczniowie koncentrują się na samych sobie i własnym indywidualnym sukcesie edukacyjnym, klasa szkolna przestaje być postrzegana jako zespół, zmierzający do tego samego celu. „Dyscyplina rynku” wyklucza tych, którzy nie chcą lub nie potrafią sprostać narzucanym standardom. Egzaminy wprowadziły atmosferę nieufności do szkół. Gronewald wymienia następujące przyczyny tego zjawiska. Pierwsza – egzaminy zostały wprowadzone odgórnie wraz z reformą oświaty. Opracowano wtedy i niemal bezdyskusyjnie zaakceptowano obowiązujący po dziś dzień system zewnętrznego oceniania, który sprawia, że nauczyciele, koncentrując się na nauczaniu pod egzamin, czują się zwolnieni z samodzielnego podejmowania decyzji w sprawie kształcenia. Podczas gdy jedni nauczyciele uznają tę sytuację za komfortową, inni odczytują ją jako wyraz ograniczania wolności oraz godności, co wzbudza ich nieufność i poczucie małej wartości. Drugim źródłem nieufności jest traktowanie egzaminów jako narzędzi kontroli prowadzonego przez nauczycieli kształcenia. Egzaminy, wprowadzając powszechnie obowiązującą normę, czyli standardy wymagań egzaminacyjnych, dają możliwość sprawdzenia efektów pracy nauczyciela i dokonywania porównań między nimi. Wielu nauczycieli odbiera ten fakt jako wyraz nieufności wobec ich pracy, w rezultacie nauczanie ich „usztynia się” – dostosowuje do wymagań Okręgowych Komisji Edukacyjnych, zapominając o spontaniczności i twórczości. To, że wyniki egzaminów zewnętrznych są niższe niż oczekiwano, stało się kolejnym powodem nieufności. W tym przypadku brak

---

<sup>278</sup> Iwaniec Paweł: Jestem gimnazjalistą, jestem za segregacją. „Gazeta Wyborcza”, nr 219 z dn. 18.09.2010. – s. 20.

zaufania powoduje obniżenie oceny pracy nauczycieli, a także niejednokrotnie utratą ich reputacji w oczach władz, uczniów i ich rodziców. Atmosferę nieufności w szkole podsycają również media, które – w pogodni za sensacją – przedstawiają problemy egzaminacyjne w sposób uproszczony<sup>279</sup>. Groenwald pisze, że „niedostatek zaufania w sytuacji egzaminacyjnej okazuje się >>wierzchołkiem góry lodowej<<, jaką w szkolnej rzeczywistości jest nieufność”<sup>280</sup>. Przyczyn erozji kapitału społecznego można się doszukiwać także w innych obszarach funkcjonowania szkół, a także poza rzeczywistością szkolną. Żyjemy w kraju, w którym relacje społeczne możemy opisać za pomocą mechanizmu „błędnego koła nieufności” (przeświadczenie, że inni ludzie nawiązują relacje z zamiarem oszukiwania staje się samospełniającym proroctwem). Niewątpliwie jednak wprowadzenie egzaminów stało się jednym z czynników odpowiedzialnych za deprecjację kapitału społecznego w szkołach.

Egzaminacyjny wynik nie jest tylko miarą sukcesu ucznia, czy też nauczyciela, lecz także szkoły. Społeczeństwo z władzami oświatowymi na czele ulega złudzeniu, że egzaminy doniosłe (tj. egzaminy zewnętrzne, końcowe) pozwalają na obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół. Bolesław Niemierko pisze: „Przekonanie o możliwości odkrycia całej prawdy o szkole dzięki wąsko dydaktycznemu ocenianiu wyników egzaminu zewnętrznego jest w społeczeństwie bardzo silne”<sup>281</sup>. Tymczasem stwierdzenie, że zdobywając wiedzę o wynikach egzaminów, poznajemy także obraz pracy szkoły jest szkodliwym uproszczeniem. Ulegając pokusie tworzenia rankingów szkół (czy tabel ligowych szkół) zapominamy, że kandydaci przyjmowani do poszczególnych szkół różnią się zasobem wiedzy, umiejętności oraz poziomem uzdolnień. Różni ich także kapitał kulturowy, to rodzina głównie motywuje do nauki uczniów. Wystandardyzowane testy egzaminacyjne nie uwzględniają także różnic programowych wynikających z autorskich programów<sup>282</sup>. Zacytuję wypowiedź dyrektora niewielkiej szkoły podstawowej (liczącej 71 uczniów i 14 zatrudnionych nauczycieli) znajdującej się w województwie podlaskim:

---

<sup>279</sup> Groenwald M.: Egzaminy a zaufanie. „Edukacja”, nr 1 (105) 2009.

<sup>280</sup> Tamże. – s. 45.

<sup>281</sup> Niemierko B.: Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN. – s. 241.

<sup>282</sup> Tamże.

„Najbardziej to się zżymam, kiedy widzę ciągle porównywanie wyników między szkołami wiejskimi i miejskimi. Moim zdaniem jest to ogromna niesprawiedliwość, bo to równanie szans, o którym się mówi, to jest absurd. Bzdura totalna i nic poza tym. Począwszy od tego, że trzeba spojrzeć na to, czyje dzieci my uczymy? Jaki jest procent rodziców chociażby ze średnim wykształceniem w naszych szkołach. Na pięćdziesięciu rodziców mamy troje ze średnim wykształceniem, a pozostali to są osoby z wykształceniem podstawowym bądź niepełnym podstawowym. To są ludzie, którzy kiedyś sobie nie poradzili w mieście, rzadko to są tacy, którzy z wyboru zostali na wsi. To są zazwyczaj rodziny wielodzietne, dzieci tych ludzi rzadko bywają gdziekolwiek. My musimy uczyć dzieci wszystkiego, od podstaw. Nie tylko mamy materiał do opracowania, my musimy je zawieźć do kina, pokazać, jak się w kinie zachowuje. Do teatru, bo one w swoim życiu nie były w teatrze, ale może już nigdy więcej nie będą. Musimy nauczyć, jak się dziecko powinno myć, od podstaw. W szkole jest celowo zainstalowana kabina prysznicowa, aby dziecku pomóc i pokazać. Uczymy najprostszyc zachowań, jak się je nożem i widelcem, że telewizor i komputer nie służą tylko do gier. Wszystkiego uczymy. I później robi się podsumowania i oceny, bo wieś to jest taka zacofana i niczego nie nauczą i niczego nie potrafią zrobić. Dziecko w mieście, idąc ulicą, dostaje tyle informacji z zewnątrz ... a te dzieci na wsi? To jest bardzo niesprawiedliwie. My zupełnie z innymi ludźmi pracujemy. Polityka oświatowa przejawia tendencję do ciągłego porównywania, zupełnie nie bierze się pod uwagę tej całej otoczki. Dlaczego tak się dzieje? [chodzi o wyniki egzaminów – przyp. N.B.] wina najczęściej jest nauczycieli... A u mnie np. tylko jedna czy dwie osoby [nauczyciele – przyp. N.B.] ma tylko jeden kierunek skończony [studiów – przyp. N.B.], a tak co najmniej dwa, ale trzy i cztery kierunki. Wymusza to sytuacja – niewielu uczniów, zależy im na tym, aby mieć cały etat”<sup>283</sup>.

Myślę, że cytowana wypowiedź nie wymaga dodatkowego komentarza i jest doskonałą ilustracją stwierdzenia, że wyniki egzaminów to tylko jeden

<sup>283</sup> Wypowiedź ta dotąd nie była publikowana. Wywiad został przeprowadzony przeze mnie w ramach badań funkcjonowania szkoły w obliczu kryzysu gospodarczego w Europie. Badania zostały przeprowadzone na zlecenie Międzynarodówki Edukacyjnej pod koniec 2010 roku. Wyniki badań zostały opublikowane przez Międzynarodówkę Edukacyjną, a także pojawiły się w „Ruchu Pedagogicznym” jako samodzielny artykuł; Figazzolo L.: Schools at the margins. Assessing the impact of the global economic crisis in Central and Eastern Europe: four case studies from Poland, Romania, Slovakia and Serbia in 2010. Belgium 2011, EI Research Institute, Open Society Institute; Bednarska N.: Funkcjonowanie szkoły przed i po rozpoczęciu światowego kryzysu gospodarczego w ocenie nauczycieli., „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 – 4 / 2011.



fragment wiedzy o danej szkole i to wcale nie najważniejszy. Presja na osiągnięcie jak najwyższego wyniku egzaminacyjnego może prowadzić do nadużyć. W tym miejscu wróćę do cytowanej powyżej wypowiedzi gimnazjalisty Pawła Iwańca, przedstawiającego się jako „nieuka” zwolennika segregacji. Rzeczywiście jego sytuacja w klasie heterogenicznej może być niekomfortowa: jeśli nauczyciel skupi się na przyroście wyniku egzaminacyjnego, to stwierdzi, że bardziej „opłaca” mu się zająć poprawą wyników uczniów słabych i średnich, ponieważ przyniesie to więcej punktów na teście, tym samym podnieście pozycję klasy i szkoły. Kalkulacja ta wynika z faktu, że uczniów średnich i słabych jest więcej niż dobrych, więc i przyrost większy. Poza tym, kiedy uczniowie dobrzy mogą poprawić swój wynik tylko o 5 punktów (np. z 30 do 35), praca ze słabszymi może zaowocować nawet wzrostem 15-punktowym. W takiej sytuacji „kujony” jako ci, którzy i tak są zmotywowani do nauki i zorientowani na sukces, zostają pozostawieni sami sobie<sup>284</sup>.

W artykule skoncentrowałam się na negatywnych konsekwencjach wprowadzenia egzaminów zewnętrznych. Jest to wynik koncepcji artykułu, którego tematem miał być „gorący” problem (czyli „ważny i wymagający pilnej interwencji”<sup>285</sup>). Usunięcie egzaminów ze szkół, zresztą już chyba niemożliwe, nie jest rozwiązaniem. Naszym zadaniem, jest próba zminimalizowania skutków ubocznych egzaminowania takich, jak np. nauczanie pod test czy segregacja. Wyniki egzaminów są niebezpiecznym narzędziem i musimy nauczyć się nim posługiwać. Uważne, mądrze i z umiarem.

## **LITERATURA**

1. Adrjan B.: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2. Bednarska N.: *Badania oświatowe w Polsce*. W: T. Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa (red.): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Warszawa 2011, WSP ZNP.

---

<sup>284</sup> Kruszewski K: *Polityka oświatowa – jakość kształcenia – segregacja społeczna*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5 – 6 / 2005.

<sup>285</sup> Lewowicki T.: *Wstęp*. W: T. Lewowicki (red.): „Gorące” problemy edukacji w Polsce. Warszawa 2007, KNP PAN, WSP ZNP. – s. 7.

3. Bednarska N.: Funkcjonowanie szkoły przed i po rozpoczęciu światowego kryzysu gospodarczego w ocenie nauczycieli., „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 – 4 / 2011.

4. Bednarska N.: Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy – XXV Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5 – 6 / 2011.

5. Berliner D.: Why Rising Test Scores May Not Mean Increased Learning. „The Answer Sheet. The School Survival Guide for Parents (and Everybody Else)”. „Washington Post”, 10/01/2009.

6. Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. Tom 1. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

7. Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M.: Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Tom 2. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

8. Famuła-Jurczak A.: Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

9. Figazzolo L.: Schools at the margins. Assessing the impact of the global economic crisis in Central and Eastern Europe: four case studies from Poland, Romania, Slovakia and Serbia in 2010. Belgium 2011, EI Research Institute, Open Society Institute.

10. Groenwald M.: Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Gdańsk 2011, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

11. Groenwald M.: Egzaminy a zaufanie. „Edukacja”, nr 1 (105) 2009.

12. Iwaniec Paweł: Jestem gimnazjalistą, jestem za segregacją. „Gazeta Wyborcza”, nr 219 z dn. 18.09.2010.

13. Kruszewski K: Polityka oświatowa – jakość kształcenia – segregacja społeczna. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5 – 6 / 2005.

14. Kruszewski K: Test wiadomości dobrego i złego dziesięć lat później. W: M. Gronewald, G. Szyling, M. Daszkiewicz (red.): Niemierkowskie spotkania i inspiracje. Gdańsk 2005, Wyd. Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.

15. Kruszewski K.: Duża matura. „Przegląd”, 16/2012.

16. Lewowicki T.: Wstęp. W: T. Lewowicki (red.): „Gorące” problemy edukacji w Polsce. Warszawa 2007, KNP PAN, WSP ZNP.

17. Niemierko B.: Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN.

18. Zielicz W.: Dlaczego szkoła działa, tak jak działa? W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.): Edukacja dla rozwoju. Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

### **REZULTATY WPROWADZENIA SYSTEMU EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH**

*Artykuł przedstawia zjawiska edukacyjne, które pojawiły się bądź nasiliły w konsekwencji wprowadzenia do szkół systemu egzaminów zewnętrznych. W oparciu o wyniki ostatnio przeprowadzonych badań pedagogicznych omówione zostały: „nauczanie pod test” i „nauczanie przez test”, zjawiska segregacji szkolnej oraz rywalizacji pomiędzy uczniami oraz pomiędzy szkołami.*

### **АНАЛІЗ ВВЕДЕННЯ СИСТЕМИ ЗОВНІШНІХ ЕКЗАМЕНІВ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*Стаття представляє освітні явища, які з'явилися або посилювалися внаслідок введення в школах системи зовнішнього тестування. За результатами останніх педагогічних досліджень обговорювалися: “навчання під тест” і “навчання через тест”, явища шкільної сегрегації, а також конкуренція між учнями та між школами.*

### **THE ANALYSIS OF THE INTRODUCTION OF THE EXTERNAL EXAMINATIONS SYSTEM RESULTING FROM THE PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS**

*The article presents – connected with introduction the external evaluation system to schools – educational issues like “teaching to the test” and “teaching the test”, segregation in schools and competition between pupils and schools.*

Андрій ГУРЖІЙ, Любов КАРТАШОВА

## ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У освітній галузі України останніми роками відбуваються реформаційні процеси, які спрямовуються на досягнення рівня найкращих європейських стандартів. Значним прогресом стала поява Національної доктрини розвитку освіти, де нову парадигму освіти – орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоздатності в європейському та світовому просторах, виховання молодого покоління, яке матиме необхідні компетентності для навчання протягом життя та буде здатним до особистісного духовно-світоглядного вибору.

Об'єктивні, суспільно зумовлені, процеси переходу до інформаційного суспільства вимагають впровадження інноваційних способів викладання та навчання, які забезпечать конкурентоспроможність системи освіти України. Накопичений у процесі інформатизації освіти практичний досвід та результати спеціальних педагогічних досліджень показують, що використання інформаційних технологій (ІТ) в освіті позитивно позначається на результатах навчально-виховного процесу на всіх його рівнях<sup>286</sup>.

У педагогічній діяльності систематичне і системне використання ІТ відкриває для суб'єктів навчання доступ до застосування сучасних технологій оволодіння знаннями. Завдяки можливостям, які забезпечуються впровадженням ІТ у навчально-виховний процес, система освіти може замінити авторитарну педагогіку гуманістичною, в якій створено можливості для враховування й розвивання індивідуальних особливостей розвитку кожної особи. Така педагогіка забезпечує суб'єкту навчання право на самобутність й унікальність.

---

<sup>286</sup> Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : АТІКА, 2009. – 684 с.; Гуржій А. М. Основні підсумки виконання Державної програми прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку в Україні / А. М. Гуржій // Наука та наукознавство. – 2006. – № 3. – С. 7 – 10; Гуржій А. М. Теоретичні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / А. М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К. : “Педагогічна думка”, 2007. – 392 с.; Лапінський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В. Лапінський, М. Шут // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2008. – Частина 1. – С. 79 – 85.

Разом із тим, запровадження інноваційних форм навчання, використання ІТ мають бути виваженими, доцільними та підпорядкованими меті та змісту навчання і виховання. В Україні зроблено важливі кроки в забезпеченні загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) персональними комп'ютерами (ПК), впровадженні ІТ у навчально-виховний процес, формуванні нового ставлення вчителів, викладачів і керівників начальних закладів до впровадження ІТ в освіту. Поява електронних освітніх ресурсів (ЕОР) як складників інформатизації освіти забезпечує доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчально-виховного процесу тощо.

Застосування ІТ у навчанні іноземних мов має свою специфіку, яка визначається з одного боку, дуже високою ефективністю ЕОР, а з іншого – складностями засвоєння вчителями-гуманітаріями засобів ІТ. Використання електронних засобів навчання на уроках іноземної мови забезпечує уникнення одноманітності в роботі вчителя й учня, наочне подання об'єктів і процесів, використання відеосюжетів, можливість оперативного виявлення рівня навчальних досягнень учнів, диференціацію й індивідуалізацію навчання<sup>287</sup>. Максимально можливе досягнення запланованих цілей навчання, розвиток (формування) ключових і предметних компетентностей суб'єктів навчання неможливе без оновлення методичних систем шляхом використання у навчально-виховному процесі сучасних ІТ.

Використання ІТ допомагає вчителю побудувати урок по-новому, в атмосфері, звичній дітям, які нині виростають в оточенні цифрових пристроїв. Аналіз досвіду застосування ІТ у процесі навчання дозволив визначити такі переваги<sup>288</sup>: “Це допомагає вчителю спуститися з кафедри та почати слухати та обговорювати, а не простого “мовлення” в клас. Учитель може спонукати школярів проводити самостійні дослідження, критично мислити, порівнювати різні точки

---

<sup>287</sup> Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Карташова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.; Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат. М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 368 с.

<sup>288</sup> Образовательная система Португалии обогнала США и Россию. [Электронный ресурс] Сайт ООО “РДВ-Медиа”. Учеба / Образование за рубежом / Полезно знать об образовании за рубежом / Образовательная система Португалии обогнала США и Россию? 22:23 11.08.2009 Режим доступа : <http://www.ucheba.ru/abroad-article/10626.html>

зору, замість того, щоб просто запам'ятовувати лекції. Учитель може допомогти школярам вчитися та думати разом зі своїми однокласниками і школярами усього світу. Учитель може побудувати урок, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня<sup>289</sup>”.

Значний досвід використання ПК як засобу навчання й ІТ як складників навчального середовища накопичено у США, Канаді, Франції, Болгарії та Японії. Навіть за різних підходів до організації та змістового наповнення роботи учня за комп'ютером, отримані результати є подібними за основними ознаками навчального (навчально-виховного) процесу<sup>290</sup>.

Спостерігається: збільшення тривалості всіх видів уваги в процесі роботи за ПК (у тому числі з використанням ресурсів мережі Інтернет) і великий інтерес до нових видів і форм перетворювальної діяльності; підвищена наполегливість, зосередженість на діяльності; наявність кількох видів мотивації діяльності дітей у середовищі ІТ (інтерес до нового об'єкту діяльності; дослідницький мотив – бажання знайти відповідь на запитання; мотив успішного виконання пізнавальних завдань; розвиток “когнітивної гнучкості” – здатності знаходити найбільше число принципово різних шляхів розв'язування навчальних задач; розвиток здатності до антиципації, стратегічного планування; навичок групової діяльності (пошук спільного рішення, подолання труднощів у спілкуванні); зростання ролі комп'ютерної гри як інструменту діагностики та реабілітації).

Проведений аналіз застосування ІТ у навчанні та систем підготовки вчителів у різних країнах до використання ІТ в професійній діяльності показує, що цій проблемі майже скрізь приділяється належна увага. Проблема вирішується як у процесі навчання майбутніх учителів у

<sup>289</sup> Максимально близький до оригіналу авторський переклад

<sup>290</sup> Система дистанційного навчання Акронського університету (США). Сайт Корпорації Microsoft. [Електронний ресурс] 12:30 12.02.2009г. Режим доступу : <http://www.microsoft.com/Rus/Casestudies/CaseStudy.aspx?id=26>; Система освіти Японії. Основні напрями освіти в системі освіти [Електронний ресурс] 23:06 13.10.2009г. Режим доступу : [http://dic.edu.ru/information/national\\_systems/1471/](http://dic.edu.ru/information/national_systems/1471/); Образовательная система Португалії обогнала США и Россию. [Електронний ресурс] Сайт ООО “РДВ-Медиа”. Учеба / Образование за рубежом / Полезно знать об образовании за рубежом / Образовательная система Португалії обогнала США и Россию? 22:23 11.08.2009 Режим доступу : <http://www.ucheba.ru/abroad-article/10626.html>; Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность. [Електронний ресурс] Сибирский учитель 03:30 17.10.2009г. Режим доступу [http://www.sibuch.ru/1\\_11-01/pavl.htm](http://www.sibuch.ru/1_11-01/pavl.htm); Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.

системі вищого педагогічного навчального закладу (ВПНЗ), так і в процесі їх самоосвіти, підвищення професійного рівня.

У багатьох країнах для підвищення ефективності професійної підготовки у школах застосовують взаємовідвідування уроків та їх обговорення, консультування молодих вчителів досвідченими педагогами, створення вчительських об'єднань задля обміну методичним досвідом, роботі в команді з використанням тренінгових методик, взаємооцінювання тощо. У системах освіти ведуться пошуки способів інтенсифікації й швидкої модернізації системи підготовки працюючих та майбутніх вчителів, підвищення якості їх навчання з використанням ІТ.

Поява нових можливостей, що розкриваються перед вчителем завдяки застосуванню ІТ як інструменту професійної діяльності і принципово нового засобу навчання, призвела до появи нових методів і організаційних форм навчання та їх ефективного впровадження в навчально-виховний процес.

Аналіз досвіду введення засобів ІТ в систему навчання майбутніх учителів показує, що кожна країна рухається до інформаційного суспільства своїм шляхом, зумовленим сформованими політичними, соціально-економічними та культурними умовами<sup>291</sup>.

Детальний розгляд компонент інформатизації процесу навчання іноземних мов вказує на наявність взаємозв'язку між технічним забезпеченням навчальних закладів комп'ютерним оснащенням та підготовкою кваліфікованих користувачів (викладачів, учителів та студентів). Проте, швидкість процесу інформатизації вищої педагогічної освіти в Україні стримується тим, що:

- у ВПНЗ немає єдиної методології проектування та впровадження ІТ в педагогічну практику;
- розроблення науково-педагогічних та методичних основ системи інформатизації відстає від розвитку ІТ;
- застосування ІТ не орієнтоване на створення цілісних інформаційно-технологічних систем, які б всебічно забезпечували навчально-виховний процес;

---

<sup>291</sup> Электронное обучение для подготовки преподавателей: создание потенциала для информационного общества. П. Реста [Электронный ресурс] Информационное общество, 2005, вып. 4, С. 14 – 20. 23:05 05.08.2009 г. Режим доступа : <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/8b5dd0>.

– немає цілісного системного технологічного підходу в навчанні: спостерігається спрямованість на досягнення “вузьких” цілей – прискорення засвоєння навчального матеріалу, демонстрація певних фізичних процесів тощо;

– професорсько-викладацький склад ВПНЗ недостатньо підготовлений до використання ІТ;

– недостатній рівень розвитку системи координації та співробітництва ВПНЗ при розробці програмного та методичного забезпечення процесу інформатизації навчання;

– різнотипність та недостатня кількість оргтехніки у ВПНЗ (персональних комп’ютерів, сенсорних дошок, відеопроєкторів, засобів сканування та роздруковування тощо).

Усе це призводить до певного розриву між потенційними та фактичними можливостями інформатизації навчально-виховного процесу ВПНЗ. Об’єктивно склалася суперечність між необхідністю інформатизації навчально-виховного процесу у ВПНЗ на основі застосування ІТ і неможливістю її ефективної реалізації в межах традиційних систем навчання.

Постає проблема відповідності підготовленості вчителя іноземних мов вимогам суспільства до об’єму та якості знань, які безперервно зростають та забезпечення ефективного сприйняття учнями нових знань із використанням досягнень сучасної науки та техніки. На нинішньому етапі розвитку суспільства наявність знань та вмінь у галузі ІТ стала базовою вимогою для випускника ВПНЗ. Приведені аргументи свідчать, по-перше, про необхідність підготовки та перепідготовки вчителів іноземних мов у галузі інформатизації освіти; по-друге, визначені проблеми та суперечності свідчать про те, що непродумане та неаргументоване застосування ІТ у навчанні не приводить до реального підвищення ефективності навчання.

Виокремлюється завдання адаптації студентів – майбутніх учителів іноземних мов до діяльності в інформаційному суспільстві через формування в навчально-виховному процесі ВПНЗ відповідних компетентностей у галузі ІТ та готовності до використання ІТ у професійній діяльності. Тим більше, що за останні роки спостерігається деякий злам у свідомості педагогічного співтовариства – з’явилося розуміння актуальності впровадження ІТ у навчання ІМ, зокрема.



Результатом повинно стати розроблення системи навчання ІТ нового типу. Нині в нашій країні підготовка ІТ-фахівців проводиться на достатньому рівні. Однак, більш складніша ситуація з ІТ-підготовкою вчителів ІМ – їх більшість, за нашими спостереженнями, мають тільки сформовану уяву щодо можливостей ІТ в освіті, багато хто з них використовує ПК тільки як друкарську машинку. Ми пропонуємо виокремити кілька шляхів розв'язання зазначеної проблеми<sup>292</sup>. По-перше, створення відповідних умов для періодичного підвищення ІТ-рівня вчителів у закладах післядипломної освіти, яке має, зважаючи на специфіку ІТ, відбуватися принаймні раз на два роки. По-друге, розробити систему навчання ІТ майбутніх учителів ІМ у ВПНЗ, яка повинна бути динамічною та відкритою. Це можна пояснити тим, що в системі освіти не досить швидко створюються нові навчальні можливості у відповідь на інтенсивність розвитку інформаційного суспільства. Навчання вчителів має йти не наздоганяючи, а навіть випереджаючи – відкритість та динамічність системи навчання дозволить її коригувати, додаючи та/чи вилучаючи компоненти відповідно до розвитку ІТ та початкового ІТ-рівня першокурсників.

Тут мова йде не про вдосконалення окремих характеристик чи складових навчання майбутніх вчителів ІМ, а про розв'язання проблеми системи навчання ІТ у ВПНЗ взагалі: цілей, змісту, методів, засобів, форм, технологій навчання тощо, а саме: розроблення системи формування ІТ-готовності (СФІТГ) майбутніх учителів мов із метою методичного, технологічного та управлінського забезпечення навчально-виховного процесу. У пропонованій СФІТГ інформаційні технології розкриваються в чотирьох взаємопов'язаних аспектах – як навчальна дисципліна, як один із основних сучасних засобів комунікації і отримання знань з інших галузей, як засіб трансформації одержаної кожним студентом інформації в особисту систему знань, умінь та навичок, як засіб розвитку та самовираження особистості майбутнього вчителя.

Її створення має йти не шляхом формування технічної підтримки навчально-виховного процесу, а шляхом інтеграції трьох складових:

---

<sup>292</sup> Карташова Л. А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес // Педагогічний процес: теорія і практика. – Збірник наукових праць. – К.: Видавництво “ЕКМО”. – 2008. – С. 74 – 84.

навчальної інформації, дидактичних інновацій та інформаційних технологій. Концепція впровадження СФІТГ майбутніх учителів іноземних мов базується на таких основних засадах:

1. Інтенсифікація інформаційних процесів, розвиток технічних засобів пошуку, накопичення, опрацювання та передавання інформації зробили ІТ значущими для вчителів ІМ, тому їх впровадження у систему навчання ВПНЗ потрібно розглядати як соціально обумовлене та прогресивне явище.

2. Створення умов, сприятливих для ефективного навчання ІМ учнів у школі, стає можливим тоді, коли вчитель, на основі професійної педагогічної рефлексії (Я-концепції, яка слугує чинником його самоосвіти), готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти.

3. Результати аналізу суперечностей між вимогами інформаційного суспільства та можливостями сучасних учителів ІМ, вказують на необхідність надання СФІТГ ознак технологічності в розумінні обов'язковості досягнення наперед запланованого результату.

4. Логічне поєднання педагогічного управління з ініціативою та самостійністю студентів: викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю студентів, організовує і веде її, одночасно стимулюючи їхню активну самостійну роботу.

5. Спрямованість на розвиток особистості, зокрема на формування активності особистості в навчальному процесі, на саморозвиток особистості, сприяє її гармонійному розвитку та дозволяє ефективно сформуванати належні ІТ-знання та ІТ-вміння студентів – майбутніх учителів ІМ із різним рівнем здібностей і попередньої підготовленості.

6. Формування знань, пізнавальних якостей, продуктивного мислення, самостійного узагальнення, умінь та навичок практичного застосування ІТ шляхом особистісних відкриттів.

7. Діалектичний зв'язок між застосуванням ІТ у навчанні майбутніх учителів ІМ та рівнем відповідності результатів навчання запитам суспільства може розглядатися як системоутворюючий фактор системи.

8. Система відрізняється від систем, розроблених і описаних раніше тим, що передбачає інтенсивне застосування засобів і методів ІТ як об'єктів вивчення, і як складових технологій навчання, органічне поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності студентів.

9. Впровадження за напрямками, які передбачають використання ІТ у якості об'єктів вивчення, засобів навчання та засобів діяльності як викладачів, так і студентів.

10. Рівень знань та попередньої підготовки студента в галузі ІТ розглядається як сигнальний параметр – тривалість процесу навчання для кожного студента буде залежати від темпу засвоєння ним навчального матеріалу, який, у свою чергу, залежить від особистісних характеристик самого студента.

11. Особистісна зорієнтованість – процес навчання здійснюється в такому темпі, який є доступним кожному студентові – кожен студент може обирати індивідуальну траєкторію навчання.

12. Логічне поєднання педагогічного управління з ініціативою та самостійністю студентів – викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю студентів, організовує та веде її, одночасно стимулюючи їхню активну самостійну роботу.

13. Забезпечення випереджального навчання майбутніх учителів, формування у кожного потреби безперервного саморозвитку, вмінь та навичок самоосвіти, самостійного та творчого підходу до процесу отримання знань.

14. Стан і тенденції розвитку соціуму дозволяють прогнозувати необхідність подальшого розвитку СФІТГ, оскільки результати навчання повинні відповідати соціальним, науковим і технологічним цілям, рівню розвитку суспільства, внутрішнім цілям і потребам системи освіти.

15. Система спирається на наукові знання, форми, засоби та методи навчання, які відображають фундаментальні тенденції розвитку педагогічної науки.

За впровадження СФІТГ пріоритети віддаються формуванню уявлення студентів про сутність ІТ-знань, ознайомлення їх з ідеями інформатизації освіти, її роллю у пізнанні та перетворенні дійсності, забезпеченню оволодіння системою знань і вмінь у галузі ІТ, які мають передусім загальноосвітнє, загальнокультурне спрямування, а також необхідні для успішного використання в майбутній професійній діяльності

Проектування та створення СФІТГ виконувалось з урахуванням необхідності реалізації виховних впливів, які формують як загальнолюдські, так і професійно спрямовані якості особистості. Основними визнано такі умови:

1. Система навчально-виховних впливів забезпечує більшу ефективність, ніж традиційна.

2. Зміст навчання відповідає вимогам, сформульованим на основі аналізу професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

3. Структурування змісту навчання інформаційних технологій забезпечує, з одного боку, певну самостійність змістових модулів, а з іншого – цілісність та систематичність навчання ІТ.

4. Структурування навчального матеріалу забезпечує його доступність студентам із різними рівнями початкової підготовки у галузі ІТ.

5. Інваріантна складова кожного змістового модуля містить професійно значимі знання та забезпечує достатній рівень сформованості умінь і навичок.

6. Варіативна частина кожного змістового модуля має дві складові, перша з яких повинна виконувати компенсаторну функцію та забезпечує доступність інваріантної складової для студентів із нижчим рівнем підготовленості, а друга – забезпечує формування перспективних ліній розвитку (професійного та загального) особистості студента, формування якомога вищого рівня засвоєння ним ІТ.

7. Формування контенту змістових модулів передбачає можливість ефективного управління навчальним процесом.

8. Навчальні елементи кожного блоку містять відповідні засоби, які будуть використовуватись як для моніторингу навчання, так і для створення орієнтаційної основи навчальної діяльності студента, сприяють рефлексії, самоконтролю студентами власного рівня навченості.

У свою чергу, значні відмінності у рівнях знань та умінь студентів з ІТ, особистісні якості студентів – швидкість сприймання навчального матеріалу, тривалість довольної уваги – викликали необхідність виділення інваріантної і варіативних складових навчальних одиниць. Навчальний матеріал кожного модуля подається у вигляді інваріантної (базової) та варіативних частин (Рис. 1)<sup>293</sup>.

---

<sup>293</sup> Карташова Л. А. Формування індивідуальної траєкторії навчання як одна з основних задач управління навчальною діяльністю студента / Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали IV Науково-практичної конференції 1 – 9 грудня 2005р, Київ – Чернігів – Ніжин. – 2005. – С. 66 – 68.

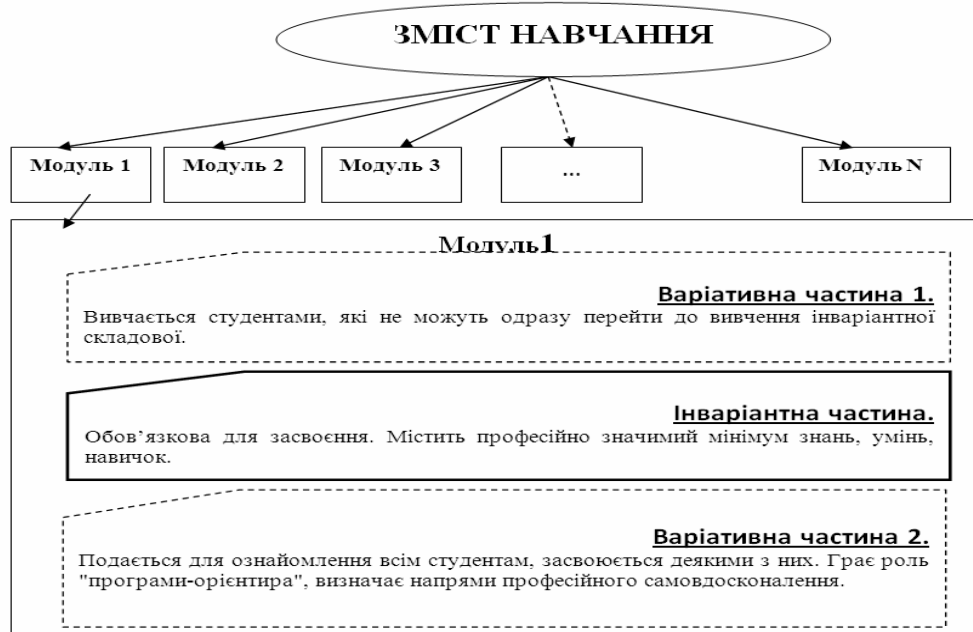


Рис.1. Структурування змісту навчання в межах одного змістового модуля

Варіативна частина також структурована: виділяється дві частини, умовно названі “варіативна частина 1” і “варіативна частина 2”. Інваріантна частина є обов'язковою для виконання, зміст цієї складової забезпечує реалізацію вимог державного стандарту освіти.

Варіативні частини обираються, виходячи з особистісних здібностей, інтересів, готовності кожного студента. Варіативна частина 1 вивчається студентами, які не можуть одразу перейти до вивчення інваріантної складової. Зміст варіативної складової 1 забезпечує вирівнювання підготовки студентів до початку вивчення ними навчального матеріалу інваріантної складової. Зміст варіативної складової 2 забезпечує більш високий рівень засвоєння навчального матеріалу, ніж передбачено стандартом освіти, підготовку студентів до самостійної, наближеної до наукової, діяльності.

З практичного досвіду, саме наявність змінної частини навчального блоку найбільш істотно впливає на активізацію самостійної роботи студентів та забезпечує диференціацію навчання. Пропонована система відрізняється від систем і технологій, розроблених і описаних раніше тим, що передбачає інтенсивне застосування засобів і методів ІТ як

об'єктів вивчення, так і складових технологій навчання, органічне поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності студентів.

За впровадження модульної організації СФІТГ та блочного структурування змісту враховується рівень знань та попередньої підготовки студента з даної дисципліни, тому тривалість процесу навчання для кожного студента буде залежати від темпу засвоєння ним навчального матеріалу, який у свою чергу, залежить від особистісних характеристик самого студента. Очевидно, що запропонована СФІТГ є особистісно орієнтованою – процес навчання здійснюється в такому темпі, який є доступним певному студентові, кожен студент може обирати індивідуальну траєкторію навчання. Разом із застосуванням модульної організації системи навчання це дає змогу забезпечити внутрішній розподіл академічної групи студентів на підгрупи за рівнем їх знань з ІТ, рівневу диференціацію навчання.

Основним завданням навчально-виховного процесу було не тільки навчання студентів роботі з засобами ІТ, а саме навчання застосуванню засобів ІТ у майбутній професійній діяльності. З першого заняття студентам повідомлялось, що основною ціллю їх спільної з викладачем навчальної діяльності є визначення місця засобів ІТ у професійній діяльності вчителя та отримання знань, умінь і навичок застосування ПК та відповідних програмних засобів при підготовці та проведенні уроків суспільно-гуманітарних предметів. Основною метою навчально-виховного процесу вказаної дисципліни, по-перше, є завдання навчити студента умінню працювати на ПК. Сюди входить наступне: вміння використовувати засоби операційної системи для управління файловою системою, налагоджувати засоби оформлення та керування операційною системою, використовувати стандартні прикладні програми. По-друге, навчити студента як майбутнього вчителя застосовувати ПК у професійній діяльності, тобто використовувати прикладне програмне забезпечення та електронні освітні ресурси для вивчення та підвищення рівня в галузі ІТ. Це означає, що, залежно від поставлених завдань, учитель повинен сам уміти прийняти рішення про те, яке програмне забезпечення йому потрібно для того чи іншого уроку та які завдання можна вирішувати з його застосуванням.

Для СФІТГ характерною є практична професійна спрямованість змісту навчання, інтеграція знань, що дозволяє краще врахувати особистісні якості студентів. Запровадження СФІТГ, спрямованої на розвиток особистості, зокрема на формування активності особистості в навчальному процесі, на саморозвиток особистості, сприяє її гармонійному розвитку та дозволяє ефективно сформувати належні знання та вміння з ІТ студентів – майбутніх учителів ІМ із різним рівнем здібностей і попередньої підготовленості.

Завершальним етапом навчання є система заходів, які додатково актуалізують отримані знання, уміння та навички. Професійна орієнтація вказаних заходів (зокрема, на навчально-виховний процес суспільно-гуманітарних предметів у ЗНЗ) сприяє не тільки закріпленню та систематизації отриманих знань, а формує у більшості студентів потребу продовження навчання (Рис. 2).

Таким чином, залежно від навчальних потреб кожного студента, його пізнавальних можливостей, особистісних здібностей вибудовується індивідуальна траєкторія навчання, також збільшується питома вага індивідуалізованих форм роботи викладача з кожним студентом у поєднанні з груповими та колективними. Викладач сам обирає форми та структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, які зумовлюють підвищення результативності навчання та виховання студентів.

Поточний контроль за рівнем навчальних досягнень здійснюється викладачем на підставі визначених критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів.

Таким чином, залежно від навчальних потреб кожного студента, його пізнавальних можливостей, особистісних здібностей вибудовується індивідуальна траєкторія навчання, також збільшується питома вага індивідуалізованих форм роботи викладача з кожним студентом у поєднанні з груповими та колективними. Викладач сам обирає форми та структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, які зумовлюють підвищення результативності навчання та виховання студентів.

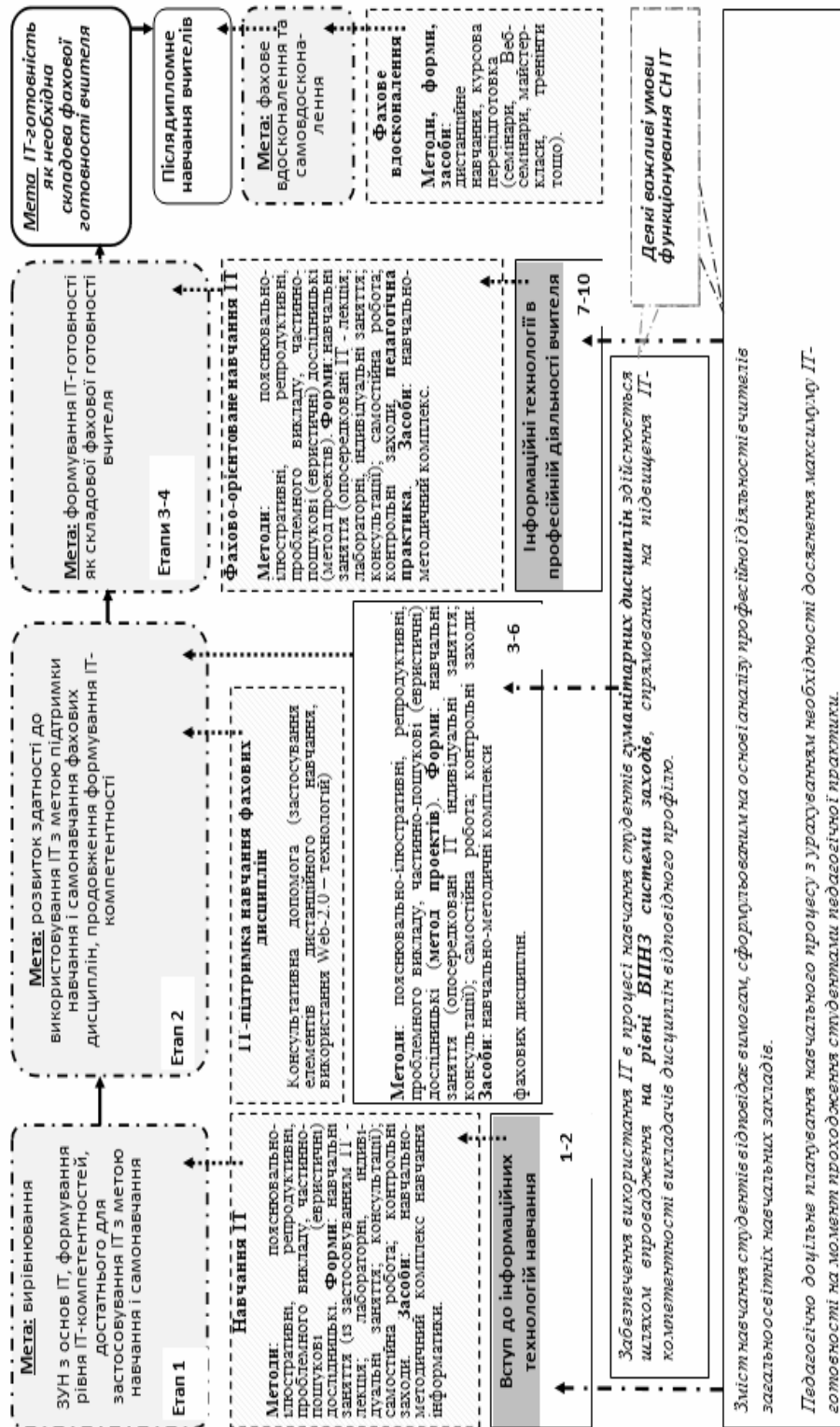


Рис. 2. Система формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІТ



Таким чином, залежно від навчальних потреб кожного студента, його пізнавальних можливостей, особистісних здібностей вибудовується індивідуальна траєкторія навчання, також збільшується питома вага індивідуалізованих форм роботи викладача з кожним студентом у поєднанні з груповими та колективними. Викладач сам обирає форми та структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, які зумовлюють підвищення результативності навчання та виховання студентів.

Поточний контроль за рівнем навчальних досягнень здійснюється викладачем на підставі визначених критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів.

Цілі практичного навчання із професійною спрямованістю слугують формуванню ІТ-готовності, цілі загальної освіти і розумового розвитку пов'язані з комп'ютерною освітою, а цілі виховання слугують формуванню ІТ-культури, що в цілому забезпечує формування ІТ-компетентностей майбутніх учителів ІМ.

Основоположним чинником, який враховувався в розробленні СФІТГ, є особистість студента зі своїми певними потребами та інтересами, своїм баченням світу та ціннісними орієнтаціями. Особливо варто виокремити додатковий ефект застосовування системи, який полягає в популяризації ІТ навчання не тільки серед студентів, а й серед викладачів, навчальна діяльність яких не пов'язана з ІТ.

Упровадження СФІТГ пропонується покласти в основу реалізації стратегічних напрямів діяльності ВПНЗ у галузі інформатизації педагогічної освіти з метою забезпечення формування ІТ-готовності майбутніх учителів, методичної підтримки і можливості безперервного підвищення кваліфікації викладачів у галузі ІТ, доступу студентів і викладачів до високоякісних локальних і мережевих освітніх інформаційних ресурсів, можливості проведення тестування та оцінювання результатів навчання з використанням спеціалізованого програмного забезпечення, підключення ВПНЗ до глобальних інформаційних ресурсів, переходу до системи відкритої освіти на основі дистанційних технологій навчання, поетапного переходу до інтеграції традиційних систем навчання у ВПНЗ із новою організацією педагогічної освіти на основі інформаційних технологій.

Розроблення авторської системи навчання ІТ зумовили результати дослідження різних підходів до навчання ІТ майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, виокремлення інформаційних технологій як однієї із фундаментальних навчальних дисциплін у системі фахової підготовки вчителя ІМ та аналіз навчальних посібників і програм. Зазначене виконано з дотриманням освітніх стандартів, урахуванням психолого-педагогічних основ навчання студентів, визначенням інваріантної та варіативної складових змісту навчання з професійним спрямуванням, створенням умов для розвитку творчих якостей кожного студента. З'ясовано, що ефективне навчання ІТ майбутніх учителів іноземних мов має реалізовуватися в процесі поглиблення міжпредметних зв'язків.

Пропонована система припускає оновлення та наповнення її новим змістом, дозволяє активізувати процес навчання ІТ в умовах орієнтації на особистісний розвиток особистості, створює умови для більш ефективного отримання знань і вмінь, розвиває творчу спрямованість майбутнього вчителя, сприяє формуванню відповідних професійних і особистісних якостей.

У контексті авторської системи навчання інформаційних технологій обґрунтовано можливості формування наукового світогляду і якостей особистості майбутнього вчителя іноземних мов з метою забезпечення його готовності до реалізації і впровадження особистісно орієнтованого навчання. Орієнтація на особистість студента, урахування його інтересів, побажань, намірів, потреб та стилю діяльності сприяють гнучкому моделюванню навчально-виховного процесу.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : АТІКА, 2009. – 684 с.
2. Гуржій А. М. Основні підсумки виконання Державної програми прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку в Україні / А. М. Гуржій // Наука та наукознавство. – 2006. – № 3. – С. 7 – 10.

3. Гуржій А. М. Теоретичні напрями інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / А. М. Гуржій // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К. : “Педагогічна думка”, 2007. – 392 с.

4. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Карташова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.

5. Карташова Л. А. Формування індивідуальної траєкторії навчання як одна з основних задач управління навчальною діяльністю студента / Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали IV Науково-практичної конференції 1 – 9 грудня 2005р, Київ – Чернігів – Ніжин. – 2005. – С. 66 – 68.

6. Карташова Л. А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес // Педагогічний процес: теорія і практика. – Збірник наукових праць. – К.: Видавництво “ЕКМО”. – 2008. – С. 74 – 84.

7. Лапінський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В. Лапінський, М. Шут // Наукові записки. – Випуск 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка. – 2008. – Частина 1. – С. 79 – 85.

8. Лапінський В. В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – Вип.4. – К.: НПУ, 2001. – С. 148 – 154.

9. Образовательная система Португалии обогнала США и Россию. [Электронный ресурс] Сайт ООО “РДВ-Медиа”. Учеба \ Образование за рубежом \ Полезно знать об образовании за рубежом \ Образовательная система Португалии обогнала США и Россию? 22:23 11.08.2009 Режим доступа : <http://www.ucheba.ru/abroad-article/10626.html>

10. Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность. [Электронный ресурс] Сибирский учитель 03:30 17.10.2009г. Режим доступа [http://www.sibuch.ru/1\\_11-01/pavl.htm](http://www.sibuch.ru/1_11-01/pavl.htm)

11. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.

12. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат. М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 368 с.

13. Про підготовку та організований початок 2009/2010 навчального року. [Електронний ресурс] Додаток 1 до наказу Міністерства освіти і науки України від 26 травня 2009 р. № 437 “Заходи Міністерства освіти і науки України щодо організованої підготовки до нового 2009/2010 навчального року”. Режим доступу <http://osvita-ua.net/legislation/other/3885>

14. Про результати Всеукраїнського експерименту щодо навчання вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та перепідготовку педагогічних працівників. [Електронний ресурс] Із головної сторінки сайту Intel® “Навчання для майбутнього”. Режим доступу <http://www.iteach.com.ua/mediawiki/index.php/>

15. Прокудин Д. Е. Информатика как системообразующий фактор в современной школе [Электронный ресурс] Сайт Web-кафедры философской антропологии 10:10 23.02.2010г. Режим доступа <http://anthropology.ru/ru/>

16. Система дистанционного обучения Акронского университета (США). Сайт Корпорации Microsoft. [Электронный ресурс] 12:30 12.02.2009г. Режим доступа : <http://www.microsoft.com/Rus/Casestudies/CaseStudy.aspx?id=26>

17. Система образования Японии. Основные направления преобразований в системе образования [Электронный ресурс] 23:06 13.10.2009г. Режим доступа : [http://dic.edu.ru/information/national\\_systems/1471/](http://dic.edu.ru/information/national_systems/1471/)

18. Электронное обучение для подготовки преподавателей: создание потенциала для информационного общества. П. Реста [Электронный ресурс] Информационное общество, 2005, вып. 4, С. 14 – 20. 23:05 05.08.2009 г. Режим доступа : <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/8b5dd0>

### **ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглядаються проблеми, викликані принципово новими вимогами до педагогічної діяльності сучасних учителів іноземних мов. Означено умови розроблення авторської системи навчання інформаційних технологій студентів – майбутніх учителів іноземних мов, яка ставить своїм завданням формування готовності до використання інформаційних технологій (у професійній діяльності й у самонавчанні) як однієї із неодмінних, на сьогодні, якостей майбутнього вчителя.*

### **INFORMATYCZNE PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH**

*W artykule uwaga została skupiona na problemach wynikających z nowych wymagań, jakie postawiono współczesnym nauczycielom języków obcych. Zaprezentowano autorski system nauczania technologii informacyjnych studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych, którego celem jest kształcenie gotowości do wykorzystania technologii informacyjnych (w pracy zawodowej i samokształceniu), jako niezbędnej cechy przyszłych nauczycieli.*

### **INFORMATIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

*Problems caused by a fundamentally new modern requirements to teaching of foreign language teachers in the article under consideration. Conditions of development of the authoring system technology training of students, which aims to formation of readiness to using information technology (occupational and self-learning) as a obligatory for the future foreign language teacher quality defined.*

Віталій МОСКАЛЕНКО, Ярослав ЦЕХМІСТЕР

## МОДЕРНІЗАЦІЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*“Здатність відважно братися за складні речі є великою силою. Це можна назвати здатністю долати дійсність”*

*Джон Соул, Невідома цивілізація*

Ознакою сучасності є зростання освітнього рівня, що зумовлює підвищення ролі знань, умінь, відносин, які можуть бути джерелами достатку як самих працівників, так і підприємств. Інтелектуалізація діяльності, безперечно, тісно пов'язана зі зростанням ролі знань та духовного збагачення людини. Це дозволяє їй, при наявності значної кількості накопичених знань, досвіду, навичок тощо досягати більш високого рівня життя<sup>294</sup>.

Небезпідставно, однією з найважливіших сфер розвитку євроінтеграції є саме сфера вищої освіти. Сучасна освіта з роками все активніше набуває форм Болонського процесу. На сьогодні 46 європейських країн, включно з Україною, є його учасниками. Крім того, значна кількість міжнародних організацій підтримують ідеї цього процесу та сприяють його реалізації.

Болонський процес – це процес європейських реформ, що спрямований на створення спільної Зони європейської вищої освіти до 2010 р. Болонський процес офіційно розпочався у 1999 р. з підписання Болонської декларації. Передумовою її створення стало підписання Великої Хартії європейських університетів (Magna Charta Universitatum).

Згідно з цілями Болонського процесу освітні системи країн-учасниць Болонського процесу повинні бути змінені, щоб сприяти полегшеному переїзду громадян з метою подальшого навчання чи працевлаштування у Зоні європейської вищої освіти, зростанню привабливості європейської вищої освіти; розширенню Європи та

---

<sup>294</sup> Кремень В. Г. Інтелектуальна еліта як умова суспільства знань: проблеми становлення / В. Г. Кремень // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: Зб. наукових праць. – Вип. 5 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – С. 76.

забезпеченню її подальшого розвитку як стабільного, мирного, толерантного суспільства.

Варто зазначити, що Болонський процес не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти у різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами.

Розвиток вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу відбувається відповідно до загально визначених принципів. До *основних принципів* Болонського процесу в сучасній освіті належать:

- система порівнювальних наукових ступенів;
- система підготовки, заснована на двох освітніх рівнях (бакалавр, магістр);
- єдина система перезарахування залікових одиниць студентам (кредитів ECTS для обміну з іншими країнами);
- розвиток мобільності студентів і викладачів;
- розвиток Європейської системи гарантування якості підготовки;
- створення Зони Європейської вищої освіти і Зони Європейських наукових досліджень.

Оскільки українська вища освіта, зокрема, медична, не повною мірою відповідала загальним принципам викладеним вище, то після приєднання України до Болонського процесу було розпочато активну трансформацію вищої освіти. До найважливіших *законодавчих документів*, які сприяли впровадженню Болонського процесу у вищі навчальні заклади України (учасниками якого були близько 106 ВНЗ, у тому числі й ВНЗ медичного профілю) стали: рішення Колегії МОН “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації” (від 24.04.2003 р.); Наказ МОН №48 “Про проведення педагогічного експерименту з запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” (від 23.01.2004 р.); Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців; Наказ МОН №49 “Про затвердження Програми щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти України на 2004 – 2005 роки” (від 23.01.2004 р.).

Система підготовки фахівців із вищою освітою в Україні, відповідно до вимог Болонського процесу, мала подолати прогалини, що в ній сформувалися, а саме такі:

- відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру;
- низький рівень активності студентів;
- можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів;
- мала можливість вибору студентом навчальних дисциплін.

Однією з передумов входження України до єдиного Європейського та Світового освітнього простору було запровадження в систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), що мала б функціонувати на інституціональному, регіональному, національному та Європейському рівнях, і була ключовою вимогою Болонської декларації. ECTS, у свою чергу, ґрунтується на кредитно-модульній системі організації навчального процесу, яка у вищій освіті, зокрема, медичній, передбачала вирішення таких *завдань*: відхід від традиційної схеми “навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс”; поділ матеріалу дисципліни на модулі з перевіркою якості засвоєння кожного модуля; використання більш широкої шкали оцінки знань; підвищення об'єктивності оцінювання знань; стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру; запровадження здорової конкуренції в навчанні.

Також важливим на цьому етапі було впровадження педагогічних технологій системи ECTS. Основними імперативами тут є:

- навчання, у центрі якого знаходиться студент;
- наявність індивідуальних навчальних планів;
- введення великої частки самостійної роботи, що має контролюватися;
- використання об'єктивних методів оцінювання успішності;
- використання прозорої системи шкали оцінювання;
- структурованість навчального плану по кредитам;
- модульна система викладання;
- рейтингова система оцінювання за багатобальними шкалами;
- перехід від пасивних до активних форм навчання.



Проаналізуємо особливості впровадження Болонського процесу у вищу медичну освіту.

Для трансформації української освітньої системи МОЗ України вжило заходів по реформуванню вищої медичної освіти України, до яких можемо віднести: Наказ МОЗ від 22.03.2004 №148 “Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти” – призначення базовими закладами з координації робіт щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної, фармацевтичної освіти і науки: Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, Львівський національний медичний університет ім. Д.Галицького, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, Донецький медичний університет ім. М. Горького, Національний фармацевтичний університет<sup>295</sup>; Наказ МОЗ від 14.04.2004 №198 “Про створення робочої групи з розробки стратегічних і тактичних завдань, що стоять перед МОЗ України у контексті Болонського процесу”; Наказ МОЗ від 31.12.2004 №685 “Про експериментальне впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах III – IV рівнів акредитації у 2004 – 2010 рр.”; Наказ МОЗ від 31.02.2005 №52 “Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” кваліфікації “лікар” у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації України за спеціальностями “лікувальна справа”, “педіатрія”, “медико-профілактична справа”.

Здійснюючи порівняльний аналіз основних відмінностей у навчальних планах вищих медичних навчальних закладах України та країн Європи, можемо навести отримані нами результати, як-то:

- блок гуманітарних дисциплін в Україні перевищує такий у Європі на 85 –90%;
- лише в Україні до нормативних дисциплін віднесена військова підготовка;

---

<sup>295</sup> Наказ від 22.03.2004 №148 “Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти”. – Електронний ресурс. – [Режим доступу]: [http://moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20040322\\_148.html](http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20040322_148.html)

- у навчальних планах Європи значно менша кількість навчальних годин відводиться на вивчення гігієнічних дисциплін;
- в Європейських планах дисципліна “оперативна хірургія та топографічна анатомія” викладається у складі загальної хірургії та анатомії;
- назви деяких навчальних дисциплін відрізняються від таких самих в Європі. Зокрема в Європі не використовуються назви: внутрішні хвороби, хірургічні хвороби, дитячі хвороби, нервові хвороби, шкірні та венеричні хвороби, біонеорганічна та фізико-колоїдна, біоорганічна хімія, нормальна фізіологія, патологічна анатомія, лікувальна фізкультура;
- в Європі немає системи вивчення основних клінічних дисциплін за факультетським та госпітальним принципами;
- стрічкова форма організації навчання в Україні відрізняється від Європейської, де здійснюється ротація модулів клінічних дисциплін з 4 до 6 курсу;
- замість 16 клінічних та гігієнічних дисциплін (Навчальний план 2002) на 6-му курсі в Європейських університетах студенти мають практичну клінічну підготовку впродовж 10 місяців у якості помічника лікаря (intern clerkship) з внутрішньої медицини, хірургії, педіатрії, акушерства та гінекології, соціальної медицини і гігієни, клінічних курсів за вибором.

Ми вважаємо, що новий Навчальний план має досить вагомі переваги, зокрема, такі як: тривалість навчального року сягає 40 тижнів, що забезпечує мобільність студентів впродовж літніх канікул; один тиждень становить 1,5 ECTS кредита (45 академічних годин), а це забезпечує можливість перезарахування навчальних дисциплін студентам у різних університетах; аудиторне навантаження становить 25 – 29 годин, що забезпечує можливість більш якісної підготовки до занять; зміна назв і термінів вивчення навчальних дисциплін та приведення їх до міжнародних стандартів, що в перспективі зможе забезпечити взаємовизнання ступенів, дипломів та кваліфікацій; самостійна робота становить 40%; загальна лікарська підготовка – 1 – 5 курси, а профілізація за базовими спеціальностями – 6-й курс.

У медичній освіті, професії, які регулюються ЄС (EU regulated professions) мають визначені директиви мінімальної обов'язкової тривалості навчання у академічних годинах. Наприклад, медицина – 5500 год., 6 років навчання; стоматологія – 5 років навчання; фармація – 3/5 років (бакалавр/магістр); сестринство – 3/5 років (бакалавр / магістр).

У розробці Галузевих стандартів вищої медичної освіти як основного нормативного документу для створення нового покоління типових навчальних програм із дисциплін (проект ECTS), брали участь 32 провідні фахівці Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця. За їх участю розроблені освітньо-професійні програми (ОПП) та освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) за спеціальностями: 7.110101 – лікувальна справа; 7.110104 – педіатрія; 7.110105 – медико-профілактична справа; 7.110106 – стоматологія; 7.110110 – медична психологія.

До впровадження засад Болонського процесу у вищих медичних навчальних Національним медичним університетом ім. О. О. Богомольця було здійснено такі заходи з підготовки:

- затверджено склад Ради Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця з координації діяльності підрозділів університету, щодо запровадження засад Болонського процесу;
- сформульовано конкретні завдання для всіх структурних підрозділів, зокрема для Факультету підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних навчальних закладів I – IV рівнів акредитації України, відділу міжнародних зв'язків навчального відділу, методичного кабінету, кафедр і деканатів університету;
- організовано навчання науково-педагогічних працівників кафедр університету, аспірантів та магістрантів за програмою МОЗ України “Вища медична освіта і Болонський процес”, (на виконання модулю 1 програми – прочитані 6 лекцій, модулю 2 – на кафедрах створені проекти навчальних програм з дисциплін);
- для студентів організовано читання 4 тематичних лекцій з питань Болонського процесу;
- проведені навчально-методичні семінари з завідувачами 46 опорних кафедр університету і відповідальними за навчально-методичну роботу на цих кафедрах з питання створення типових і

робочих навчальних програм з дисциплін з урахуванням кредитно-модульної системи навчання;

- деканатом Факультету підвищення кваліфікації викладачів вищих медичних навчальних закладів I – IV рівнів акредитації України розроблено навчальні програми для різних циклів науково-педагогічних працівників (завідувачів кафедр, професорів, доцентів, асистентів);

- розроблено проект “Інформаційного пакету про вищий медичний навчальний заклад” для укладання договорів про партнерство з медичними навчальними закладами Європи;

- WEB сторінку університету доповнено матеріалами стосовно впровадження в діяльність Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця принципів Болонського процесу.

Окрім того, Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця є учасником створення центрально-східної мережі університетів, завданнями якої є:

- обмін студентами і викладачами в рамках міжнародних навчальних програм (TEMPUS, SOCRATE, ERASMUS);

- організація міжнародного навчання і опрацювання програм щодо запровадження спільних дипломів, а також підтримка транснаціональної освіти;

- підвищення якості навчання;
- розвиток нестационарних форм навчання (е-навчання, безперервна освіта);

- здійснення Європейських дослідницьких програм;
- організація спільних інформаційно-рекламних акцій;
- зміцнення ролі університетів у творенні громадянського суспільства;

- підтримка Болонського процесу.

У Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця з 2004 – 2005 н. р. активно впроваджувалось англomовне навчання. Для досягнення цілей було розроблено регламентуючі документи, підготовані 44 викладачі на кафедрі іноземних мов, здійснено забезпечення навчально-методичною літературою (понад 200 найменувань) й створено необхідну матеріально-технічну базу.

Для того щоб відповідати сучасним вимогам університети повинні пройти крізь структурну трансформацію. Суспільство зараз засноване

на знаннях, які швидко стають його рушійною силою, оскільки стають передумовою до нових відкриттів, інновацій, збільшення ролі культури, освіти та навчання, що призводить до експансії та розвитку суспільства знань. Тому, знання є основою суспільства, його головний компонент структурного типу. Так як знання народжуються, головним чином, в університетах, для яких свобода та автономія потрібні як кисень, то свобода та автономія стають не просто етичною цінністю, але також структурними факторами Університетів та суспільства, в цілому.

Широку роботу в Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця було розгорнуто по відбору, навчанні та веденні кадрової політики для викладачів, адже саме *викладач в університеті*, на нашу думку, є базовим поняттям в системі університетської освіти.

Передусім, кадрова політика в Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця – це добір і розстановка, підготовка та виховання науково-педагогічних та наукових працівників вищої кваліфікації, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, високі моральні якості, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки. Основним завданням кадрової політики є забезпечення навчального, наукового, лікувального та виховного процесів. Підготовка фахівців вищої кваліфікації проводиться через докторантуру, аспірантуру, магістратуру та інституцію здобувачів.

Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця, на даний час, керується такими *напрямами кадрової політики*, як-то:

- поліпшення добору та розстановка кадрів із залученням талановитих молодих вчених та висококваліфікованих фахівців;
- раціональне використання кадрових ресурсів відповідно до їх кваліфікації, працьовитості та сумлінності;
- формування, підготовка та виховання дійового резерву професорсько-викладацького складу та науковців;
- суттєве зменшення кількості викладачів та наукових співробітників без наукового ступеня;
- створення оптимальних умов для підвищення професійної майстерності співробітників при виконанні НДР та дисертацій, виданні монографій, підручників, посібників тощо;

- організаційне, економічне та кадрове забезпечення розробок нових оригінальних методів і технологій для діагностики, лікування й профілактики хвороб, а також нових високоефективних лікарських засобів, що створюються при виконанні НДР, та їх промислового виробництва;
- забезпечення матеріальної та моральної зацікавленості співробітників у підвищенні свого фахового рівня в усіх видах навчальної та наукової роботи;
- удосконалення роботи факультету підвищення кваліфікації викладачів з метою засвоєння та впровадження сучасних досягнень в освітнійській і дослідницькій роботі.

Важливим, на думку керівних органів, у впровадженні кадрової політики є забезпечення морального та матеріального стимулювання співробітників при створенні монографій, підручників, навчальних посібників, впровадженні сучасних технологій в навчально-виховну та наукову роботу через встановлення доплат до посадових окладів, преміювання, представлення до присвоєння почесних звань та державних нагород. Для своєчасного та якісного виконання дисертаційних робіт ширше використовувати всі форми підготовки докторів та кандидатів наук – аспірантуру, докторантуру, надання творчих відпусток.

На нашу думку, для професійного зростання викладачів, вагому роль відіграє також і підписання угод про творче співробітництво або на комерційній основі, які передбачають підготовку спеціалістів вищої кваліфікації через цільову докторантуру чи аспірантуру та закріплення здобувачів за відповідними кафедрами чи науковими підрозділами з використання консультативних та дослідницьких баз інших вузів та інститутів НАН, АМН, МОН України.

При обранні на посади науково-педагогічних працівників, вважаємо за необхідне, обов'язково врахувати наявність наукового ступеня чи роботу над дисертацією, а з метою посилення контролю за станом виконання дисертаційних робіт здобувачами запровадити до роботи рад усіх факультетів щорічну атестацію не тільки докторантів та аспірантів, а й здобувачів наукового ступеня доктора чи кандидата наук, а також розробити та впровадити систему заохочувальних заходів (переведення

на вищу посаду, премії, гранти та ін.) для дисертантів, які своєчасно виконали роботи, захистили їх та для наукових керівників дисертацій.

Ще одним важливим питанням у кадровій політиці, все ж таки, залишається впровадження циклових форм навчання на ФПК, щорічні психолого-педагогічні семінари, семінари з підвищення комп'ютерної грамотності, семінари з фахової експертизи для викладачів, ширше залучення до роботи на ФПК вчених з навчальних закладів системи МОН України та наукових установ НАН України, АМН України, налагодження та відновлення контактів ФПК з відповідними факультетами провідних вищих медичних навчальних закладів Росії та інших країн з метою обміну курсантами-викладачами на спільних засадах, що неодмінно матиме позитивний вплив на формування професійного досвіду співробітників. Не менш важливим аспектом у питанні кадрової політики є й всебічне залучення талановитої студентської молоді до самостійної наукової роботи, участі в різних наукових форумах, створенні можливості для навчання у загальнонавчальних наукових центрах України та за її межами.

Що ж стосується безпосередньо особистості самого викладача, то тут, важливо особливу увагу звернути на його професійну підготовку. Більшість науковців переконана, що не менш важливою являється також допрофесійна підготовка учнів, зокрема, у ліцях медичного профілю, що не є простою забаганкою, а є першочерговою необхідністю, адже професія лікаря вимагає глибоких фундаментальних і спеціальних знань та умінь, оскільки саме від рівня підготовки лікаря залежить не тільки здоров'я, а й життя пацієнта<sup>296</sup>.

Перш за все, підготовка викладачів медицини до ефективного виконання ними своїх обов'язків, передбачає обізнаність у своєму предметі, кваліфікованість, компетентність в управлінні, наявність досвіду в науково-дослідницькій роботі та ліберальність у думках, а робоче місце має дістатись йому не за якісь послуги, вислугу років, трудовий стаж або певні домовленості. Він має отримати роботу, головним чином, тому, що він є викладачем та професіоналом своєї справи. Вони повинні здобути не лише найкращі академічні навички з

---

<sup>296</sup> Медична освіта у світі та в Україні: навчальний посібник / Ю. В. Полянничко, В. Г. Передерій, В. Ф. Москаленко [та ін.]. – К.: Книга плюс, 2005. – 384 с.; Цехмістер Я. В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцях медичного профілю: теорія і практика: монографія / Я. В. Цехмістер. – К.: Наукова думка, 2002. – 620 с.

навчання та роботи в команді, але й безсумнівні переваги як викладача; процес університетського навчання є комплексним поняттям, яке триває приблизно до універсального закінчення, воно має відбуватись за сприятливих умов: обладнані всім необхідним лабораторії, час, оплата тощо.

Лікар повинен володіти чимось більшим ніж просто освіта – він також має бути кваліфікованим майстром та знати своє призначення, він має бути, в основній мірі, гуманістом. Обслуговування громадськості вимагає добре інформованих та кваліфікованих лікарів, проте також і освічених. Перед тим, як вони почнуть свою професійно діяльність, вони повинні володіти основними знаннями, які в житті приносять тільки задоволення та користь, але й стандартними та характерними, які є характерними для медичної практики

Лікар є водночас і лікарем, і громадянином, тому він відіграє важливу роль в суспільстві. Більше того, лікар має кілька різних ролей. Якщо практичне закінчення навчання має бути визначене як університетська навчальна дисципліна, тоді все це для того, щоб виховати достойних членів суспільства.

Університетські викладачі повинні бути постійно залучені до базових навчань, що є необхідною умовою їхньої роботи. Це сприяє поклику продовжувати вивчати медицину і після випуску. Він обґрунтовує необхідність систематизації післядипломного навчання та створення можливості для всіх практикантів підтримувати їхні знання та практичні навички на сучасному рівні.

Гуманітарні науки все частіше розглядаються як складова підготовки до будь-якої професії, і, зокрема, медичної. Курси, семінари та обговорення з'являються зі зростаючою частотою, а здібний, розумний, підкований фактами студент-медик розглядає такі явища як прекрасну можливість звільнитись, щоб подумати про саме життя і його якість та клінічні питання в іншому ракурсі. Вони стимулюють увагу, допитливість та винахідливість – усе те, що відіграє значущу роль для лікаря, та й медицини в цілому.

Лікарі мають довші періоди навчання, як в переддипломному навчанні, так і в післядипломному. Фахові навчальні програми є вичерпними, організованими та супроводжуються кваліфікованим оцінюванням. Невід'ємною частиною є продовження професійного



розвитку, а підтвердження кваліфікації є прийнятною частиною професійної практики. Ці фактори по одинці не роблять лікарів відмінними, але, зазвичай, існує відмінність між довжиною та шириною формальних навчальних програм. Освітня суть цих висновків полягає в тому, що на кожному рівні таких процесів, навчання повинно бути на першому місці та має постійно підтримуватись. Навчання протягом життя повинно розглядатись, як частина практики, з самого початку, а не бути “додатком”. Здобуття навиків (та бажання здобути) навчатись є основоположною частиною процесу “бути лікарем”.

Неможливо лікувати хворобу без наявності певної форми раціонального уявлення або парадигми, на яких повинне базуватись таке втручання. Аналіз досвіду показує, що розуміння здоров'я та хвороб змінювалося протягом століть і, схоже, буде змінюватися далі. Методики лікування, які ми зараз вважаємо надсучасними та авангардними, через кілька років вважатимуться грубими та застарілими. Ключовим твердженням є те, що медицина завжди змінюється і обов'язковою умовою гарного результату є залучення лікарів до таких змін.

Важливою для лікаря стає й здатність підтримки на одному рівні нових знань та, особливо, відкриття нових знань і використання їх на користь хворих та суспільства. Важливість полягає в цікавості, в іншому погляді на речі, в постійному підданні сумніву традиційної мудрості, в розумінні захворювання. Це характерна роль лікаря, незважаючи на значне залучення в дослідження інших спеціалістів у своїх сферах. Це потрібно починати ще в медичній школі, де атмосфера допитливості та досліджень є нормою. Це вимагає забезпечення певного спектру навчального досвіду, який стимулює оригінальні думки та максимально дозволяє використовувати процес навчання. В післядипломній освіті, навчання повинно проходити в середовищі перевірки доказів та пересвідчення, що всі можливі шляхи були досліджені. Це означає бути залученим до справжньої роботи та її результатів. Мова йде про те, що варто тренувати уяву і здобувати кваліфікацію та мудрість.

Найкраща професійна підготовка складається з викладання методології інновації, в якій критичні уми шукають нових аспектів невідомого, непередбачуваного, неочікуваного: таким чином, найкраща

академічна викладацька діяльність врівноважує викладання з дослідженням, поєднуючи їх в один заклад, якщо навіть не в одну особу.

Це є основною ідеєю Гумбольдтського університету, який з цієї перспективи не є застарілим. Наші середовища знань та інформації повинні бути “суспільствами вивчення”, тому політики як створювачі умов соціального успіху, повинні організувати систему освіти, де молодь може навчитися як потрібно навчатися, може розробити методи раціонального вирішення проблем за підтримки університету.

Протягом поколінь, лікарі різними способами підтримували справу покращення громадського здоров'я, лікувальних можливостей, потреби хворих у певних групах чи з специфічними хворобами. Такий захист може здійснюватись у межах професійного середовища, на відкритих засіданнях або на політичній арені. Це – важлива функція лікаря. Діяльність може бути спрямована на отримання необхідних для лікування ресурсів, на організацію заходів щодо громадського здоров'я чи на більше визнання специфічних потреб та турбот. Усе це вимагає від лікаря лобювання уряду (місцевого або центрального), місцевих закладів здоров'я або охорони довкілля та мати справу із засобами масової інформації.

Здатність представити справу, переконати владу змінитись, вимагає спеціальних риторичних навичок та вміння переконувати, а також відваги. Лікар повинен вірити у свою справу і використовувати всі методи, щоб привернути увагу громадськості до проблеми. Особливе занепокоєння у лікарів, зокрема тих, що працюють у сфері громадського здоров'я, викликає те, як далеко лікар може зайти з особливою політикою, коли професійний консенсус припускає, що це може зашкодити здоров'ю або забезпечити неналежне лікування або турботу.

На додаток до ролі педагога (вчителя) для студентів та лікарів, існує також відповідальність за освіту хворих, громадськості та політиків. Це найбільш важлива роль, адже без знань та навичок використовувати ці знання, хворі та громадськість будуть мати ускладнення роблячи вибір. Джерела інформації по хворобам та недугам – книжки, мас-медіа разом із телебаченням та Інтернет – завжди було важко дістати. Існує потреба в неупередженій пораді. Лікарі мають громадську роль у поширенні інформації. Вони повинні

мати навички публічних виступів, пояснення та допомоги іншим зрозуміти можливості та обмеження процедур та наслідків.

Неодмінно важливою, є роль лікаря, як особи, що несе зміни. Вона вимагає від лікаря створювати докази і ефективно представляти їх для тих, кому це важливо. Це може бути єдиним довготерміновим завданням – змінити стан громадського здоров'я. Так чи інакше, це є частиною професійної практики, тому що ця роль змінює послуги, що надаються, покращує якість турботи, розвиває нові методики лікування та покращує громадське здоров'я. Вона вимагає встановлення довіри та наявності здатності представляти ризиковані питання в зрозумілому світлі, що допомагає людям робити свідомий вибір. Вона також вимагає наявності здатності сказати “не знаю”, коли існують невизначеності.

Зусилля, спрямовані на створення системи охорони здоров'я, повинні формуватись навколо міцного ядра першочергової невідкладної допомоги та орієнтуватись на потреби найбільш слабких прошарків суспільства: студентам-медикам необхідно пояснювати, що смерть є невідворотною і, що вони не завжди зможуть вилікувати людину. Вони повинні вчитись вирішувати проблеми хронічних захворювань. Існує потреба в глибшій освіті, включаючи вивчення економічних та гуманітарних наук.

Тож, яким чином новий професіоналізм відрізняється від старого? Він починається з визначення автономії пацієнта. Міцна етична основа, наукова та технічна компетентність, інтереси пацієнтів і поняття про надання послуг усе ще залишаються ключовими цінностями. Проте, зараз він обирає медицину, яка ґрунтується на доказах, а не на клінічному прагматизмі визнання важливості ставлення, поведінки, партнерських стосунків із пацієнтами та відповідальності, а на професійній автономії. Водночас, професіоналізм полягає більше в командній роботі, ніж в індивідуальності, як в колективній, так і в персональній відповідальності, відкритості, а не таємничості, співчутливому спілкуванні і, понад усе, в повазі до інших. Основоположним залишається необмежене зобов'язання вдосконалювати якість за допомогою клінічного управління.

Медицина повинна бути просякнута духом відкритості, який забезпечується твердженням, що медицину потрібно постійно

перевіряти, оцінювати. І така відкритість має супроводжувати і науку, і освіту.

Основними рисами випускників медичних університетів, на нашу думку, безумовно мають стати: знання та розуміння, навички, ставлення.

Важливою є здатність розглядати медичні докази в детальній науковій манері, а також використовувати бібліотеки та інші інформаційні джерела з метою проведення незалежного розслідування медичних проблем. Це стосується знань, яких не вимагає Гіппократ: “здатності вдало використовувати інформаційні технології, як важливий ресурс для сучасної медичної практики”. Він визнає важливість командної роботи та потреби відгородити персональні та релігійні вірування від втручання в лікування пацієнта.

Ці цінності можуть включати здатність чи бажання демонструвати: чітке бажання бути лікарем, і розглядати його як покликання, бути зобов’язаним; поважати людське життя та цікавість до людей; турбота, співчуття, занепокоєність пацієнтами та громадськістю: співпереживання; етичний підхід до всіх питань; однаковий інтерес як до здоров’я, так і до хвороби; навички спілкування та вміння адвоката; бажання бути вчителем та захисником змін; відвагу приймати важливі рішення; здатність зберігати холонокровність в складних ситуаціях та в стресових умовах; бажання вчитись та постійно професійно розвиватись, що буде відбиватись на практиці, та вчитись на власному досвіді; конфіденційність; розуміння командної роботи та цінності колег по іншим дисциплінам; здатність аналізувати та вирішувати комплексні проблеми – клінічне обґрунтування; інтелектуальну винахідливість та ініціативність при вирішенні незвичайних чи неочікуваних ситуацій; здатність навчати інших професіоналів, хворих та громадськість; визнання важливості бути підзвітними пацієнтам, громадськості та професії; зацікавленість та інтерес у дослідженнях та розвитку; скромність, щоб визнати, що можна було зробити краще; керівництво процесуванням здоров’я.

Отже, болонський процес у медичній освіті, має свої специфічні особливості впровадження та розвитку. У цьому контексті важливо те, що саме медичні університети можуть зробити внесок у розвиток суспільства та формуванні здорової української нації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г. Интеллектуальна еліта як умова суспільства знань: проблеми становлення / В. Г. Кремень // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: Зб. наукових праць. – Вип. 5 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – С. 75 – 78.
2. Наказ від 22.03.2004 №148 “Про заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20040322\\_148.html](http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20040322_148.html)
3. Медична освіта у світі та в Україні: навчальний посібник / Ю. В. Полянничко, В. Г. Передерій, В. Ф. Москаленко [та ін.]. – К.: Книга плюс, 2005. – 384 с.
4. Цехмістер Я. В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика: монографія / Я. В. Цехмістер. – К.: Наукова думка, 2002. – 620 с.

## МОДЕРНІЗАЦІЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*У статті проаналізовано основні напрями модернізації вищої медичної освіти в Україні у контексті Болонського процесу; висвітлено нормативно-законодавчу базу реформування української системи вищої медичної освіти; проаналізовано основні зміни у навчально-виховному процесі вищої медичної школи; засоби забезпечення якості допрофесійної медичної підготовки, вимоги до викладачів вищих медичних навчальних закладів.*

## MODERNIZACJA EDUKACJI MEDYCZNEJ NA UKRAINIE W KONTEKŚCIE PROCESU BOŁOŃSKIEGO

*W artykule zanalizowano podstawowe kierunki modernizacji wyższego szkolnictwa medycznego na Ukrainie w kontekście Procesu Bolońskiego. Zaprezentowano: przepisy normatywno-prawne dotyczące reformowania ukraińskiego systemu wyższego szkolnictwa medycznego; zanalizowano najważniejsze zmiany, jakie nastąpiły w procesie edukacyjnym i wychowawczym w wyższych szkołach medycznych; środki zapewnienia*

*jakości przygotowania do zawodu medycznego, wymagania stawiane wykładowcom wyższych uczelni medycznych.*

### **THE MODERNIZATION OF THE MEDICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS**

*The main trends of the modernization of the higher medical education in Ukraine in the context of the Bologna process are analyzed in the article; the legislative and normative base of the reformation of the higher medical education system in Ukraine is observed; the main changes in the higher medical school's educational process, the means of the quality assurance of the preprofessional medical training, the demands on the teachers of the medical educational institutions are analyzed.*

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНА ПРОБЛЕМА

Важливою метою сучасної освіти та одним із пріоритетних завдань суспільства і держави є становлення відповідального, ініціативного й компетентного громадянина. Зміна освітньої парадигми вимагає суттєвого перетворення всього педагогічного світогляду, а це означає, що від педагогічної науки потрібно чекати фундаментального прориву у сферу загальнонаукової та філософської і, зокрема, духовно-світоглядної рефлексії.

Нині теоретичне осмислення процесу зміни знанневої парадигми на компетентнісну у вищій мистецькій освіті вже відбувається. У науковій літературі мистецька компетентність описується через різні дефініції, але переважно з однією і тією ж структурою – когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-творчий компоненти. Детальний аналіз компонентів ключових мистецьких компетенцій у науково-педагогічних дослідженнях (М. Михаськова, Н. Мурована, І. Полубоярина, Є. Проворова, Л. Пушкар, Ши Цзюнь-бо та ін.) дає змогу стверджувати, що їх автори ставляться до ідеї компетентнісного підходу лише як до ідеї посилення практичного характеру мистецької освіти. Так, наприклад, до переліку компетенцій, що входять у склад мистецької компетентності, відносять здатність до вільного оперування мистецькими знаннями, уміння мобільно застосовувати наявні знання в контексті конкретного музичного твору, здатність до проведення художніх паралелей між стильовими напрямками та жанрами музики та інших видів мистецтв, відтворення об'єктивного змісту твору і вираження суб'єктивного ставлення до музики, дотримання стильових засад виконавства, артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні, здатність вибирати педагогічно доцільний репертуар, спроможність визначати навчально-виховний потенціал музичного твору, передбачати труднощі і способи їх подолання в роботі

над ним з дітьми, уміння захоплювати школярів власним виконанням і словесним поясненням у процесі музично-просвітницької роботи<sup>297</sup>.

Очевидно, що заміна теоретичних знань на прикладні, практико-орієнтовані не тільки не сприятиме фундаменталізації мистецької освіти, а й не буде гарантувати успішне формування мистецьких компетенцій майбутнього вчителя музики як ключових. Ми погоджуємося з ученими, які стверджують, що теоретичні знання мають бути практичним засобом пояснення явищ, тобто стати “живими знаннями”.

У нашій концепції підкреслено, що на тлі домінування духовних цінностей у вищій школі конкретизуються нові вимоги до якості мистецької освіти. Важливо враховувати, що останніми роками у зв'язку із змінами картини світу змінюється погляд на людину, її формування й розвиток. Сьогодні можна стверджувати, що реалізація вищого “Я” людини можлива лише через пізнання нею своєї внутрішньої природи. Дедалі поширенішими стають ідеї, що стосуються саморозвитку особистості, її духовного потенціалу і здатності до творчої реалізації. Фокус пізнання зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність. Суспільство стрімко рухається до антропоцентризму, а цей принцип зміг увійти в сучасну педагогіку лише тому, що він відображує глибокі зміни в соціальній реальності<sup>298</sup>.

У наш час достатньо чітко визначена спрямованість нової освітньої парадигми, визначений предмет постнекласичної мистецької педагогіки. Так, зокрема, ґрунтуючись на ідеях Б. Бім-Бада, можна стверджувати, що нову постнекласичну мистецьку педагогіку необхідно вибудовувати на основі аксіом, сформульованих на пріоритетах унікальності й амбівалентності особистості. У межах запропонованих автором педагогічних аксіом людина розглядається в єдності її спадкових, уроджених і набутих характеристик. Така система повертає педагогіку в русло гуманістичної антропологічної педагогіки. Тим самим, стверджує

---

<sup>297</sup> Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: авторф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.

<sup>298</sup> Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 448 с. – с. 218 – 219.



Б. Бім-Бад, постнекласична педагогіка отримує свою першу світоглядну концепцію – концепцію антропологічної педагогіки<sup>299</sup>.

Другою світоглядною концепцією постнекласичної педагогіки автор називає концепцію живого знання. Ця концепція, на думку автора, є принципово невіддільною від концепції антропологічної педагогіки. Взаємодоповнюваність двох світоглядних концепцій здатна переводити антропологічну педагогіку в русло системного перетворення людини з біологічної особи *homo sapiens* в особистість, обдаровану системним світоглядом, адекватним процесу становлення постіндустріального суспільства.

Реалізація світоглядних концепцій у мистецькій педагогіці вимагає відповідних наукових підходів, тому *метою* нашої статті є висвітлення ідей модернізації мистецької освіти в контексті духовно-світоглядної проблематики постнекласичного періоду.

Основне призначення модернізації мистецької освіти полягає в тому, щоб шляхом перетворень підвищити якість системи і посилити її здатність адекватно відповідати на виклики часу. Головний виклик – *глобалізаційний*.

Глобальна освіта як наслідок глобалізації починає набувати якості нової соціально-гуманітарної парадигми виховання молодого покоління. Це означає, що вона може впливати на важливі питання *модернізації* освіти і підготовки майбутніх фахівців до взаємодії в європейському і світовому соціумах<sup>300</sup>.

Наприкінці ХХ ст. найбільш відомими в зарубіжній педагогіці були дві моделі глобальної освіти. Сутність першої полягає у формуванні неупередженого погляду на світ, реальному усвідомленні загального стану планети, формуванні крос-культурної грамотності, знанні глобальної динаміки, здійсненні усвідомленого вибору. Друга модель диктує необхідність переходу від несвідомого пристосування до світу на позиції активної та осмисленої соціалізації, свідомого передбачення та особистої співпричетності. На думку В. Кукушина<sup>301</sup>, глобальна освіта виступає як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії і практики, який ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах зростаючих глобальних проблем.

---

<sup>299</sup> Бім-Бад Б. М. Аксиомы педагогика // Педагогика, 2010. № 2. – С. 19 – 23.

<sup>300</sup> Sinagatullin I. M. The Impakt of Globalization on Edukation. N.Y., 2006.

<sup>301</sup> Кукушин В. С. Общие основы педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Кукушин В. С. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 224 с.

У цьому контексті найадекватнішими вимогами сьогодення є концептуальні основи пізнання, характерні для філософської школи всеєдності (В. Вернадський, К. Ціолковський, О. Чижевський, В. Соловйов та ін.). З усієї багатогранності цих концептуальних ідей на особливу увагу заслуговують ідеї *філософії єдності*, видатними представниками якої були В. Вернадський, К. Ціолковський, О. Чижевський, В. Соловйов та багато їхніх послідовників. Найважливіший висновок, який випливає з розгляду цих концепцій, полягає в тому, що людина – сутність Всесвіту, головна цінність Світобудови. Шлях до високої духовності лежить через злиття людини з Космосом, через нове космічне світовідчуття. Лейтмотивом творчості вчених стала ідея всеєдності як методологічна основа для пізнання природи та людського суспільства в їхній взаємодії. Ідея всеєдності відіграє нині важливу роль у вихованні світогляду людини “ноосферного типу цивілізації”. Його загальна сутність така: будь-яка діяльність людини має бути одухотвореною та піднесеною, здійснюватися відповідно до універсальних законів Природи та Космосу. Важливе значення для розв’язання проблеми виховання світоглядної свідомості людини нового ноосферного типу цивілізації мають праці В. Вернадського<sup>302</sup> про багатогранність просторово-часових станів матерії, структуру і властивості часу, природу наукового світогляду. На його думку, еволюційний процес набуває особливої геологічної значущості завдяки тому, що він створив нову геологічну силу – наукову думку соціального людства. Під впливом наукової думки і людської праці біосфера переходить у новий стан – ноосферу.

Відзначимо, що В. Вернадський зробив вагомий внесок у розкриття тих загальних закономірностей, які є єдиною засадою для трьох основних галузей знання – про неживу природу, живі організми і людину. Вчений не раз підкреслював, що духовна сила суспільства створюється внаслідок творчої самостійної роботи людей в усіх галузях культурного життя – науки, філософії, релігії, мистецтва. Тому освіта і виховання мають бути орієнтовані на підготовку передусім творців культури. У вченні про ноосферу В. Вернадський зробив спробу поєднати природничо-наукове і гуманітарне знання, визначивши думку як своєрідну форму енергії. Отже, на відміну від попередніх мислителів

---

<sup>302</sup> Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. – М., 1991.

(їхні вчення про вседність були в основному натурфілософськими), В. Вернадський розвивав ідею “космічного логосу”, в якому людина виконує особливу космічну функцію – створює ноосферу.

Не менш важливою для виховання нового типу світоглядної свідомості є ще одна ідея філософії вседності, яку вперше було розроблено В. Соловйовим і розвинуто в подальшому В. Зеньковським, С. Франком, В. Муравйовим та іншими вченими. Це ідея “соборності”, яка в широкому світоглядному значенні означає насамперед взаємне тяжіння людей та ґрунтується на духовній спорідненості. Першоелементом соборності є особистість. Сама ж соборність в її найвищому, космічному прояві лежить в основі культури минулого, нинішнього і прийдешнього. Жива особистість і живе конкретне соборне ціле нерозривно пов’язані і включають одне в одне, взаємно збагачуються. Ідея соборності спрямована на подолання антагонізму між матеріалістичним та ідеалістичним, науковим і релігійним, тому відіграє істотну методологічну роль і в розробленні засад постнекласичної педагогіки.

На початку третього тисячоліття педагогічна наука дедалі більше усвідомлює, що розв’язання освітніх проблем передбачає новий філософський погляд на людину. Сучасні вчені (Н. Голованова, Л. Ліпська, Л. Лузіна та інші) стверджують, що різні філософсько-антропологічні напрями (зокрема, трансцендентальний, феноменологічний та інші) виражають певну філософську позицію і щодо освіти. Саме антропологічні аспекти філософського знання дають педагогічній антропології узагальнені уявлення про людину, що лежать в основі педагогічної антропології, педагогічних поглядів на сумісність педагогіки. Завдяки органічній єдності антропологічних напрямів можна розкрити педагогічні відносини, в яких відбувається становлення людського в людині. Так, у концепції Л. Ліпської<sup>303</sup> пропонується ідея інтеграції педагогічних парадигм (об’єктної і суб’єктної) на основі філософсько-антропологічного підходу. На думку автора, така парадигма покликана об’єднати різні аспекти філософського і педагогічного людинознавства в єдину предметну галузь. Вона виходить із принципу цілісності людини як єдності фізичного й психічного, тілесного й духовного, соціального й індивідуального в ній

<sup>303</sup> Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования // Педагогика. – 2006. – №2. – С.23 – 28.

та побудови сучасної антропологічної моделі освіти. Погоджуючись із такою думкою, зауважимо, що сучасна педагогіка лише наближується до дослідження закономірностей розвитку людини як цілості, але вже сьогодні відомо, що духовність людини та її суб'єктність залежать від інтеграції емоційного, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших особистісних сфер.

Цілком очевидно, що в сучасних умовах відмови від лінійної концепції прогресу і відповідних їй класичних філософських інтерпретацій науково-педагогічне співтовариство дедалі більше усвідомлює необхідність нового погляду як на музичне мистецтво, так і на його виховний потенціал. При цьому виникає низка проблем, що вимагають ретельних досліджень з мистецтвознавства, соціології, культурології, а також фізики, біології, математики тощо. Ці галузі об'єднує те, що вони досліджують універсальні закономірності складноорганізованих систем, функціонування яких і намагається пояснити синергетика. Розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, синергетичний підхід може стати основою модернізації змісту мистецької освіти завдяки інтеграції різнопредметних наукових знань, і, зокрема, природничонаукових і гуманітарних.

Виявлення та використання людиною в її художній діяльності законів організації в природі сприяє тіснішому зв'язку людини зі світом, свідчить про необхідність їхнього взаємопаралельного розвитку (не протистояння людини природі, а рівноправна участь у з'ясуванні закладеного в ній потенціалу руху до краси.). Виходячи з того, що будь-який процес самоорганізації здатний реалізувати лише ті потенціальні можливості, якими володіє Природа, можна стверджувати, що організація художньої мови ґрунтується на тих принципах природної самоорганізації, які зумовлюють появу об'єктів, що їх оцінюють як прекрасне. Як вважає В. Самохвалова<sup>304</sup>, принципи симетрії, ритмічної будови в просторових та часових структурах, певні якісні співвідношення тощо, які лежать в основі художніх форм вираження, становлять суть принципу прояву дії структуроутворюючих сил самого Всесвіту. Принципи побудови гармонійних форм єдині для космосу так само, як єдиним для всіх його форм є загальний принцип спаду ентропії.

---

<sup>304</sup> Самохвалова В. И. Определение эстетики как музыки. науки в современном контексте // Эстетический опыт и эстетическая культура. – М.: ИФРАН, 1992. – С. 123.

Наприклад, принцип “золотого перетину” є не лише структурною закономірністю (побудови форм у мистецтві архітектури, живопису, музики), а й основним морфологічним законом у природі, характеризуючи геометричні та астрофізичні відношення величин у Сонячній системі. Цей принцип стає часткою загального закону ритму, який є основою побудови буття і функціонального космосу.

Таким чином, синергетичний дискурс передбачає цілісне і багатовимірне сприйняття нестабільного і складного світу мистецтва, готовність до багатоваріантності його розвитку, до появи непередбачуваного і разом з тим запрограмованого нового. Синергетика дала змогу науковому співтовариству усвідомити нелінійність, багатofакторність і вірогідність світу мистецтва, поліваріантність шляхів його розвитку. Завдяки загальним механізмам і закономірностям процесів самоорганізації соціоприродних систем можна проілюструвати єдність усього сущого, побудувати єдину процесуальну модель світу, в якій життя і творчість людини, культура і соціум підкоряються єдиним всесвітнім законам. Широке впровадження синергетичної концепції в гуманітарних науках внутрішньо детерміноване прообразами ідей самоорганізації. Розуміння загальних тенденцій розвитку складноорганізованих систем, знання обмежень, пов'язаних з їхньою природою, дають змогу реальніше прогнозувати результат. Звичайно, педагогіка мистецтва не може повною мірою інтегрувати пласти фізичного, хімічного і біологічного знання, але завдяки міждисциплінарному синтезу, посиленню філософських і методологічних компонентів синергетичного знання, можливі поєднання різних способів осягнення світу, діалог науки і мистецтва.

Інваріантами інтеграції наукового знання в змісті мистецької освіти можуть бути: відкриті системи, флуктуації, біфуркації, дивергенція і конвергенція структури – атрактори та ін. Основні поняття теорії самоорганізації можуть інтегрувати зміст освіти в розділах одного навчального предмета, в межах змісту окремих навчальних предметів, а також у спеціальних інтегративних курсах. Серед паттернів нового стилю мислення синергетика виділяє: 1) врахування в інтегративному знанні причинно-наслідкових зв'язків; 2) вивчення різних шляхів розвитку системи; 3) поєднання тенденцій до підвищення різноманітності (дивергенція) і згортання різноманітності, підвищення вибірковості (конвергенція).

Цілковито погоджуючись з авторами проаналізованих вище концепцій інтегративного знання в мистецькій освіті, зауважимо, що проблеми сучасної дійсності вимагають розробки нових наукових підходів, орієнтованих на виявлення пріоритетних напрямів науково-педагогічної діяльності з врахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінюють людське співтовариство. Утворені при цьому опозиційні пари проблем глобалізації світового простору – збереження національних культур, прискорення темпів науково-технічного прогресу – ціннісного статусу науки і мистецтва тощо – створюють предметне поле для інтегративного знання. На передній план виходить новий, вищий рівень інтеграції знань, пов'язаний із законами самоорганізації Універсуму.

Таким чином, аналіз духовно-світоглядної проблематики вищої мистецької освіти дозволяє сформулювати такі *висновки*.

Постнекласичні ідеї антропологічної педагогіки тісно взаємопов'язані з процесами синергетичного світосприйняття. Дослідження мистецтва як відкритої самоорганізованої системи свідчать про те, що організація художньої мови ґрунтується на принципах природної самоорганізації: симетрії, ритмічній будові в просторових і часових структурах, прояві дії структуроутворюючих сил Всесвіту тощо. Евристичні перспективи нових методологічних принципів стають плідними при вивченні механізмів творчого потенціалу майбутніх фахівців. Пізнаючи унікальні закони духовного світу в процесі взаємодії із середовищем, особистість здійснює вибір шляхів свого розвитку. Відтак проблеми розвитку духовно-світоглядного потенціалу особистості у сфері мистецтва, її професійного зростання, здатності до самоосмислення та формування глобальної компетентності по-новому висвітлюються завдяки гуманістичній спрямованості постнекласичної педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Аксиомы педагогики // Педагогика, 2010. № 2. – С. 19 – 23.
2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. – М., 1991.
3. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Кукушин В. С. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 224 с.

4. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования // Педагогика. – 2006. – №2. – С.23 – 28.

5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 448 с. – с. 218 – 219.

6. Самохвалова В. И. Определение эстетики как музыки. науки в современном контексте // Эстетический опыт и эстетическая культура. – М.: ИФРАН, 1992. – С. 123.

7. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: авторф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.

8. Sinagatullin I. M. The Impact of Globalization on Edukation. N.Y., 2006.

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНА ПРОБЛЕМА**

*У статті висвітлюються ідеї постнекласичної педагогіки в контексті зміни освітньої парадигми. Здійснюється спроба схарактеризувати глобальну освіту як парадигму сучасної мистецької педагогіки.*

### **MODERNIZACJA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM JAKO PROBLEM DUCHOWO- ŚWIATOPOGLĄDOWY**

*W artykule prezentowane są idee pedagogiki postmodernistycznej w kontekście przemiany paradygmatu oświatowego. Dokonano próby scharakteryzowania edukacji globalnej jako paradygmatu współczesnej pedagogiki artystycznej.*

### **MODERNIZATION OF HIGHER ART EDUCATION AS A MORAL AND WORLDVIEW PROBLEM**

*The article highlights ideas postnonclassical pedagogy in the context of changing educational paradigm. Attempting to characterize global education as a paradigm of contemporary art pedagogy.*

Leandra KORCZAK

## ASYSTENT RODZINNY W POMOCY SPOŁECZNEJ

Zmiany społeczne i gospodarcze, które dokonały się w ostatnim 20-leciu w Polsce, oraz zjednoczenie Europy spowodowały potrzebę nowej organizacji polityki społecznej. Od wielu lat obserwujemy i doświadczamy złożoności życia społecznego, trudnej sytuacji młodego pokolenia oraz nieprawidłowego funkcjonowania rodziny. Pojawiły się nowe problemy społeczne, takie jak rozwarstwienie społeczno-ekonomiczne, bezrobocie, rozpad więzi rodzinnych czy wykluczenie niektórych grup społecznych.

Zjawiska te wyznaczają kierunki zmian w polityce społecznej w naszym kraju. Konieczne jest więc podejmowanie rozwiązań, które sprzyjać będą podwyższaniu jakości życia obywateli. Dotychczasowy system był bardzo krytykowany, dotyczyło to zarówno regulacji prawnych, jak i niedoskonałości funkcjonowania służb realizujących politykę społeczną.

Teoretycy i praktycy pracy socjalnej uważają za konieczne doskonalenie tego obszaru działań państwa oraz wprowadzanie kompleksowych rozwiązań w systemie opieki społecznej, a w szczególności w dziedzinie wspierania rodziny. Rozwiązania te mają na celu doskonalenie dotychczas prowadzonych działań, tj. udzielanie specjalistycznej pomocy i wsparcia rodzinie oraz różnicowanie rodzajów świadczonej pomocy zgodnie z aktualnymi jej potrzebami.

Badania empiryczne oraz dane statystyczne wykazują, że obowiązujący przed 2012 rokiem system opieki i organizacji opieki nad dzieckiem i rodziną nie motywował gmin i instytucji samorządu terytorialnego do działań na rzecz poprawy sytuacji rodziny i dziecka w lokalnym środowisku rodzinnym. Dominował bowiem model pracy na rzecz rodziny, który zapewniał jej głównie pomoc materialną i rzeczową. Nie doceniano pracy z rodziną, która potrzebowała systematycznej, często codziennej, opieki.

Obecnie uznaje się, że praca z rodziną powinna stać się priorytetem w systemie pomocy społecznej. Takie podejście i tak rozumiana pomoc ma wzmocnić jej motywację oraz wdrożyć rodzinę do podejmowania samodzielnego wysiłku w poprawie sytuacji życiowej i rodzinnej.



Od stycznia 2012 roku obowiązuje Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej<sup>305</sup>. Myślą przewodnią tej ustawy jest troska o dzieci małoletnie, które potrzebują opieki i ochrony rodziny oraz innych osób, środowiska lokalnego i władz samorządowych. Zrozumienie potrzeb dziecka i troska o jego rozwój stają się zadaniami pierwszorzędnymi. Na szczególną uwagę i wsparcie zasługuje rodzina i wszelkiego rodzaju działania pomocowe, które umożliwiają jej przezwycięzenie trudności stałych i okresowych. Instytucje i organizacje, które w swoich statutach mają zawarte zadania pomocowe, muszą skutecznie wspierać dzieci i rodzinę. Ustawa precyzyjnie określa zasady i formy pomagania rodzinom przeżywającym trudności w realizowaniu swych funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

Rozwiązania ujęte w Ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej mają na celu stworzenie spójnego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną, w której się ono wychowuje. Jeśli rodzina ma trudności w prawidłowym wypełnianiu swoich zadań i funkcji opiekuńczo-wychowawczych, należy udzielić jej pomocy lub nauczyć, jak te trudności pokonywać. Ustawa określa, na jakie wsparcie i pomoc może liczyć. Ważnym zadaniem państwa i osób świadczących pomoc jest uświadamianie o prawach, jakie ustawa daje potrzebującym. Obowiązek wspierania rodziny przeżywającej problemy i trudności w wypełnianiu swych funkcji spoczywa na jednostkach samorządu terytorialnego i organach administracji rządowej. Zadania te są realizowane we współpracy ze środowiskiem lokalnym, sądami i ich organami pomocniczymi, policją, organizacjami społecznymi, podmiotami opieki zdrowotnej i instytucjami oświatowymi. Pomoc rodzinom dysfunkcyjnym i rodzinom, które mają trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, polega przede wszystkim na zapobieganiu trudnościom, a także na likwidowaniu sytuacji kryzysowych.

Pracownik socjalny zatrudniony w ośrodku analizuje sytuację życiową rodzin, które zwróciły się o pomoc, ustala wstępnie rozmiar i przyczynę kryzysu. Następnie podejmuje zadanie wzmocnienia jej roli i funkcji, udziela pomocy, stara się integrować rodzinę, podejmuje zabiegi mające zniwelować jej degradację społeczną, kontaktuje się z rodziną i udziela różnych form

---

<sup>305</sup> Ustawa o wspieraniu rodziny w systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 (Dz U z 2011r., Nr 149).

wsparcia. Informuje rodzinę o tym, że może ubiegać się o pomoc instytucji i podmiotów działających na rzecz dziecka i rodziny.

Obowiązki pracownika socjalnego są regulowane aktami prawnymi – wiele zadań to działania doraźne, w określonym przedziale czasowym niezbędnym do zażegnania powstałych problemów.

Do tej pory pracownik socjalny miał pod opieką znaczną liczbę rodzin wymagających pomocy, prowadził obszerną dokumentację oraz sporządzał sprawozdania na temat rodzin objętych pomocą przez Ośrodek Pomocy Społecznej w konkretnych jednostkach administracyjnych – powiecie bądź gminie. Powodowało to, że mimo dobrego przygotowania do zawodu, posiadanej wiedzy, umiejętności, empatii i predyspozycji nie był on w stanie w sposób zadowalający wypełniać wszystkich obowiązków. Ich nadmiar nie pozwalał na wnikliwe i systematyczne zajmowanie się każdą rodziną. Działania pracownika socjalnego można więc uznać za niewystarczające co w konsekwencji powodowało, że rodziny nadal miały problemy i nie potrafiły samodzielnie sprawnie funkcjonować. Niezaradność życiowa rodziców dość często była przyczyną umieszczenia ich dzieci w placówkach opiekuńczych.

Obecnie konieczne stały się zmiany systemowe, które spowodują, aby każda jednostka administracyjna dokonała diagnozy potrzeb społecznych, a następnie otrzymywała od państwa stosowne środki pozwalające na zatrudnienie dostatecznej liczby specjalistów mogących podołać tym wyzwaniom. Na wniosek więc pracownika socjalnego, kierownik Ośrodka Opieki Pomocy Społecznej, realizując zapisy ustawy powinien przydzielić rodzinie asystenta rodziny.

Asystent rodziny – jest jednym z wielu nowych stanowisk, jakie zostaną dopisane do wykazu pracowników samorządowych zatrudnianych przez gminy i powiaty. Tymi nowymi stanowiskami będą: asystent rodziny, koordynator pieczy zastępczej, wychowawca w placówce wsparcia dziennego oraz młodszy i starszy asystent, koordynator i wychowawca. Asystenta rodziny zatrudnia kierownik jednostki organizacyjnej gminy, która organizuje pracę z rodziną, lub podmiot, któremu gmina zleciła pracę z rodziną.

Należy podkreślić, że nie jest to budowanie nowych struktur obok pomocy społecznej. To właśnie pomocy społecznej dodano nowe narzędzie pracy z rodziną: pracownika mobilnego, dyspozycyjnego, gotowego w każdej

chwili do pomocy rodzinie. Ma on za zadanie nieść pomoc rodzinie, aby małoletnie dzieci nie były im odbierane i kierowane do domów dziecka lub rodzin zastępczych.

W pierwszym etapie wchodzenia w życie ustawy, do tego nowego zawodu zgłaszali się byli lub aktualni pracownicy socjalni zatrudnieni w Ośrodkach Pomocy Społecznej. Zasadą jednak było to, że pracownik socjalny nie może jednocześnie pełnić funkcji asystenta rodziny, którą ma pod swoją pieczę. Zgłaszały się także inne osoby – prawnicy, pedagodzy, osoby od wielu lat pracujące z osobami uzależnionymi. Wydaje się zasadne, aby do tego zawodu zgłaszały się i były zatrudniane osoby mające wyuczony inny zawód. Na przykład: prawnicy posiadający wykształcenie kierunkowe „pedagogika” lub „resocjalizacja”. Z jednej strony potrafiliby rozwiązać problemy rodzinne, z drugiej zaś mogliby udzielać podpowiedzi prawnych w rozwiązywaniu ich spraw, które idą często w parze z niezaradnością w życiu społecznym (banki, ubezpieczenia, konflikty z prawem, sprawy mieszkaniowe itp.). Należy rozważyć prace w ramach wolontariatu przy Ośrodkach<sup>306</sup>.

Nowy zawód asystenta rodziny w pomocy społecznej powierzany jest osobie, której zadaniem jest świadczenie wszechstronnej pomocy rodzinie znajdującej się w kryzysie lub mającej przejściowo trudną sytuację. Przekazywane są mu pod opiekę rodziny, którymi od wielu lat opiekował się Ośrodek Pomocy Społecznej i pracujący z nimi pracownik socjalny nie potrafił sobie w pełni poradzić, a podejmowane czynności i pomoc nie skutkowały.

Asystent rodziny pełni odmienną funkcję od pracownika socjalnego. Oddzielony jest od świadczeń pomocy materialnej. Jego głównym zadaniem jest skupienie się na sytuacji opiekuńczo-wychowawczej rodziny, na diagnozowaniu problemów rodzinnych i poszukiwaniu sposobów ich rozwiązywania. Wykorzystuje w tym celu założenia szeroko rozumianej pracy socjalnej oraz dostępne formy i metody pracy środowiskowej. Praca z rodziną nie powinna być postrzegana głównie przez problemy socjalno-bytowe i kojarzona z wypłacanymi przez pomoc społeczną świadczeniami.

Warto podkreślić, że w Polsce w wielu Ośrodkach Pomocy Społecznej pracę środowiskową na rzecz rodziny prowadzono od dawna, a od 2005 roku zatrudniano pracowników do realizacji zadań, które finansowane są ze

---

<sup>306</sup> Takie otwarcie na inne zawody przy obecnym bezrobociu dla wielu osób stałoby się szansą na znalezienie atrakcyjnej pracy, a jednocześnie pozwalało na objęcie opieką większej liczby rodzin problemowych.

środków przyznawanych w ramach projektów unijnych, ze środków przeznaczonych na własną działalność Ośrodka lub występowało o dofinansowanie przedsięwzięć do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Zdobyte wówczas doświadczenia oraz odwołanie się do różnych rozwiązań obowiązujących w krajach UE zostały wykorzystane przy tworzeniu zapisów Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej nad dzieckiem. Aktualnie obowiązują one asystentów rodziny.

Walorem omawianej ustawy jest troska o to, aby zmniejszyć liczbę dzieci, które Sąd Rodzinny, w wyniku postępowania karnego lub ze względu na brak właściwej opieki ze strony rodziny naturalnej, zabrał z domu i skierował do różnych placówek opiekuńczych czy rodzin zastępczych. Obecnie rodziny, które mają nasilone problemy opiekuńcze i którym zagraża ograniczeniem władzy rodzicielskiej, kierowane są pod opiekę asystenta rodziny.

Podejmowane działania zaradcze i profilaktyczne w ramach tego systemu mają poprawić sytuację tych rodzin – maksymalnie wyeliminować zagrożenie zabrania dziecka od naturalnych rodziców lub zadbać o szybki powrót dzieci, które zostały okresowo umieszczone poza domem rodzinnym. Należy zaznaczyć, że praca z rodziną powinna być organizowana lub kontynuowana w sytuacji czasowego umieszczenia dziecka poza rodziną.

Praca z rodziną musi być rozumiana bardzo szeroko i powinna mieć charakter interdyscyplinarny. Zasadą opieki jest systematyczny kontakt z rodziną w jej naturalnym otoczeniu. Asystent rodziny przychodzi do domu rodzinnego, zapoznaje się z naturalnymi warunkami życia, problemami i potrzebami. Takie podejście sprzyja wnikliwemu poznaniu rodziny oraz dzieci – zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny i ich uwarunkowań, np. skłonności do usuwania się na margines życia społecznego, alkoholizmu, narkomanii, przemocy, zerwaniu więzi rodzinnych, długotrwałej choroby, bezradności, niezaradności życiowej. Można więc uznać, że ze względu na ilość i złożoność problemów, asystent rodziny jest dopełnieniem pracy pracownika socjalnego, a także osób, które udzielały pomocy rodzinie, np. kuratora sądowego.

Ważniejszymi zadaniami asystenta rodziny, które określa ustawa w art. 10 i 11, są:

1. Opracowanie – w porozumieniu z rodziną, jej członkami oraz pracownikiem socjalnym – planu pracy z rodziną. Plan ten obejmuje zakres działań, terminy realizacji oraz przewidywane efekty;

2. Udzielanie pomocy zmierzającej do poprawy sytuacji życiowej rodziny poprzez zdobywanie różnorodnych umiejętności dotyczących opieki nad dziećmi, prowadzenia gospodarstwa domowego młodym niedoświadczonym rodzicom, wychowankom domu dziecka po uzyskaniu usamodzielnienia;

3. Rozwiązywanie problemów socjalnych oraz współpraca z instytucjami i organizacjami oraz samorządem w celu uzyskania pomocy i wsparcia;

4. Pomoc w rozwiązywaniu problemów opiekuńczo-wychowawczych dzieci, a także pomoc w zorganizowaniu poradnictwa specjalistycznego świadczonego przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, opiekę medyczną, pomoc terapeutyczną i mediacyjną;

5. Motywowanie rodziny do podjęcia aktywności społecznej, podnoszenia kwalifikacji zawodowych wraz z udzielaniem pomocy w jej poszukiwaniu;

6. Podejmowanie różnych, w zależności od zaistniałych potrzeb, działań zaradczych i interwencyjnych, eliminujących zagrożenie bezpieczeństwa rodziny, a zwłaszcza dzieci;

7. Udzielanie pomocy i wsparcia rodzinie w zakresie organizacji czasu wolnego, planowanie wyjazdów na kolonie, obozy, pokonywanie trudności w nauce, poszukiwanie instytucji i organizacji oraz sponsorów tych działań. Ponadto nawiązywanie kontaktów i organizowanie pomocy wynikającej z możliwości tkwiących w środowisku lokalnym;

8. Organizowanie rodzinie pomocy prawnej, szczególnie w zakresie prawa rodzinnego, karnego oraz grup samopomocowych. Te ostatnie działania pozwolą rodzinie potrzebującej pomocy korzystać z doświadczeń innych osób, które znalazły się w podobnej sytuacji i taki kryzys przezwyciężyły.

9. Podejmowanie współpracy z jednostkami administracji rządowej, samorządowej, organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami, które pracują na rzecz rodziny, a przede wszystkim dobra dziecka. Na podkreślenie zasługuje także to, że ustawa dość precyzyjnie określa rolę gminy we wszelkich działaniach profilaktycznych na rzecz rodziny.

Odwołując się do omawianej Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 (DzU Nr 149), a zwłaszcza do rozdziału 2: Praca z rodziną – art. 10 poz. 1, 2, 3, 4 i art. 11 poz.1, 2<sup>307</sup> oraz Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku O pomocy społecznej (DzU z 2004, Nr 64)<sup>308</sup> można stwierdzić, że praca asystenta rodziny związana jest z rodziną oraz troską o jej losy. Jest swoistym posłannictwem, pełni służebną rolę wobec społeczeństwa. Asystent rodziny profesjonalnie wspiera rodziny w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

Asystent rodziny może zajmować się maksymalnie 20 rodzinami. Liczba rodzin zależy od stopnia trudności i ciężących na nim zadań. Prowadzi dokumentację rodzin i pracy z nimi, na jej podstawie przygotowuje sprawozdania ze swojej działalności.

Zgodnie z art. 12 ustawy asystentem rodzinnym może być osoba, która spełnia następujące warunki:

Po pierwsze:

a) legitymuje się wykształceniem wyższym, kierunku: pedagogika, psychologia, socjologia, praca socjalna lub nauki o rodzinie,

b) posiada wykształcenie wyższe na innym kierunku, ale ma udokumentowane szkolenie z zakresu pracy z dziećmi i młodzieżą oraz rodziną; szkolenie takie musi być potwierdzone co najmniej rocznym stażem pracy z dziećmi i rodziną,

c) posiada wykształcenie wyższe na dowolnym kierunku oraz ukończone studia podyplomowe z zakresu usług opiekuńczych i specjalistycznych; ma udokumentowany co najmniej roczny staż w pracy z dziećmi i rodziną,

d) posiada wykształcenie średnie i szkolenie z zakresu pracy z dziećmi lub rodziną oraz 3 letni staż pracy z dziećmi lub rodziną.

Po drugie:

Asystent rodziny nie jest i nie może być pozbawiony władzy rodzicielskiej, a także władza rodzicielska nie została mu zawieszona lub ograniczona.

Po trzecie:

Wypełnia obowiązek alimentacyjny, gdy wynika on z tytułu wyroku egzekucyjnego.

---

<sup>307</sup> Ustawa o wspieraniu rodziny w systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 (Dz U z 2011r., Nr 149).

<sup>308</sup> Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz U z 2004 r., Nr 64).

Po czwarte:

Osoba podejmująca pracę jako asystent rodziny nie była skazana wyrokiem sądowym za przestępstwo oraz umyślne przestępstwo skarbowe.

Po piąte:

Asystent ma obowiązek systematycznego podnoszenia swoich kwalifikacji oraz brania udziału w szkoleniach dotyczących pracy z rodziną.

Poza tymi wymaganiami formalnymi musi posiadać nienaganną opinię środowiska, mieć poprawne relacje we własnej rodzinie. Ważne są także jego cechy osobowościowe, takie jak: uczciwość, tolerancyjność, empatia, bezkonfliktowość, uprzejmość, cierpliwość, odpowiedzialność i rzetelność. W wielu sytuacjach pożądanymi cechami może być kreatywność i pomysłowość.

Praca asystenta rodziny wymaga także umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów międzyludzkich, stałej współpracy z rodziną. Niezwykle ważna jest umiejętność organizacji i planowania czasu swojej pracy. Asystent powinien mieć doświadczenie życiowe, np. w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Jego przygotowanie merytoryczne i doświadczenia zawodowe powinny być uwzględnione przy doborze rodziny, z którą będzie pracował. Indywidualny dobór rodziny i asystenta, z uwzględnieniem trudności występujących w rodzinie, z pewnością będzie sprzyjał skuteczności podejmowanych działań, wzajemnemu zaufaniu i wzajemnym relacjom.

Asystent rodziny pracuje głównie z rodzinami problemowymi, a także z tymi, które nie radzą sobie z wypełnianiem funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Podejmuje on często trudne zadania i decyzje. Ma prawo, zgodnie z art. 16, poz. 1,2,3 ustawy, wglądu do dokumentów zawierających dane osobowe rodziny i jej członków – wykonywany zawód, obywatelstwo, źródła dochodu, sytuacja prawna, aktualne miejsce pobytu dziecka, dane o rozwoju psychofizycznym dziecka. Wiedza na ten temat jest niezbędna do ubiegania się o zapewnienie skutecznej ochrony praw rodziny przez władze i instytucje publiczne.

Artykuł 16 ustawy zapewnia asystentowi rodziny ochronę podczas wykonywania obowiązkowych czynności. Asystent korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych (DzU Nr 149 poz. 887). Ten przepis ustawy jest bardzo ważny, ponieważ chroni pracownika w trudnych sytuacjach i zapewnia skorzystanie z pomocy prawnej.

Czas pracy asystenta rodziny jest nienormowany, dostosowany do rytmu życia rodziny i jej realnych potrzeb. Forma zatrudnienia może być również elastyczna. Najczęściej jest to umowa o pracę, ale dość często występuje zatrudnienie na umowę cywilno-prawną. Ważna jest mobilność i dyspozycyjność oraz indywidualna odpowiedzialność za wyniki pracy z konkretną rodziną.

Rozpoczęcie pracy z rodziną wymaga szczerości i otwartości, a także zdobycia jej zaufania i sympatii. Każda bowiem rodzina potrzebuje innej pomocy. Najczęściej występujące potrzeby, to pomoc w sprawach opiekuńczych i wychowawczych. Dzieje się to bez względu na status społeczny rodziny. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom asystent rodziny może proponować i kierować rodziców na zajęcia i warsztaty prowadzone przez specjalistów, terapeutów lub innych rodziców, którzy w tym zakresie mają dobre własne doświadczenia.

Asystent rodziny może proponować i inne działania związane z podnoszeniem umiejętności wychowawczych i rodzicielskich, np. spotkania z psychologami, warsztaty treningu wychowawczego, spotkania z lekarzami na temat zdrowia własnego i członków rodziny, terapię związaną z uzależnieniami, wreszcie zachęcać rodziców do systematycznych kontaktów ze szkołą i wychowawcą.

Ważnym zadaniem jest asystowanie rodzinie lub jej członkom podczas załatwiania spraw urzędowych, motywowanie do tego, aby w domu był porządek, dzieci miały własne miejsce do nauki i spania, mobilizowanie rodziców, a zwłaszcza matki do tego, aby dzieci po powrocie ze szkoły do domu miały przygotowany posiłek. Pracując z rodziną asystent powinien wyrobić sobie pozycję przyjaciela, a nie urzędnika wkraczającego w ich życie rodzinne.

Pracując w środowisku, asystent troszczy się o poprawne relacje rodziny z sąsiadami, krewnymi oraz wspiera ją w niwelowaniu sytuacji kryzysowych. W pracy codziennej wspomaga rodzinę w samodzielnym rozwiązywaniu różnorodnych problemów, podnosząc wiarę w jej możliwości, samoocenę oraz wyzwala chęć do działania.

Rodziny, które zostały przekazane pod opiekę asystenta, są dość często klientami Ośrodka Pomocy Społecznej. Większość z nich doskonale wie, na jaką pomoc materialną i rzeczową może liczyć. Ważne jest, aby asystent rodziny, współpracując z pracownikiem socjalnym, zatroszczył się o



racjonalne wykorzystanie tych form pomocy. Wydaje się zasadne ustalenie wspólnie z rodziną priorytetów zaspokajania potrzeb. Często jest tak, że uzyskane świadczenia są marnotrawione.

Biorąc pod uwagę wszystkie pozytywne zadania, które reguluje ustawa oraz zdobyte doświadczenia zawodowe, chęć niesienia pomocy swoim podopiecznym oraz rozliczne trudności w wykonywaniu zawodu asystenta rodziny, należy uznać, że jego praca wymaga długofalowych i skoordynowanych działań w obrębie całego systemu zajmującego się pomocą społeczną potrzebującym rodzinom.

Mimo ustawowego obowiązku nie wszystkie gminy zatrudniają asystenta rodziny. Spowodowane jest to przede wszystkim brakiem środków finansowych na dodatkowy etat. Najczęściej asystenci zatrudnieni są w gminach, które uzyskały dofinansowanie z Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Gminy i powiaty dopiero od 2015 roku będą miały obowiązek zatrudnienia asystentów rodziny.

Na dokonanie oceny efektów pracy asystenta rodziny jest za wcześnie z uwagi na to, że wdrożenie w życie omawianej ustawy nastąpiło dopiero w 2012 roku. Aktualnie brakuje danych o funkcjonowaniu tego zawodu. Mogę jedynie odwołać się do analizy jakościowej przeprowadzonej na podstawie wywiadów z czterema zatrudnionymi asystentami rodziny.

Asystent rodziny rozpoczynając pracę z przydzieloną rodziną powinien uzyskać pełną informację o niej, poznać jej losy oraz przyczyny trudności, z jakimi się boryka. W tym celu powinien dotrzeć do materiałów archiwalnych będących w posiadaniu ośrodka pomocy społecznej, informacji zgromadzonych przez pracownika socjalnego, który dotychczas opiekował się rodziną. Dane o rodzinie można uzyskać od nauczycieli, wychowawców w szkole, kuratora sądowego itp.

Praca asystenta po nawiązaniu kontaktu z rodziną, diagnozie problemów powinna być skupiona na kształtowaniu motywacji rodziny do podjęcia działań skierowanych na zmianę aktualnej sytuacji.

Asystent po dokonaniu diagnozy sytuacji i jej przyczyn powinien wspólnie z rodziną ustalić etapy działania i uzyskać jej zgodę na zaproponowane przedsięwzięcia. Należy zaznaczyć, że rodzina, która nie zgadza się z diagnozą, nie ma motywacji i chęci do szukania rozwiązań swoich problemów. Z wypowiedzi asystentów wynika, że w pracy z rodzinami spotkali się z taką sytuacją.

Asystenci zwracali uwagę, że muszą często odwoływać się do ustalonych z rodziną postanowień i systematycznie motywować ją do działania. Rodzice są bierni, nie chcą współpracować z asystentem, a on sam nie jest mile widziany w rodzinie. Rodziny dysfunkcyjne z reguły są nieufne, nie chcą dzielić się z osobami obcymi swoimi problemami.

Podczas wywiadów asystenci sygnalizowali, że kluczową rolę w tej współpracy odgrywa zdobycie zaufania i potrzebny jest czas, aby rodzina przyzwyczaiła się i zaakceptowała jego obecność w domu.

Z wypowiedzi wynika, że rodziny, które od dawna miały różne problemy, przyzwyczaiły się do tego, że otrzymują wsparcie z pomocy społecznej, np. pieniądze, podręczniki szkolne dla dzieci, żywność, opał, podstawowe sprzęty domowe, a nawet wyposażenie mieszkań. Takie dotychczasowe działania sprawiają, że liczą one tylko na pomoc zewnętrzną, a same rzadko starają się wyjść z trudnej sytuacji i samodzielnie troszczą się o swój los.

Można również przytoczyć przykłady spraw, jakie asystentom zgłaszały rodziny będące pod ich opieką:

- △ pomoc i pośrednictwo w pozyskaniu dodatkowych środków finansowych na bieżące potrzeby,
- △ pomoc w załatwieniu odroczenia płatności wynikających z zaległości czynszowych i opłat za dostawę energii, gazu, itp.,
- △ pomoc, a nawet organizacja dostępu do opieki medycznej (w tym zakresie rodziny wykazywały całkowitą bierność i bezradność),
- △ pomoc w uzyskaniu dodatkowych świadczeń, takich jak renta, emerytura,
- △ pomoc w załatwieniu konkretnych spraw w urzędach,
- △ pomoc i pośrednictwo w kontaktach ze szkołą, a również wsparcie rodziny w zakresie pomocy dzieciom w nauce.

## **LITERATURA**

1. Ustawa o wspieraniu rodziny w systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 (Dz U z 2011r., Nr 149).
2. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz U z 2004 r., Nr 64).

### **ASYSTENT RODZINNY W POMOCY SPOŁECZNEJ**

*W artykule zostały omówione ważniejsze zadania asystenta rodziny, które określiła Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Asystent pracuje z rodziną, która ma stałe lub przejściowe problemy, pomaga jej w rozwiązywaniu i minimalizowaniu zaistniałych trudności oraz podejmuje działania związane z realizacją funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W pracy z rodziną odwołuje się do zabiegów stosowanych w pomocy społecznej wobec rodziny problemowej i jej dzieci, stosując metody wykorzystywane w pracy środowiskowej.*

### **РОЛЬ АСИСТЕНТА СІМ'Ї У СУСПІЛЬНІЙ ДОПОМОЗІ**

*В статті були проаналізовані важливі завдання асистента сім'ї, які окреслив Закон про підтримку сім'ї і систему опікунства. Асистент працює з сім'єю, яка має постійні або перехідні проблеми, допомагає їй у вирішенні і зведенні до мінімуму труднощів, що виникли, а також займається діяльністю, пов'язаною з реалізацією опікунсько-виховної функції. В роботі з сім'єю звертається до процедур, застосованих в суспільній допомозі проблемній сім'ї та її дітям, застосовуючи методи, які використовуються в роботі у даному середовищі.*

### **THE ROLE OF THE FAMILY ASSISTANT IN THE SOCIAL SUPPORT**

*The article discusses the important tasks of the family assistant, which states the Act on supporting the family and the foster care system. Assistant works with a family that has a permanent or temporary problems, helps in resolving and minimizing these obstacles and takes actions related to the implementation of care and educational functions. In working with the family the assistant resorts to procedures used in social assistance towards the families and the children experiencing some problems, taking advantage of the methods used in the community work.*

Наталія ПОБІРЧЕНКО

## РОЛЬ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ПАВЛА ТИЧИНИ В РОЗВИТКУ МІСТА

Уманський державний педагогічний університет займає особливе місце у структурі міста, будучи не лише освітньою установою, але і соціальним, культурозберігальним центром. Діяльність педагогічного університету здійснюється на засадах поліфункціональності, вона компетентно забезпечує реалізацію й успішний розвиток освітньо-виховних потреб індивіда, соціуму та опосередковано впливає на розв'язання проблем збереження здоров'я, зайнятості населення, соціальної, економічної та демографічної політики, створення сприятливої, безпечної атмосфери у громаді.

Уманський державний педагогічний університет є центром, що поширює освіту, задовольняючи як потреби окремих індивідів, так і громади в цілому, – і таким чином надає можливість спільноті залагоджувати конфлікти та розв'язувати проблеми. Для громади університет є агентом соціумних змін, свіжих ідей і перспектив, що є запорукою становлення індивідів, розвитку міської громади і нації. Серед функцій університету можна виділити 4 найважливіші групи: *освітні, соціальні, культурні й економічні*.

*Освітні функції* пов'язані з внеском університету в розвиток освіти на різних суспільних рівнях. Надаючи можливості безперервної освіти у трьох формах – офіційній, додатковій та неформальній, – університет є, по суті, регіональною освітньою макросистемою, яка істотно впливає на соціальне замовлення. Задоволення освітньої функції університету в місті відбувається таких основних напрямках: навчання студентів, перепідготовка педагогічних кадрів міста, просвітницька робота серед дорослого населення і активізація дорослого населення громади у питаннях виховання молоді. Досить сказати, що 90 % учителів уманських шкіл – випускники УДПУ.

У процесі виконання освітньої функції діяльність університету спрямовується на: 1) координацію програм вищої педагогічної освіти, програм для студентів з особливими потребами, програм для обдарованих і талановитих студентів тощо; 2) упровадження і

координацію досліджень; 3) координацію та забезпечення шляхів задоволення позааудиторних освітніх інтересів (послуг бібліотеки, дорадчих послуг). Отже, університет є освітнім центром міста.

*Культурні функції* виконуються університетом у процесі культурної трансмісії і культурного розвитку на різних рівнях суспільства. На індивідуальному рівні університет допомагає студентам розвинути креативність і естетичну обізнаність, ознайомитися з культурними нормами і цінностями суспільства. На інституційному рівні університет функціонує як агент системної трансмісії культурних цінностей наступним поколінням, культурної інтеграції і відновлення культурної традиції, тому основною є функція трансляції та поширення цінностей культури в суспільстві.

Уманський державний педагогічний університет історично завжди виконував функцію культурного центру громади. Новорічні програми, свята, концерти з нагоди різних важливих подій у житті міста – лише деякі виховні заходи, які відбуваються в університеті. Уманський педагогічний університет пишається своїми колективами, яким присвоєно звання народних. У соціально-культурній структурі ВНЗ функціонує студентський клуб, при якому працюють загальноуніверситетські творчі колективи: український народний хор “Кобзар”, ансамбль народного танцю “Яворина”, ансамбль сучасного танцю “Візаві”, ансамбль “Музичні візерунки”, інструментальний ансамбль “Акварелі”, фольклорний колектив “Софія”, жіночий академічний хор “Юність”, чоловіче вокальне тріо “Гонта”, студентський театр драми і комедії, студентський театр естрадної мініатюри “Дзеркало”, шаховий клуб “Біла тура”, фольклорне товариство імені Гната Танцюри, літературна студія імені Миколи Бажана, “Театр слова”, інші малі форми і жанри (солісти, дуети, декламатори). В університеті також діє музей історії навчального закладу, випускається газета “Педагогічні вісті”. Більшість творчих колективів уже мають свою славу історію.

Кожен творчий колектив – виключний, неповторний та незамінний. У цих колективах студенти вдосконалюють свою творчу майстерність, здобувають навички публічних виступів, вивчають основи педагогічної майстерності, знайомляться з особливостями роботи в творчому колективі та гідно представляють університет на Всеукраїнському та

Міжнародному рівнях. Щорічно відбувається творчий звіт УДПУ, в якому беруть участь художні колективи університету. Окрім того, творчі колективи протягом року забезпечують концертну діяльність в університеті, місті, регіоні. У 2010 – 2011 навчальному році почав функціонувати духовий оркестр, до складу якого увійшли студенти різних факультетів. Мистецькі студії та художні колективи є міцним фундаментом будь-якого творчого проекту університету<sup>309</sup>.

До групи соціальних функцій університету, перш за все, входить *функція соціалізації особистості* – адаптація молоді до соціальних відносин, суспільного життя, залучення до соціально-культурних цінностей, формування установок, ціннісних орієнтацій, життєвих ідеалів. На індивідуальному рівні університет допомагає студентам розвиватися психологічно, соціально та фізично, допомагає якнайповніше розкрити свій потенціал. На інституційному рівні університет є соціальною системою, яка складається з розмаїття людських взаємин. Якість соціального клімату та внутрішніх стосунків часто визначає якість трудової та навчальної взаємодії для викладачів та студентів. Крім того, університет виконує *функцію сприяння соціальній мобільності*, яка полягає у соціальному переміщенні і просуванні вгору на вищий соціальний щабель. Освіта, здобута в УДПУ, дає змогу випускникам досягнути успіху в житті. Випускники університету стають шкільними учителями, викладачами ВНЗ, працюють на керівних адміністративних посадах тощо.

В університеті функціонує Інноваційний бізнес-інкубатор, структурний підрозділ, спрямований на залучення студентської молоді, науковців і аспірантів до підприємницької діяльності та ефективного розвитку молодіжного підприємництва. Метою діяльності бізнес-інкубатора є створення умов для ефективної реалізації можливості студентів, випускників університету на реалізацію кар'єрного зростання, розвитку форм науково-практичної та науково-дослідної роботи студентів, молодих викладачів та аспірантів з використанням технологій бізнес-інкубації, що сприяють професійній підготовці, оволодінню основами введення підприємницької діяльності, формулюванню у них навичок майбутніх організаторів, керівників.

---

<sup>309</sup> Уманський державний педагогічний університет. Культура. Спорт. Дозвілля. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=15](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=15)

Основними завданнями Інноваційного бізнес-інкубатора є:

- налагодження співпраці з Координаційною радою Уманського міськвиконкому з питань розвитку малого та середнього підприємництва; співпраця із державною службою зайнятості, підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності, які можуть бути потенційними партнерами;
- забезпечення координації дій з центральними та місцевими органами виконавчої влади, підприємствами, установами та організаціями щодо оптимального узгодження реальних потреб ринку послуг та товарів;
- інформування молодих науковців та студентів вищого навчального закладу про перспективні напрямки підприємництва, що відповідають їх фаховій підготовці (спеціальності);
- сприяння реалізації підприємницьких ідей, розвитку навичок партнерської діяльності та ділових якостей молодих науковців та студентів вищого навчального закладу<sup>310</sup>.

Зважаючи на традиційну центральну роль університету у громадах, УДПУ покликаний виконувати громадозберігальну функцію, оскільки, по-перше, він є суспільним центром, надаючи ряд освітніх, оздоровчих і соціальних послуг; по-друге, досліджує різні вияви функціонування міської громади на науковому рівні, що яскраво простежується в діяльності таких наукових інститутів, центрів і лабораторій, як: Науково-дослідний інститут історії освіти та педагогічної думки Наддніпрянщини, Науково-дослідний інститут археологічних культур Буго-Дніпровського межиріччя, Науково-дослідний інститут "Історія та археологія Південно-Східного Поділля", Центр педагогічного краєзнавства, Педагогічне краєзнавство Черкащини, Історичне краєзнавство Уманщини, Етнологія Черкаського краю, Археологія Уманщини.

У процесі реалізації різних проектів університет долучається до виконання *функції соціальної інтеграції*. Прилучаючи до єдиних цінностей, навчаючи певним нормам, освіта стимулює спільні дії, об'єднує людей. У процесі виконання інтегруючої функції УДПУ забезпечує відчуття ідентичності громади. Контакти студентів в

---

<sup>310</sup> Уманський державний педагогічний університет. Інноваційний бізнес-інкубатор. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=376](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=376)

університеті збільшують контакти сімей та сусідів, існування школи в маленькому суспільстві заохочує й ініціює форми соціальної взаємодії, які стають стійкими та цінними для членів соціуму. УДПУ є основним організатором важливих громадських ініціатив, пов'язаних з доброчинністю, культурно-просвітницькими акціями, впорядкуванням міста тощо. Зважаючи на свою специфіку, університет виконує покладену на нього *консультативну функцію*, яка полягає, перш за все, у наданні консультативних послуг з питань здоров'я та соціальних послуг.

*Економічні функції* реалізуються у процесі впливу університету на технічний і економічний розвиток та потреби особистості, інституцій, місцевої громади та держави. Ця функція передбачає забезпечення особистості повним обсягом знань, умінь та навичок з підготовки до виконання різних видів професійних ролей, залучення молодого покоління до праці, посідання певних позицій у суспільстві. Як осередок місцевого соціуму університет виконує означену функцію шляхом вироблення у студентів виробничих навичок та підтримки ініціатив щодо партнерської взаємодії університету та ділових осередків, з яким підписано низку угод про співпрацю. Основна увага останнім часом акцентується на встановленні ефективних форм партнерської взаємодії, розробці та впровадженні спеціальних навчальних програм, програм підготовки кадрів. В університеті функціонує так звана Юридична клініка, що забезпечує:

- проведення правоосвітніх, правороз'яснювальних та інших навчально-практичних заходів;
- надання безоплатної правової допомоги з питань захисту прав і свобод людини та організацій з усіх галузей права відповідно до чинного законодавства України;
- проведення роботи з документами правового характеру і базами даних;
- підготовку і поширення публікацій для населення з актуальних правових питань;
- співпрацю з працівниками державних і недержавних органів та організацій;
- проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів та інших заходів з актуальних правових питань;



• співробітництво з іншими юридичними клініками вищих навчальних закладів України та за межами держави<sup>311</sup>.

Отже, низка функцій університету доводить, що УДПУ є не просто освітнім закладом. Залишаючи домінанту освітній діяльності – передачі знань молодому поколінню та сприянню становленню вільних громадян незалежної держави – функції університету як навчального закладу виходять за межі суто освітніх.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Уманський державний педагогічний університет. Інноваційний бізнес-інкубатор. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=376](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=376)

2. Уманський державний педагогічний університет. Культура. Спорт. Дозвілля. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=15](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=15)

3. Уманський державний педагогічний університет. Юридична клініка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=417](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=417)

### РОЛЬ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ПАВЛА ТИЧИНИ В РОЗВИТКУ МІСТА

*У статті висвітлено роль Уманського державного педагогічного університету у розвитку міста, визначено функції, які виконує університет у діяльності міської громади. Охарактеризовано специфіку функціонування таких університетських підструктур, як Інноваційний бізнес-інкубатор, Юридична клініка. Розкрито роль творчих колективів, які працюють на підвищення іміджу університету, і значення студентських клубів і товариств.*

### ROLA PAŃSTWOWEGO UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO IMIENIA PAWŁA TYCZYNY W HUMANIU W ROZWOJU MIASTA

*W artykule określono rolę Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w rozwoju Humania. Pokazano funkcje jakie pełni Uniwersytet w*

---

<sup>311</sup> Уманський державний педагогічний університет. Юридична клініка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://udpu.org.ua/viewpage.php?page\\_id=417](http://udpu.org.ua/viewpage.php?page_id=417)

*społeczności miejskiej. Scharakteryzowano specyfikę funkcjonowania podstruktur uniwersyteckich takich, jak: Innowacyjny Biznes-Inkubator oraz Poradnia Prawna. Określono rolę kreatywnych zespołów, których działanie ma na celu poprawę wizerunku uczelni oraz klubów i organizacji studenckich.*

### **ROLE OF PAVLO TYCHYNA UMAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CITY DEVELOPMENT**

*Role of Uman State Pedagogical University in the city development has been explained. Functions performed by the university in community have been identified. The specificity of such university substructures as Innovative Business Incubator and Legal Clinic functioning has been characterized. Role of artistic groups that work on improving the university image, and the value of student clubs and societies have been described.*

## SZEŚCIOLATKI W SZKOLE – REZULTATY REFORMY EDUKACJI

### *Obniżenie wieku rozpoczynania edukacji szkolnej – podstawy prawne i rys historyczny*

Objęcie sześciolatków edukacją szkolną zapowiadane było od lat. Rządowy pomysł, by objąć obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatnie, pojawił się w 2008 roku i miał wejść w życie niemal natychmiast. W rezultacie ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU Nr 56, poz. 458 i Nr 219, poz. 1705) wprowadziła od dnia 1 września 2011 r. obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci pięcioletnie oraz od dnia 1 września 2012 r. obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków. 2 marca 2012 r. weszła w życie ustawa z dnia 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Obowiązek szkolny dla sześciolatków przesunięty został na 1 września 2014 r. W latach szkolnych 2012/13 i 2013/14 to rodzice mają podejmować decyzję o rozpoczęciu nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej dziecka, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat. Dziecko sześciolatnie, które w okresie przejściowym nie rozpocznie spełniania obowiązku szkolnego, kontynuuje przygotowanie przedszkolne. Nowelizacja zachowała obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich. Czy w roku 2014 obowiązek szkolny dla sześciolatków, po 5-letnim już okresie przejściowym, wejdzie w życie? Przyszłość pokaże.

Posłanie dzieci sześciolatków do szkoły nie jest w Polsce nowym pomysłem. Począwszy od okresu powojennego wysuwano takie postulaty niejednokrotnie. Nigdy nie doczekały się jednak realizacji, głównie z powodów politycznych i ekonomicznych. W scenariuszu reformy edukacyjnej, opracowanej przez Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej<sup>312</sup> w 1989 roku, jest mowa o obniżeniu wieku rozpoczynania nauki w szkole z siedmiu do sześciu lat, z zastrzeżeniem, iż byłyby to

---

<sup>312</sup> Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN) został powołany w 1997 r. przez prezesa Rady Ministrów; w jego skład wchodziły 34 osoby, przedstawiciele różnych specjalności, m. in. prof. Tadeusz Lewowicki, prof. Czesław Kupisiewicz (przewodniczący), prof. Czesław Banach, prof. Wincenty Okoń.

dzieci wykazujące odpowiedni poziom dojrzałości szkolnej. Istotne wydaje się, że scenariusz zakładał zarazem wydłużenie okresu nauki na poziomie nauczania początkowego z trzech do czterech lat oraz dostosowanie treści, metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej do właściwości psychofizycznych dzieci o rok młodszych<sup>313</sup>. W latach 90. scenariusz, pomimo (albo może z powodu) transformacji ustrojowej, nie znalazł szansy realizacji. Chociaż propozycje zmian w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej były cały czas wysuwane<sup>314</sup>. W roku 2000 po raz kolejny zaplanowano zmiany w zakresie obowiązku szkolnego. Projekt „Małe dziecko” zakładał objęcie powszechną edukacją przedszkolną dzieci pięcioletnie oraz obniżanie wieku obowiązku szkolnego w ciągu kolejnych trzech lat, poprzez stopniowe przyjmowanie do szkół dzieci sześcioletnich wraz z siedmioletnimi, w efekcie – wprowadzenie ustawowego obowiązku szkolnego od szóstego roku życia<sup>315</sup>. I znów zawirowania polityczne (a dokładnie zmiany w ekipie rządzącej oświatą) uniemożliwiły realizację projektu. Ponownie do pomysłu wrócono wraz z kolejną zmianą władzy, w tym również w resorcie edukacji, w 2007 roku<sup>316</sup>.

### *Założenia i cele reformy*

Reforma prowadząca do obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej ma na celu, zgodnie z założeniami rządu, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci oraz wcześniejsze wykrywanie ich uzdolnień. „Obniżenie wieku szkolnego wraz z powszechnym procesem ustalania dojrzałości szkolnej jest wyrazem troski o lepsze losy szkolne dzieci” – czytamy w Informatorze MEN<sup>317</sup>. Uzasadniając jej wprowadzenie, autorzy odwołują się do standardów europejskich. W większości krajów europejskich naukę rozpoczynają dzieci młodsze niż siedmioletnie. Dzięki

---

<sup>313</sup> Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków 1989, PWN. – s. 349.

<sup>314</sup> Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Warszawa 1994, Wyd. „ŻAK”; Lewowicki T.: Pedagogika i edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy szkoły. W: E. Marek, R. Więckowski (red.): Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego. Piotrków Trybunalski 2000, Naukowe Wyd. Piotrkowskie; Więckowski R.: Pedagogika wczesnoszkolna. Warszawa 1998, WSiP.

<sup>315</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach. „Biblioteczka reformy” 2000, nr 21. – s. 43 – 44.

<sup>316</sup> Program PO. Polska zasługuje na cud gospodarczy (2007). Program wyborczy Platformy Obywatelskiej. [dostęp: 13.12.2012] [http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program\\_wyborczy\\_po7\\_ebook,321828594.pdf](http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program_wyborczy_po7_ebook,321828594.pdf)

<sup>317</sup> Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły. Warszawa 2008, MEN. – s. 9.

wcześniejszemu pójściu do szkoły polskie dzieci będą miały szanse porównywalne z szansami dzieci w innych krajach Unii Europejskiej. Jednocześnie zmiana ta ma pociągnąć za sobą upowszechnienie edukacji przedszkolnej – zakładało się, że od września 2010 r. już wszystkie pięcioletki będą objęte przygotowaniem przedszkolnym (w 2008 r. korzystało z przedszkoli niecałe 60% pięcioletków i jeszcze mniej trzy- i czterolatków). Ponadto autorzy powoływali się na proces akceleracji: „Przemiany cywilizacyjne sprawiają, że dzieci wcześniej osiągają dojrzałość szkolną. Dzieci sześciolatnie są w większości intelektualnie gotowe do podjęcia nauki szkolnej”<sup>318</sup>. Przekonywali również, że obniżenie wieku obowiązku szkolnego z siedmiu na sześć lat oraz zmiana podstawy programowej spowodują, że dzieci w klasie pierwszej szkoły podstawowej nie będą powtarzać tego, czego uczyły się rok wcześniej i będą kontynuować naukę na poziomie dostosowanym do ich wieku. Argumentem za wprowadzeniem zmian w danym okresie były również korzystne dla reformy warunki demograficzne – zmniejszająca się od kilkunastu lat liczba uczniów w szkołach. Z danych statystycznych wynikało, że w roku 2009 rocznik sześciolatków był najmniej liczny, więc uznano, że będzie to najkorzystniejszy czas na rozpoczęcie planowanych zmian.

Zapowiedziano, że reforma będzie wprowadzana stopniowo i musi być poprzedzona zmianą warunków nauki w szkołach podstawowych, aby zapewnić dzieciom rozpoczynającym naukę szkolną bezpieczeństwo i opiekę odpowiednią do ich wieku. Zalecenia ministerialne dla dyrektorów szkół obejmowały zarówno zagospodarowanie przestrzeni szkolnej, jak i organizację opieki po lekcjach oraz formy kształcenia<sup>319</sup>. Sale lekcyjne powinny być podzielone na dwie części: edukacyjną (tablica, stoliki, ławki) oraz rekreacyjną (dywanik, gry i zabawki, biblioteczka). Zalecano możliwość pozostawiania w szkole części podręczników lub przyborów szkolnych przez uczniów, by nie musieli dźwigać codziennie ciężkiego tornistra. W miarę możliwości architektonicznych, szkoła powinna zapewnić osobne korytarze dla starszych i młodszych uczniów. Nauczanie początkowe powinno być zindywidualizowane, dostosowane do różnorodnych potrzeb i możliwości dzieci. Połączone ma być z zabawą i opieką, szczególnie w klasach pierwszych. Początkowe miesiące nauki w klasie pierwszej wskazane byłoby

---

<sup>318</sup> Tamże. – s. 18.

<sup>319</sup> Tamże.

traktować jako okres przygotowawczy, stanowiący łagodne przejście dziecka z przedszkola do szkoły. Opieka „światlicowa” powinna być zorganizowana dla dzieci w podobnym wieku oddzielnie – i MEN proponuje różne rozwiązania: świetlice „tematyczne”, różnych opiekunów oferujących poszczególne formy aktywności, jednego opiekuna do konkretnej grupy dzieci i in. Edukację wczesnoszkolną realizować należy w formie kształcenia zintegrowanego lub przedmiotowego, z naciskiem na nauczanie zintegrowane, zwłaszcza w pierwszej i drugiej klasie<sup>320</sup>.

### *Dojrzałość szkolna dzieci sześciolatek*

Pójście dziecka sześciolatek do szkoły wiąże się z nowymi potrzebami, oczekiwaniami i doświadczeniami; adaptacją do nowych warunków, wymagającą nie tylko dojrzałości poznawczej dziecka, ale również emocjonalnej i społecznej. Czy dziecko sześciolatek jest gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole? To pytanie nurtuje nie tylko rodziców, ale także pedagogów, psychologów i osoby związane z edukacją.

Co oznacza termin „dojrzałość szkolna”? Celowo zostało użyte sformułowanie „dojrzałość szkolna”, a nie „gotowość szkolna”, mimo iż terminy te często są używane zamiennie. Barbara Wilgocka-Okoń<sup>321</sup> proponuje różnicowanie tych pojęć ze względu na rozumienie istoty i mechanizmów procesu dojrzewania i uczenia się w procesie rozwojowym. W przypadku „dojrzałości” wychodzi się z założenia, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem. W przypadku „gotowości” zakłada się, że istnieje możliwość ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości dziecka, stwarzającą szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Z badań wynika, że możliwość taka rzeczywiście istnieje<sup>322</sup> i ma to niebagatelne znaczenie dla decyzji edukacyjnych. W tej rozprawie bardziej adekwatne będzie użycie terminu „dojrzałość”, gdyż to właśnie rozwojowy aspekt będzie przedmiotem rozważań.

Według klasycznej już definicji Stefana Szumana<sup>323</sup>, „dojrzałość szkolna to osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego, psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na

---

<sup>320</sup> Tamże.

<sup>321</sup> Wilgocka-Okoń B.: Gotowość szkolna dzieci sześciolatek. Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Żak”. – s. 10.

<sup>322</sup> Tamże.

<sup>323</sup> Szuman S.: O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioolatek. W: L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria II, tom 5. Warszawa 1970, PWN. – s. 153.

systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”. Wrażliwość na naukę szkolną rozumiana jest jako przejawianie zainteresowań dziecka szkołą, wiadomościami i umiejętnościami, jakie może sobie ono przyswoić w szkole. Podatność na nauczanie i wychowanie oznacza, iż dziecko pojmuje to, czego się uczy i jest to dla niego przystępne, jak również posiada umiejętność podporządkowywania się wymaganiom nauczyciela oraz zdolność do harmonijnego współżycia z rówieśnikami.

Ewa Filipiak<sup>324</sup> tak charakteryzuje, kiedy dziecko jest gotowe do podjęcia nauki w szkole: „osiągnęło pewien poziom rozwoju umysłowego (spostrzegania, rozumowania, myślenia, pamięci); przejawia wolę uczenia się i chęć do nauki lub jej zamiar; ma poczucie obowiązku wynikające z pełnienia roli ucznia, członka zespołu realizującego zadanie; potrafi przyjmować odpowiedzialność za wykonanie indywidualnego zadania; jest gotowe do podporządkowania się regulaminowi obowiązującemu w klasie; reaguje na polecenia nauczyciela i poprawnie je wykonuje; potrafi skupić się na zadaniu; potrafi być wytrwałe i skoncentrowane; umie funkcjonować w grupie; umie korzystać ze wskazówek i wykonywać zadania klasowe, a nie tylko indywidualne; chce nawiązywać kontakty ze światem dorosłych; jest gotowe do odkrywania nowych sposobów porozumiewania się z innymi, czyli do nauki czytania i pisanie” (s. 8). Tak więc dziecko gotowe do nauki w szkole musi mieć odpowiednio rozwinięte sfery: poznawczą, społeczno-emocjonalną i fizyczną. Często zdarza się, że rozwój tych wszystkich sfer jest nieharmonijny; dziecko może np. osiągnąć wysoki poziom w zakresie funkcji poznawczych, ale poziom rozwoju emocjonalnego i społecznego jest niewystarczający, aby dziecko mogło funkcjonować w grupie, reagować adekwatnie do sytuacji i kontrolować swoje emocje. Ocena dojrzałości szkolnej dziecka jest bardzo istotna dla właściwego doboru form i metod stymulujących jego wszechstronny rozwój; potrzebna, aby „wspomagać zróżnicowany rozwój poszczególnych dzieci uczestniczących w procesie edukacyjnym”, co postulował Ryszard Więckowski<sup>325</sup>.

---

<sup>324</sup> Filipiak E.: Dojrzałość potrzebna od dziecka. „Psychologia w Szkole” 2005, nr 3.

<sup>325</sup> Więckowski R.: Pedagogika wczesnoszkolna. Warszawa 1998, WSiP. – s. 109.

Dojrzałość szkolną dzieci w Polsce badał m.in. zespół Barbary Wilgockiej-Okoń w latach 70.<sup>326</sup> oraz Lidia Wołoszynowa<sup>327</sup>. Jedne i drugie badania wykazały różnice w dojrzałości szkolnej dzieci z miast i wsi. Największe badania –całościowa diagnozę rozwoju dzieci sześciolatków – przeprowadził w 2006 r. zespół pod kierunkiem Aldony Kopik<sup>328</sup> z Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach. Projekt był finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa. Badania zostały przeprowadzone na reprezentatywnej grupie dzieci sześciolatków z całego kraju. Zdiagnozowano różne sfery rozwoju dziecka: rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczno-emocjonalny, zdrowie oraz warunki środowiskowe i wychowawcze, w których odbywa się rozwój. Badaniami objęto prawie 70 000 dzieci i ich rodziców oraz ponad 6000 nauczycieli dzieci sześciolatków. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej badanych dzieci oceniono jako dobry. Wyższy poziom dojrzałości szkolnej zaobserwowano u dzieci kończących edukację przedszkolną niż u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie przedszkolne (badania były przeprowadzane w dwóch etapach: pierwszy obejmował dzieci w wieku sześciu lat, które kończyły edukację przedszkolną, drugi – dzieci sześciolatków, które rozpoczynały roczne przygotowanie przedszkolne). Nie było różnic w poziomie dojrzałości szkolnej dzieci miejskich i wiejskich kończących edukację przedszkolną, natomiast różnice ujawniły się, na korzyść dzieci miejskich, u dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie. Zaobserwowano również różnice w poziomie dojrzałości szkolnej dzieci, ze względu na rodzaj placówki, do której uczęszczały. Wyniki świadczące o lepszym przygotowaniu do rozpoczęcia nauki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli<sup>329</sup>.

Dojrzałość szkolna zależy od czynników biologicznych, środowiskowych i oddziaływań wychowawczych. To, czy dziecko jest gotowe do podjęcia nauki w szkole, zależy m.in. od dotychczasowego biegu życia dziecka, od tego, czy uczęszczało do przedszkola, czy miało

<sup>326</sup> Wilgocka-Okoń B.: Gotowość szkolna dzieci sześciolatków. Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Żak”.

<sup>327</sup> Wołoszynowa L. (1979). O umysłowej i społecznej gotowości dzieci do rozpoczęcia nauki. „Badania Oświatowe”, nr 3.

<sup>328</sup> Kopik A. (red.): Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Kielce 2007, Wyd. TEKST.

<sup>329</sup> Tamże. – s. 229 – 230.



okazję współdziałać z innymi dziećmi w najbliższym otoczeniu, czy dorośli zaspokajali jego potrzeby poznawcze i uczuciowe, czy stawiano mu wymagania dostosowane do jego możliwości. Wzajemna zgodność rozwoju fizycznego, motorycznego, umysłowego, społeczno-emocjonalnego, zdrowie oraz odpowiednie warunki środowiskowe i oddziaływania wychowawcze dają możliwość sprostaną różnorodnym wymaganiom szkoły.

Różne stanowiska: MEN kontra Ratuj Maluchy!

Reforma obniżająca wiek obowiązku szkolnego, jak każda reforma, wzbudziła i nadal wzbudza wiele kontrowersji i idącą za tym falę protestów. Największy zasięg zyskała “ogólnopolska akcja przeciwko obowiązkowi szkolnemu sześciolatków” Ratuj Maluchy! – ruch społeczny założony przez Karolinę i Tomasza Elbanowskich – rodziców czwórki dzieci (w momencie rozpoczęcia akcji; aktualnie szóstki), którzy do dnia dzisiejszego zebrali, na stronie internetowej ([www.ratujmaluchy.pl](http://www.ratujmaluchy.pl)), pod kolejnym protestem przeciw wprowadzeniu reformy ponad 60 000 podpisów (w 2011 r. – 300 000 podpisów pod projektem złożonym do Sejmu), głównie rodziców, ale i nauczycieli. Na stronie można znaleźć długą listę argumentów przeciwko reformie: począwszy od niedoinwestowania szkół w Polsce i tego konsekwencji, krytyki nowej podstawy programowej, która nie jest dostosowana do możliwości przeciętnego sześciolatka, poprzez nieprzygotowanie nauczycieli, brak miejsc w przedszkolach, po brak środków finansowych na przeprowadzenie i przygotowanie reformy. Ponadto znajduje się tam informator dla rodziców dzieci pięcio- i sześciolatków, opinie ekspertów, artykuły i doniesienia z mediów, a nawet raport o stanie szkół. Dużo zamieszczonych jest cytatów, szczególnie z wypowiedzi nauczycieli. Do najczęściej sygnalizowanych przez nauczycieli, pracujących z dziećmi sześciolatkami w szkole, problemów tych dzieci należą: trudności w nawiązywaniu kontaktów ze starszymi dziećmi, brak chęci współdziałania z grupą i nauczycielem, zachwianie poczucia bezpieczeństwa, brak kontroli w sferze emocjonalnej – wybuchy złości, płaczliwość, niezadowolenie występujące bez określonych przyczyn, trudności w skupieniu uwagi. Opiniodawcy zaś w komentarzach podkreślają, iż narzucenie dzieciom sześciolatkami nieadekwatnej do potrzeb

emocjonalnych i społecznych dyscypliny edukacyjnej tłumi ich możliwości rozwojowe i potencjał poznawczy.

Analogicznie na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej ([men.gov.pl](http://men.gov.pl)) jest zakładka „Sześciolatek w szkole” promująca idee reformy. Znaleźć można porady dla rodziców, informacje o reformie, przykłady dobrych praktyk związanych z reformą, doświadczenia innych, informacje dotyczące działań Rady Rodziców (powołanej 14 marca 2011 r. przy Ministrze Edukacji Narodowej, co zostało odebrane jako „odpowiedź” MEN na akcję Ratuj Maluchy!), opinie ekspertów przekonujących do słuszności decyzji obniżenia wieku obowiązku szkolnego.

Opinie i wyniki badań, zarówno przytaczane przez ruch Ratuj Maluchy! jak i Ministerstwo Edukacji Narodowej, trudno traktować jako reprezentatywne czy miarodajne; każda ze stron zbiera informacje na poparcie swoich przekonań. Istotne byłoby przeprowadzenie rzetelnych badań przez niezależną instytucję.

Co na to opinia publiczna?

W okresie transformacji systemowej kilkakrotnie pytano Polaków, w badaniach opinii publicznej, o ich stosunek do propozycji obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Wszystkie dostępne badania pokazują, że większość respondentów jest przeciwna tej propozycji.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) w lutym 2000 r.<sup>330</sup> wykazują, że większość ankietowanych (76%) nie popiera propozycji obniżenia granicy wieku, w którym dzieci rozpoczynają naukę. Opinie w tej sprawie nie zmieniły się od czerwca 1999 r. Jedynie co piąty respondent (21%) opowiada się za objęciem sześciolatek obowiązkami szkolnymi.

Inne badania poświęcone problematyce obniżenia wieku obowiązku szkolnego *Czas do szkoły* przeprowadzone zostały w 2002 r. przez instytut IPSOS. Połowa Polaków (dokładnie 52%) opowiedziała się za dotychczasowym rozwiązaniem, tj. wiekiem siedmiu lat dzieci rozpoczynających edukację szkolną; 42% było za obniżeniem wieku do lat sześciu; 5% do 5 lat, a 2% nie miało zdania w tej sprawie<sup>331</sup>.

---

<sup>330</sup> Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie społeczne. Komunikat z badań. Warszawa 2000, CBOS. – s. 10.

<sup>331</sup> IPSOS: Czas do szkoły. [dostęp: 15.12.2012] <http://www.ipsos.pl/opinie-edukacja>

W kolejnych badaniach dotyczących inicjacji szkolnej, przeprowadzonych przez CBOS w listopadzie 2008 r., większość respondentów (79%) wskazała wiek siedmiu lat, jako pożądany do rozpoczęcia edukacji szkolnej przez dziecko, a tylko 16% opowiedziało się za obniżeniem tego wieku do lat sześciu. 5% badanych nie miało zdania na ten temat<sup>332</sup>.

W listopadzie 2008 r. przeprowadzono również badania społeczne jakościowe dotyczące reformy<sup>333</sup>. Głównym celem badań było poznanie opinii rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i przedstawicieli lokalnych władz na temat planowanej reformy obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że rodzice kategorycznie sprzeciwiali się wysyłaniu dzieci sześciolatków do szkół. Większość nauczycieli i dyrektorów przedszkoli była przeciwna pomysłowi obniżenia wieku inicjacji szkolnej, natomiast nauczyciele i dyrektorzy szkół podstawowych byli zdania, że pomysł jest dobry, ale obecnie nierealny z powodu braku przygotowania szkół, kadry i rodziców do wprowadzenia reformy. Największe poparcie dla idei było wśród przedstawicieli władz samorządowych (była to grupa najlepiej zorientowana w szczegółach reformy), ale i w tej grupie znalazły się opinie krytyczne<sup>334</sup>.

Powyższe wyniki badań jednoznacznie świadczą, iż reforma jest realizowana „na siłę”, bez powszechnej akceptacji ze strony społeczeństwa.

### *Konsekwencje reformy i konkluzje z nią związane*

W konsekwencji protestów termin wejścia w życie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatków przesunięto o kolejne dwa lata. Mamy obecnie sytuację, że część rodziców, korzystając z możliwości wyboru, wysłała swoje sześciolatków do szkoły, część zdecydowała się na pozostawienie ich w przedszkolach. W 2009 r. na wcześniejszą naukę dzieci w szkole zdecydowało się 4,3% rodziców, w 2010 r. – 12,5%, a w 2011 r. – 23,6%.

---

<sup>332</sup> Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. Komunikat z badań. Warszawa 2008, CBOS. – s. 10.

<sup>333</sup> Pawlak R.: Reforma oświaty „po polsku”, czyli o tym jak rząd posyła sześciolatków do szkół. Warszawa 2011, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

<sup>334</sup> Tamże. – s. 92.

W tym roku możemy obserwować poczynania pierwszego rocznika „eksperymentalnego” na kolejnym etapie edukacyjnym, tj. w klasie IV. Jak radzą sobie dzieci rok młodsze? – aż prosi się o sprawdzenie.

Wiele jest kwestii, nad którymi warto się zastanowić, decydując się na obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Co będzie z dzieckiem o rok młodszym na następnych szczeblach edukacji? Czy nauczyciele przedmiotowi, uczący w klasach IV – VI, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, są gotowi do nauczania dzieci o rok młodszych niż dotychczas? Czy dzieci te osiągną odpowiedni poziom rozwoju emocjonalnego, psychicznego do radzenia sobie z wymogami na kolejnych poziomach edukacyjnych, a w przyszłości decyzyjnych (dotyczących obierania ścieżki kariery edukacyjnej i zawodowej)? Czy nauczyciele są w stanie realnie brać pod uwagę naturalne, wynikające z rozwoju, potrzeby i właściwości dziecka, np. potrzebę ruchu, większą męczliwość, niemożność skupienia uwagi na bardzo długi czas, przewagę procesów pobudzenia nad hamowaniem, a tym samym specyfikę reakcji emocjonalnych i zachowań dziecka? Można odnieść wrażenie, że w to miejsce (specyficznych rozwojowych właściwości dziecka) zbyt często „rozpoznawana” jest nadpobudliwość, problemy z koncentracją uwagi albo zwyczajowe nieposłuszeństwo (często ujmowane w kategoriach zaburzeń zachowania!). Umysł sześciolatniego dziecka jest chłonny, ale w warunkach pozbawionych napięcia i stresu, a czy takie warunki może zapewnić dzisiejszy nauczyciel i szkoła?

Słusznie Barbara Wilgocka-Okoń<sup>335</sup> w rozważaniach nad gotowością szkolną przenosi punkt ciężkości na dojrzałość szkoły. Dojrzałość szkoły określa jako „osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania-uczenia się”. Przyglądając się naszej szkole odnosi się wrażenie, że tej dojrzałości jeszcze nie osiągnęła, ale można mieć nadzieję, zakładając rozwojowy charakter procesu dojrzewania, że jeszcze kiedyś dojrzeje.

---

<sup>335</sup> Wilgocka-Okoń B.: Gotowość szkolna dzieci sześciolatnich. Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Zak”. – s. 79.

## LITERATURA

1. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Warszawa – Kraków 1989, PWN.
2. Filipiak E.: Dojrzałość potrzebna od dziecka. „Psychologia w Szkole” 2005, nr 3.
3. IPSOS: Czas do szkoły. [dostęp: 15.12.2012] <http://www.ipsos.pl/opinie-edukacja>
4. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator 2008/2009 Rok Przedszkolaka. Warszawa 2008, MEN.
5. Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły. Warszawa 2008, MEN.
6. Kopik A. (red.): Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Kielce 2007, Wyd. TEKST.
7. Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Warszawa 1994, Wyd. „ŻAK”.
8. Lewowicki T.: Pedagogika i edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy szkoły. W: E. Marek, R. Więckowski (red.): Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego. Piotrków Trybunalski 2000, Naukowe Wyd. Piotrkowskie.
9. Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach. „Biblioteczka reformy” 2000, nr 21.
10. Pawlak R.: Reforma oświaty „po polsku”, czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół. Warszawa 2011, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
11. Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. Komunikat z badań. Warszawa 2008, CBOS.
12. Program PO. Polska zasługuje na cud gospodarczy (2007). Program wyborczy Platformy Obywatelskiej. [dostęp: 13.12.2012] [http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program\\_wyborczy\\_po7ebook,321828594.pdf](http://chomikuj.pl/czarnoby199/Dokumenty/program_wyborczy_po7ebook,321828594.pdf)
13. Reforma edukacji. Poinformowanie i poparcie społeczne. Komunikat z badań. Warszawa 2000, CBOS.
14. Szuman S.: O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. W: L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria II, tom 5. Warszawa 1970, PWN.

15. Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1998, WSiP.

16. Wilgocka-Okoń B.: *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa 2003, Wyd. Akademickie „Żak”.

17. Wołoszynowa L. (1979). *O umysłowej i społecznej gotowości dzieci do rozpoczęcia nauki*. „Badania Oświatowe”, nr 3.

### **SZEŚCIOLATKI W SZKOLE – REZULTATY REFORMY EDUKACJI**

*Artykuł ma na celu przybliżenie założeń obecnie wdrażanej reformy edukacji, dotyczącej obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej przez dzieci w Polsce oraz kontrowersji z nią związanych.*

### **ШЕСТИРІЧКИ В ШКОЛІ – РЕЗУЛЬТАТИ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ**

*Стаття має на меті наблизити заснування реформи освіти, яка зараз впроваджується і яка стосується зниження віку початку шкільної освіти для дітей в Польщі, а також пов'язаних з нею розбіжностей.*

### **SIX-YEAR-OLD CHILDREN AT SCHOOL – THE RESULTS OF THE EDUCATIONAL REFORM**

*The aim of the article is to clarify the guidelines of the currently implemented education reform regarding the lowering of the commencement age of children's education in Poland and the controversies surrounding it.*

**РЕФЛЕКСІЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ  
РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ**

**REFLEKSJE NAD HISTORYCZNYMI  
DOŚWIADCZENIAMI REFORMOWANIA  
EDUKACJI**

**REFLECTION ON THE HISTORICAL  
EXPERIENCE OF THE  
REFORMS IN EDUCATION**





Олександра САВЧЕНКО

## ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: СПРОБА НАУКОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Понад двадцять років триває реформування української освіти. Це достатній строк, щоб оцінити зроблене і визначитись із подальшими пріоритетами. За цей час накопичено великий масив законодавчого, концептуального і прикладного матеріалу з питань розвитку освіти. Відбулися знакові з погляду розроблення нової методології і стратегії розвитку української освіти події: прийняття Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”, 1993) і “Національної доктрини розвитку освіти” (2002), “Національної стратегії розвитку освіти” (2012).

В освітньому просторі України функціонують різні моделі освіти, різні педагогічні системи і способи оцінювання їх якості; українська освіта заявила про свій намір інтегруватися в європейський і світовий простір. Проте темпи і глибина перетворень в освітній галузі відчутно не задовольняють потреб держави, суспільства, особистості. Значною мірою це зумовлено тривалим недофінансуванням галузі, застарілою адміністративно-управлінською системою, недостатньою нормативною базою управління і фінансування, слабкістю кадрової політики.

Сучасне реформування освіти, як це впливає із загальних змін, має здійснюватись у контексті потреб соціально-інноваційного розвитку країни, але в умовах обмеженого фінансування, чітких часових рамок, очікуваних результатів. Очевидно, що реформування не може бути успішним, якщо здійснюється як потік постійних, часом неузгоджених змін, не має достатнього фінансування і широкої підтримки та розуміння в освітян і суспільстві. Тому цей процес необхідно супроводжувати системними змінами й широкою роз'яснювальною роботою. Коротко розглянемо уроки попередніх реформ та пріоритети подальшого розвитку української освіти.

### ***І. Уроки попередніх реформ***

*Найважливіші досягнення:*

- визначено нову методологію розвитку української освіти (цілі і цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку,

збереження і примноження національної культури, інтеграція до європейського освітнього простору тощо);

- створено каркас нового законодавчого і нормативного поля функціонування галузі;

- окреслено і прийнято засади рівного доступу громадян до якісної освіти усіх рівнів як магістральний напрям її розвитку;

- принципово оновлено зміст шкільної освіти: задіяно механізм державних стандартів як важіль збереження єдиного освітнього простору та управління якістю освіти;

- створено науково-методичний ресурс для переходу на повну 12-річну ЗСО (на жаль, цей процес поки загальмовано);

- досягнуто мінімуму варіативності в забезпеченні програмами, підручниками і навчальними посібниками навчальних закладів;

- розпочато використання нових форм і технологій контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, студентів ЗНО; проводиться атестація педагогів; здійснюється державна акредитація освітніх закладів;

- формується у центрі й регіонах розгалужена мережа освітніх закладів різних рівнів і форм власності;

- запроваджуються нові навчальні технології (ІКТ, компетентнісна освіта, дистанційна освіта, інтерактивні методики тощо);

- розпочалось багатоканальне фінансування галузі;

- створено вітчизняну систему педагогічної преси;

- розвивається діяльність професійних об'єднань, товариств, що сприяє розвитку державно-громадського управління.

Позитивний вплив зазначених напрямів розвитку освіти на її якість підтверджено часом і спеціальними дослідженнями. Проте ці напрями поки що не набули системного, взаємопов'язаного впливу. Найповніше використання їх потенціалу в нових умовах потребує значних зусиль щодо доопрацювання законодавства і нормативів, матеріально-технічного, науково-методичного і фінансового забезпечення галузі; потужної випереджувальної наукової підтримки, передусім це стосується розвитку фундаментальних досліджень з педагогіки і психології.

*Втрати реформування:*

- Згортання мережі дошкільних закладів освіти за останні двадцять років через фактичне усунення влади від потреб галузі і байдужість суспільства зумовило неготовність цього рівня освіти забезпечити систематичну і якісну передшкільну освіту для дітей старшого дошкільного віку.

- Внаслідок слабого контролю центром і регіонами процесу розвитку мережі ВНЗ різного рівня виявлено ризики здобування молоддю неякісної освіти, знизився імідж української вищої школи за кордоном. Задавленість проблеми, її масштабність зумовлюють велике соціально-педагогічне й економічне напруження щодо її розв'язання в сучасних умовах (закриття неефективних ВНЗ, неадекватне реагування на потреби ринку праці тощо).

- Перехід до наступних реформ без належного моніторингу досягнень попереднього етапу реформування (кількісного, якісного, державного і громадського) призвів до безвідповідальності за їх результати і загальмував розвиток економіки освіти, інноваційний рух до її нової якості.

- Через недостатню увагу центральних і регіональних органів влади до ключових потреб галузі, слабкий вплив наукової, культурної спільноти істотно знизився культурний та освітній рівень суспільства; освітньо-культурний простір держави впродовж останніх десятиліть поступово втрачає свою консолідуючу, культуротворчу місію.

- Педагогічна освіта реально стала аутсайдером вищої школи, її стратегія – наздогнати, а не випередити, бо школа, на жаль, не є реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя стала лише однією серед інших. Учитель переважно не виховується як суб'єкт сучасних демократичних, культурних і технологічних цінностей, а готується як предметник.

## ***II. Нерозв'язані проблеми***

Основним недоліком у галузі освіти, на нашу думку, є відсутність послідовної і узгодженої державної політики у цій сфері на різних рівнях управління. Це підтверджується такими чинниками:

- ✓ українська освіта реально не стала загальнонаціональним пріоритетом;

✓ інверсійність у створенні законодавчої бази для кожного рівня освіти спричинила певну неузгодженість законів прямої дії, їх функціональну неповноту;

✓ швидкість, з якою у нашій країні змінюються вимоги до розвитку освіти, зумовлює процесуальну незавершеність попередніх реформаційних кроків;

✓ економічна, політична нестабільність у державі, невиконання галузевих законів – основні причини низького соціального і матеріального статусу педагогів і науково-педагогічних працівників;

✓ жорстка централізація управління призводить до надмірної бюрократизації, негнучкості реагування системи; знижує відповідальність регіонів за якість освіти;

✓ відсутність у країні сучасної статистики ускладнює отримання своєчасної, об'єктивної і повної інформації для управління галуззю, не дає можливості об'єктивно визначити місце української освіти на міжнародному рівні.

Розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у ЗСО, професійній і післядипломній освіті став причиною невідповідності значної частини педагогічних і управлінських кадрів до ефективної участі в інноваційному розвитку освіти.

Невиправдано довго залишається на периферії уваги складна комплексна проблема – розбудова системи неперервної освіти, що має охоплювати формальну, неформальну та інформальну сфери здобуття освіти громадянами різного віку.

Поступове створення розгалуженої освітньої інфраструктури забезпечувало б умови для виховання суспільства, яке постійно навчається. У створенні реальної системи неперервної освіти принципової ваги набуває проблема її доступності. За даними проекту ПРООН “Молодь в Україні”, 35 % респондентів вважають, що не всі рівні освіти є доступними для молодих людей, а 41 % опитаних зазначає, що певній частині молоді освіта взагалі недоступна<sup>336</sup>. Це дуже тривожний соціальний симптом, який потребує негайного реагування держави і суспільства, адже такий стан зумовлює відставання України від розвинутих країн за освіченістю населення, унеможливорює

---

<sup>336</sup> Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора: проблеми та перспективи / За ред. О. І. Локшиної. – К., 2006. – С.103.

досягнення високої кваліфікації працюючих, гальмує розвиток громадянського суспільства.

### **III. Основні стратегії розвитку освіти**

#### **1. Визначення моделі освіти в новій ситуації розвитку держави**

Реалізація реформи ґрунтується на відповідних змінах в освітній політиці. Реформа як інструмент здійснення освітньої політики означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачають масштабні перетворення освітньої системи як в цілому, так і на всіх її рівнях. Перш ніж визначити напрями реформування, потрібно встановити орієнтири держави, суспільства, економіки на певну модель освіти. У країнах ЄС розвиток освіти здійснюється за різними моделями (А. А. Сбруєва, О. І. Локшина, О. В. Матвієнко). Основні:

- екстраполяційна – планує розвиток освіти на основі тих позитивних процесів, що вже відбулись і підтвердили свою результативність;
- демографічна, основним чинником якої є врахування наявних і перспективних демографічних даних і прогнозів;
- орієнтована на ринок праці, пристосована до передбачуваних потреб у робочій силі з певним профілем і рівнем підготовки;
- економічно-ефективна, суть якої є визначення шляхів досягнення максимальних економічних результатів полягає у визначенні способів досягнення максимальних економічних результатів від роботи якісно підготовлених працівників і мінімальних витрат на їх освіту;
- суспільно орієнтована, яка послідовно враховує вищі інтереси розвитку суспільства (традиції, стійкий розвиток, подолання екологічних та інших проблем).

Реально сценарії розвитку освіти проходять, як правило, за комбінованим варіантом освітньої політики. В останні десятиріччя в ЄС відбувається зміна напрямку руху у визначенні освітньої політики від “згори – вниз” до “інтеракційного планування”, що передбачає залучення до співпраці широкого загалу вчених, практиків, батьків, видавців. Цей спосіб досягнення суспільного консенсусу щодо реформ для України малоосвоєний, хоча є особливо важливим.

Як нам видається, для планування на найближчу перспективу (а в освіті це – 5 – 6 років) доцільним є врахування ознак

*екстраполяційної та економічно-ефективної моделей, що мають ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти.*

Міждисциплінарне обґрунтування такої моделі розвитку освіти дасть можливість виділити коло першочергових, базових інновацій. До них ми відносимо:

- зміни в Конституції і законодавстві (щодо права на освіту, визначення статусу передшкільної, базової, повної середньої освіти, закладів вищої освіти, неперервної освіти тощо);
- впорядкування і осучаснення мережі освітніх закладів усіх типів;
- стандартизацію нормативів якості освіти на всіх рівнях та умов її здобування, що є основою створення в державі системи моніторингу і нової економіки освіти;
- розробка і впровадження інноваційно-технологічних ресурсів (щодо змісту, обладнання навчального процесу).

*2. Стандартизація результативної складової освіти – ключ до управління її якістю*

Без нормативно-критеріальних орієнтирів у досягненні результатів освіти кожного рівня безперспективно сподіватись на принципово нові досягнення, інвестиції у розвиток системи, нові підходи до фінансування.

Зроблено лише визначення державних вимог до навчальних досягнень учнів початкової і основної школи у ДС. Цілісно ця проблема в державі поки що не розглядається. Що має бути нормативними результатами освіти кожного рівня і який існує об'єктивний зв'язок між ними і вкладеними ресурсами (фінансовими, кадровими, матеріальними та ін.), залишається поза аналізом і не враховується у подальших змінах в освітній політиці. Стандартизація нормативно-критеріальних вимог до результатів освіти усіх рівнів – обов'язкова умова створення системи моніторингу якості освіти на рівні закладу, певного сектора освітніх послуг, регіону, держави.

Отже, фокус у реформуванні системи повинен зміститися з процесу на *результати та умови досягнення її якості*. Аргументами такого підходу є досвід освітніх реформ у країнах ЄС.

*3. Системний підхід до інноваційних і технологічних змін в освіті (планування, умови, контроль)*

Ця ключова ідея повинна реалізовуватись через взаємодію зовнішніх і внутрішніх напрямів реформування освіти.

*Зовнішній напрям* – це передусім ресурси держави, регіонів, а також фондів, меценатів, які вкладаються в освіту, щоб створити обов'язкові умови для досягнення очікуваної якості. Інновації в освіті мають бути у взаємозв'язку з інноваційними процесами в економіці, новими соціальними стандартами. Не можна досягти помітних результатів в інноваційному реформуванні всієї галузі, вдаючись лише до локальних кроків. Скажімо, зосередитись лише на модернізації змісту і випуску підручників (до речі, треба скоротити термін користування ними до трьох років, бо вони швидко фізично зношуються і застарівають) чи на оснащенні шкіл комп'ютерами, профільному навчанні, залишаючи при цьому стару матеріальну базу, не створюючи сучасного обладнання, вчасно і адекватно не перенавчаючи педагогів. Отже, лише комплекс інновацій у цілях, змісті, умовах, процесах і результатах навчання дає важелі для набуття українською освітою ознак інноваційності.

*Внутрішній ресурс інноваційно-технологічного розвитку освіти* поєднує особистісні і матеріально-технологічні чинники. Особистісний – це виховання і розвиток людини, якій притаманні інноваційний тип культури і мислення (тих, хто навчається, і тих, хто вчить). Це має бути основною характеристикою особистісного і професійного зростання викладача, студента, фахівця, його здатності постійно вчитись, розуміти нові виклики часу, організовувати і брати участь у суб'єкт-суб'єктному навчанні. Для цього треба системно використовувати визнані технології, які у повному обсязі і технологічному оснащенні мають широко впроваджуватися в українську освіту: компетентнісний підхід, діяльнісне навчання, інноваційно-комунікативні технології (ІКТ), кейс-технології, проектна діяльність тощо. Усі вони передбачають посилення індивідуалізації навчання, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, швидко й результативну співпрацю завдяки певному технологічному оснащенню і власній активності та рефлексії педагогів.

Великий масив творчих напрацювань щодо цього є і в українській науці і практиці, але часто він залишається маловідомим і недостатньо впроваджується. У зарубіжних країнах, де успішно проведено реформи освіти, інновації розглядаються як умова, сигнал для переходу до наступної стадії реформування. З цією метою поширюються інноваційні

технології навчання і діагностики, цілеспрямовано розвивається партнерство між закладами, в Інтернеті створюють сайти, щоб поєднати освітню політику з практикою, швидко оприлюднити інноваційні ресурси.

Створення інноваційно-технологічних ресурсів є пріоритетом НАПН України. Насамперед це науково-методичне забезпечення застосування компетентнісного підходу. Його універсальна сутність – навчання в дії, навчання людини, спрямоване на конкретний навчальний, особистісний і соціальний результат. Він виявляється у прагненні учня, студента самостійно думати й відповідально діяти в нестабільному світі, де повно нестандартних, неочікуваних ситуацій, до яких завчасно не можна підготуватися. Із зростанням обсягу наукових знань людина зазнає такого інформаційного та емоційного тиску, якому традиційна освіта може протистояти лише за умови наявності в учнів мотивації до самонавчання, застосування ІКТ, досконалого володіння рідною мовою та активного використання інших мов. Щоб від продуктивних ідей перейти до реальної зміни освітнього простору країни, необхідно якомога швидше і продуктивніше здійснювати перепідготовку кадрів, технологічно осучаснювати навчальний процес. В інноваційних змінах у перепідготовці педагогічних кадрів основою мають бути компетентнісний і диференційований підходи, поєднання яких дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, спираючись на внутрішню мотивацію педагогів.

#### *4. Обов'язкова передшкільна освіта дітей 5 – 6-річного віку*

Організація обов'язкової дошкільної освіти, передбаченої законом про дошкільну освіту, належить до невідкладних проблем. Треба внести певні зміни до Конституції де поки записано, що здобування дошкільної освіти є тільки правом, а не обов'язком батьків.

У найближчі роки процес дошкільної освіти дітей 5 – 6 років повинен здійснюватися на основі впровадження гнучких і різноманітних форм освітньо-виховного процесу, що мають відповідати демографічним умовам конкретного регіону, потребам сім'ї і можливостям певних груп дітей.

*Основні завдання передшкільної освіти:* розкриття особистісного потенціалу дитини і вирівнювання стартових можливостей дітей, забезпечення їх різнобічної готовності до успішного систематичного



навчання в умовах шкільного середовища, адекватного можливостям і потребам віку дітей. Насамперед потрібно: 1) визначити статус передшкільної освіти (функції, мету, зміст); 2) формалізувати результати передшкільної освіти, без чого не можна вирівнювати показники шкільного старту; 3) створити нормативну базу для функціонування нових типів дошкільних закладів різної структури і форм власності. Сучасна мережа дошкільної освіти ще не охоплює всіх дітей 5-річного віку систематичною підготовкою. Вона є дуже різною за умовами і якістю.

Обов'язкова дошкільна освіта повинна здійснюватись в інтересах дитини. Ми поділяємо думку психологів НАПН України про те, що розпочинати навчання дітей 6-річного віку у шкільних умовах, раніше, ніж у них сформується необхідні психічні новоутворення (довільність, децентрація, образно-понятійне мислення тощо) означає руйнувати подальшу психологічну готовність до систематичного шкільного навчання. Ці новоутворення з'являються не раніше шести років. Щоб сприяти цілеспрямованому їх розвитку, треба забезпечити умови для *різнобічного розвитку дітей до броків* (мовленнєвого, соціального, естетичного, музичного, пізнавального) в дошкільних закладах або у навчальних комплексах дитячий садок – початкова школа.

### 5. Здоров'я через освіту

Здоров'я – поняття багатовимірне. За визначенням Всесвітньої організації здоров'я (ВОЗ) воно передбачає не лише відсутність захворювань, а й соціальне та психічне благополуччя людини, її адаптацію до навколишнього світу і внутрішній комфорт.

Саме система освіти є тим державним і суспільним механізмом, який може цілеспрямовано й масштабно впливати на проведення профілактичної, діагностичної, корекційної, реабілітаційної функцій. Тому з периферії освітньої політики необхідно поставити у центр управлінської, педагогічної та наукової діяльності здоров'япросвітницьку, здоров'язбережувальну і здоров'ярозвивальну функції освіти.

До змісту шкільної освіти з 2000 року вперше уведено у 1 – 9 класах предмет “Основи здоров'я і фізична культура”. Ученими НАПН створено і відповідне методичне забезпечення. Це важливий, але лише навчально-виховний вплив.

Здоров'я дітей, молоді, викладачів не набуло в нашому суспільстві, державі реальної особистісної, соціальної та економічної цінності. Це призвело до дегуманізації суспільства, стало загрозою для сучасного й майбутнього розвитку української нації.

За оцінками спеціалістів, до 80 % учнів мають окремі відхилення у фізичному і психічному здоров'ї. Навіть серед першокласників у 30 – 35 % дітей виявлено певні хронічні захворювання.

*Основні напрями розв'язування цієї проблеми:* 1) усунення причин, які формують патологічні стани організму; 2) створення умов для гармонізації психічного, соціального і фізичного здоров'я.

*Засоби:* 1) різнопланова, системна пропаганда цінностей здорового способу життя; 2) осучаснення і переоснащення обладнання освітніх закладів відповідно до антропометричних характеристик дітей; 3) створення сучасних і безпечних спортивних зон; 4) санітарний контроль за якістю харчування; 5) теплі туалети і навчальні приміщення; 6) прийняття нових нормативів для штатів психологічної служби в дошкіллі, школі, ПТЗ; 7) прийняття нормативів щодо наявності в школах ПТЗ лікаря (або медичної сестри); 8) прийняття Положення про проведення психологічної експертизи всіх педагогічних інновацій, які можуть створити ризики для здоров'я дітей; 9) рішуча політика держави, регіонів, ЗМІ щодо реальної заборони реклами тютюну, алкоголю, насилля, постійної еротизації свідомості; 10) впровадження в усіх навчальних закладах варіативних програм, навчальних ресурсів, спрямованих на формування в дітей і молоді здорового, безконфліктного способу життя.

*6. Диференціація соціальних гарантій забезпечення права громадян на безоплатну освіту*

В умовах матеріального розшарування суспільства, агресивного ринку необхідно ретельно вивчити реальну ситуацію з безоплатною освітою. Хто насправді потребує державного фінансування і в яких саме розмірах і формах? На яких підставах затверджуються нормативи платних послуг в освіті? Чому всупереч законам з батьків стягують великі кошти у разі прийняття дитини до престижного дитячого садка, школи, позашкільного закладу? Чому всі діти незалежно від статусу батьків, одержують безоплатно підручники? Таких *чому* дуже багато.

Очевидно, потрібно вносити відповідні зміни до законодавства. Разом із тим, треба всіма засобами заохочувати суспільство, батьків

вкладати кошти в освіту своїх дітей, у розвиток освіти регіону, держави, підтримувати обдарованих і хворих дітей тощо.

Таким чином, новий виток розвитку української освіти має ґрунтуватися на оновленому законодавстві, системній і відповідальній державній політиці, у належному фінансовому і науковому забезпеченні запланованих змін. Для їх досягнення необхідно зосередитись на результативній складовій, на розробленні нових стратегій, які визначають цілі, умови і результати розвитку кожного рівня освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України [Текст] / [Т. Ф. Алексєнко та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; Нац. акад. пед. наук України. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 340 с.

2. Дзвінчук Д. Освітня політика України в умовах глобалізації [Текст] / Д. Дзвінчук, М. Баран // Вісник державної служби України. – 2010. – N 2. – С. 49 – 56.

3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Вища школа, 2009. – 404 с.

4. Методологія і методика планування політики загальної середньої освіти в Україні для керівників національного, регіонального, міського (районного) та інституційного рівнів управління освітою: практико орієнтована монографія [Текст] : моногр. / за наук. ред. О. Я. Савченко ; МОН України. – К. : Поліграфкнига, 2010. – 128 с.

5. Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора: проблеми та перспективи / За ред. О. І. Локшиної. – К., 2006. – С. 103.

6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [склад авторів: Андрущенко Віктор Петрович, Бех Іван Дмитрович, Кремень Василь Григорович та ін. ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Пед. думка, 2011. – 301 с.

### ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: СПРОБА НАУКОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ

*У статті проаналізовано досвід попередніх реформ і визначено пріоритети подальшого розвитку української освіти; виокремлено проблеми у галузі освіти, які потребують подальшого вирішення;*

*розглянуто основні стратегії розвитку освіти, серед яких: визначення моделі освіти в новій ситуації розвитку держави; стандартизація результативної складової освіти; системний підхід до інноваційних і технологічних змін в освіті (планування, умови, контроль); обов'язкова передшкільна освіта дітей 5 – 6-річного віку; здоров'я через освіту; диференціація соціальних гарантій забезпечення права громадян на безоплатну освіту.*

**DOŚWIADCZENIA W REFORMOWANIU  
EDUKACJI UKRAIŃSKIEJ:  
PRÓBA REFLEKSJI NAUKOWEJ**

*W tekście przeanalizowano doświadczenia reform i na ich podstawie określono priorytety rozwoju współczesnej edukacji ukraińskiej. Wyróżnione zostały problemy edukacji, które należy rozwiązać. Rozpatrywane są podstawowe strategie rozwoju edukacji, spośród których należy wymienić: tworzenie modelu edukacji w nowej sytuacji rozwoju państwa; standaryzację edukacji; systemowe podejście do przemian innowacyjnych i technologicznych w edukacji (planowanie, warunki, kontrola); obowiązkową edukację przedszkolną dzieci 5-6-letnich; zdrowie przez edukację; dyferencjację gwarancji socjalnych poprzez zapewnienie prawa obywateli do bezpłatnej edukacji.*

**THE EXPERIENCE OF THE  
EDUCATION REFORM IN UKRAINE:  
THE ATTEMPT OF THE SCIENTIFIC REFLECTION**

*The article is dedicated to the analysis of the experience of the previous reforms; the problems in the educational sphere that need further solution are defined; it is observed the main strategies of the educational development, among them: the identification of the educational model in the new situation of the development of the country; the standardization of the efficient component of the education; the systemic approach to the innovative and technological changes in education (planning, conditions, control); obligatory preschool education for 5-6 year old children; health through the education; the differentiating of the social guarantees of the ensuring civil rights to free education.*

Ольга СУХОМЛИНСЬКА

## АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ ЯК СКЛАДОВА ООНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ<sup>337</sup>

1. Школа відіграє виключне місце у соціалізації, окультуренні дітей як спеціально організоване, штучно сформоване, виокремлене із природного життя місце, спеціально призначене для навчання дітей. Цей процес носить регламентований, ритуально-формалізований характер і є практично незмінним упродовж багатьох століть, починаючи з часів Я. А. Коменського (1592 – 1678). Школа є місцем, де делеговані суспільством, державою спеціально навчені люди долучають дітей до здобутків науки і культури з метою вступу до дорослого життя. Школа є інструментом держави, й саме вона визначає й контролює сутність виховання, організацію, світоглядну спрямованість змісту освіти, а також форми й методи навчання. Держава висуває мету навчання (цілі освіти), а також акумулює й розвиває цінності, які носять різноманітний характер – морально-етичні, шкільні, повсякденні тощо.

Цілі освіти корелюються з ідеалами освіти, є відображенням потреб і вимог держави, а також суспільства: думок, ідей, догматів віри, побажань і досвіду оточуючого середовища. Загальні цілі освіти, які в цілому залежать від перерахованих вище чинників, корелюються (або не корелюються) із особистісними цілями розвитку кожного індивідуума.

2. Але школа як живий організм, здатний до самоорганізації, саморефлексії, розвиває, підтримує цілі, які тісно пов'язані з ідеалами й цінностями кожної дитини. Опікуючись особистісними цілями своїх вихованців та їх батьків, школа нерідко вступає в протиріччя з загальними, офіційними установками, намагається вчасно реагувати як на виклики часу, так і потреби особистості. На цьому тлі виникають авторські школи з носіями реформаційних ідей щодо мети, шляхів і засобів навчання й виховання дітей, що спираються на педагогічну рефлексію. Цей феномен – авторська школа як педагогічне явище – отримав своє розповсюдження в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли

---

<sup>337</sup> Сухомлинська О. В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О. В. Сухомлинська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. – № 36. – С. 24 – 27.

змінилася соціально-культурна й економічна ситуація, держава послабила свій тиск на школу, а педагоги отримали можливість творчо розвивати й реалізувати свої ідеї. Незадоволені сучасним станом школи, націлені у майбутнє, педагоги-експериментатори досить скептично налаштовані до минулих надбань, якими б яскравими й новаторськими вони не були. Проте, для оновлення, розвитку школи, пошуків альтернативи необхідний погляд крізь історію, залучення досвіду, який ставить під виважений сумнів надмірну революційність інноваційних намірів і передбачає порівняльно-зіставний характер пошуків, показує, що інновації, як альтернативні рішення, частково вже присутні у шкільних реаліях або як традиція, або як можливості (В. Брецинка, 2006).

Історія української школи може надати цікаві і плідні приклади побудови авторських систем. Ми обрали три приклади, які, на нашу думку, є притаманними саме для України, охоплюють різні історичні періоди, а їх ідеї можуть служити поштовхом для сьогоденного оцінювання інновацій у шкільній справі. Це три авторські школи, три постаті – В. Дурдуківський, В. Сухомлинський, О. Захаренко, діяльність яких обіймає майже все ХХ століття.

3. Школа В. Дурдуківського (1874 – 1938) – нерозкритий скарб української педагогіки і школи. Вона постала у часи повної відсутності державної української школи, придушення й заборони мови, національної літератури, мистецтва, коли середня освіта наслідувала німецькі зразки – гімназії (формальна освіта) й керувалася гербертіанськими ідеями накопичення знань

Створена у 1917 р., у період діяльності українських урядів як Перша українська гімназія імені Тараса Шевченка (за радянських часів – Перша трудова семирічна школа ім. Т. Г. Шевченка), Школа В. Дурдуківського стала першим українським навчальним закладом, що надавав середню освіту, згуртував у педагогічний колектив увесь цвіт київської інтелігенції. Метою своєї діяльності школа поставила формування всебічно розвиненої особистості, яка до цього не стояла перед навчальними закладами. Підвалинами, засадами досягнення цієї мети стала національна ідея, національна культура. Ціннісними засадами нової школи виступили історія, культура, мистецтво, традиції українського народу в структурі ціннісно-нормативних вимірів, де превалювали такі вищі норми виховання: трудова, колективна

спрямованість (до цього – індивідуалізм), ідейність, культуровідповідність (етнокультура), які були підпорядковані завданням самореалізації учнів. Ці принципові положення втілювалися в нормах діяльності, у технологіях, яких було досить багато й які носили новаторський характер: дитячий науковий клуб із кількома десятками гуртків, дитячий кооператив (школа як самоокупна установа), дитяча газета, дитяче самоврядування, музей дитячої творчості, де була представлена науково-дослідницька робота школярів. Ці форми спирались на нові, піонерські на той час технології – комплексний, лабораторний, ланковий (бригадний), проектний методи організації навчально-виховної діяльності<sup>338</sup>.

Ці технології (теми-комплекси, проекти) В. Дурдуківський насичував національно значущим, світоглядно формуючим змістом (наприклад, тема-комплекс “Шевченко” для всієї школи, раз на рік упродовж тижня).

Ця творча праця припинилася арештом у 1929 р. не лише В. Дурдуківського, а й майже усіх вчителів його школи за обвинуваченнями у організації і діяльності “Спілки визволення України”. Суди, арешти, пониження в правах, розстріл у 1938 р. директора призвели до того, що ця школа, система її роботи були старанно стерті з історії та нашої пам'яті. Але ці ідеї необхідні і сьогодні для діяльності національної школи, гармонійного розвитку людини: “... виховати по змозі всі сили і здібності дитини (фізичні, розумові, соціальні, естетичні)..., утворити нову за духом, змістом і методами праці школу, наблизити її до життя, викликавши максимум самодіяльності, активності і творчості дітей, залучивши їх до загальнолюдських ідеалів” (В. Дурдуківський).

4. Школа В. Сухомлинського (1918 – 1970) була створена зовсім у інші часи, але яку можемо назвати наступницею ідей В. Дурдуківського. В. Сухомлинський розпочинав свою роботу у 50-і рр. ХХ ст., коли комуністична, партійна ідеологія набула форм догматів і канонів, коли було викреслено або відревізовано цілі періоди розвитку школи і науки, коли потрібно було думати й творити лише в дозволених межах.

Поштовхом для розвитку новаційних ідей В. Сухомлинського стає часткова демократизація суспільного життя, “відлига” і

<sup>338</sup> Дурдуківський В. Матеріали для шкільних ранків і вечірок в пам'ять Тараса Шевченка // ВУШ. – 1918. – № 7. – С. 145 – 156.

“шестидесятництво”, які стали провісниками процесів перебудови й демократизації суспільства кінця 80-х – початку 90-х років ХХ ст.<sup>339</sup>.

Якщо школа Дурдуківського є символом національної ідеї та реформаційних процесів у організації навчання, то школу В. Сухомлинського можна визначити як школу гуманізму, школу духовності, моральності й культури, школу особистостей та індивідуальностей, школу, яка вдвлялась і занурювалась у світ дитинства. Цілі освіти, згідно з загальноновизнаними в той час – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості (до речі, були висунуті лише в 1961 р. в Програмі КПРС), В. Сухомлинський переосмислив і поставив на особистісний рівень, розкривши перед кожним вихованцем можливості такого розвитку на основі власних здібностей і задатків. Підвалинами, принципами досягнення цієї мети виступає любов, довіра й повага до дитячої особистості, розгляд навчальної діяльності школярів як насиченого творчими відкриттями процесу пізнання та самопізнання через слово, особистість учителя, працю, розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю, культури почуттів, естетизацію оточуючого середовища. Ціннісними засадами у школі В. Сухомлинського виступають гуманізм, загальнолюдські та національні цінності (які вперше після довгої перерви з'являються в педагогічному арсеналі школи) – і, що було новим, – екологічні цінності та цінності людини.

Технології в авторській школі В. Сухомлинського вибудовувалися відповідно до цілей та цінностей і полягали в ускладненні й урізноманітненні (за умови неможливості зміни змісту навчання) навчально-виховного процесу за рахунок впровадження нових форм і методів – це “уроки мислення на природі”, “школа під голубим небом”, “школа радості”, комплексна програма “виховання красою”, “друга програма навчання”, “інтелектуальний фон школи”, методика формування “культури почуттів”, “радості пізнання”, “радості праці”,

---

<sup>339</sup> Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад. Школа”, 1976. – С. 55 – 206; Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.3. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 283 – 582.



спільна робота “розуму й рук”, включення середовища в навчально-виховну діяльність школи тощо<sup>340</sup>.

Інтенсивна експериментально-пошукова робота авторської школи впродовж більш ніж 20 років закінчилась у кінці 60-х рр. розгорненням педагогічної дискусії в притаманному радянському дискурсі стилі несприйняття іншої позиції, іншої точки зору, яка спровокувала ранню смерть В. Сухомлинського, залишивши, проте, значну кількість прихильників і послідовників його системи, що можна сьогодні спостерігати в освітньому просторі не лише України, а й інших країн.

5. Авторська школа О. Захаренка (1937 – 2002) виростала з суспільно-педагогічних, соціальних процесів, які сформувалися наприкінці ХХ ст., коли все відчутніші стагнаційні процеси у суспільстві й освіті інтенсифікували й розширили пошуки вчителів у контексті культурологічної, дитиноцентрованої парадигми. Саме в межах цієї останньої й розгорталась авторська школа О. Захаренка, яку можна розглядати в структурі руху “педагогіки співробітництва”, але з притаманними лише їй характеристиками. Працюючи на зламі епох, на перетині доби – доби радянської й доби незалежності – О. Захаренко розширив загальні цілі виховання всебічно розвиненої особистості, свідомого громадянина незалежної держави на особистісний рівень, сформульований О. Захаренком як “педагогіка конкретної мети”, що втілювалася в багатоцільовій, множинній інтелектуальній особистісній і колективній діяльності школярів, педагогів, батьків, жителів села. Ціннісними засадами діяльності авторської школи О. Захаренка були любов до дітей, патріотизм (історична пам'ять), національна свідомість, фізичне здоров'я, максимальне розширення спеціально організованого виховуючого середовища, культуротворчість, естетизація оточення<sup>341</sup>.

Особливо цікавим й привабливим є технологічне забезпечення педагогічних впливів, яке полягало у розробці й реалізації спеціальних програм (проектів) спільної діяльності дітей і дорослих: зведення навчально-спортивного комплексу, спорудження культурно-музейного

<sup>340</sup> Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.3. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 5 – 282; Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад. Школа”, 1976. – С. 403 – 637; Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.4. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 7 – 392.

<sup>341</sup> Авторська школа О. А. Захаренка: матеріали конф. / Ред.кол.: В. Г.Кузь та інші. – К.: Науковий світ, 2002. – 43 с.; Школа О. А. Захаренка як модель сучасної сільської школи: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань (Ред. кол.: І. Д. Бех та інші). – Черкаси, 2004. – 168 с.

центру (обсерваторія, планетарій), дендропарку, створення музею історії села з меморіальним ансамблем (“Криниця совісті”), організація радіо та телепередач, випуск багатотиражної газети “Дівочі гори”, створення “Енциклопедії шкільного роду” і т. ін.

О. Захаренко створив педагогічну концепцію, школу, що спиралась на гуманістичні та культурно-історичні засади, де ці останні представлені у конкретизованому вигляді й спрямовані на послідовне засвоєння історико-культурного надбання у регіональному, національному та загальнолюдському вимірах.

Технологічні підходи О. Захаренка відповідають проектному та модельному підходам до організації навчально-виховної діяльності, виходячи за межі класу, школи, формуючи у дітей здатність самостійної вибудови світобачення й світосприйняття<sup>342</sup>.

О. Захаренко також рано пішов із життя, віддаючи себе дітям, жертвовно згорав сам. Наш сучасник, він залишив школу, готову до продовження експерименту.

6. Розглянуті авторські школи (не лише О. Захаренка, а й В. Сухомлинського, й В. Дурдуківського) – це не тільки й не лише вчорашній день нашої освіти, а й певною мірою завтрашній, тому що їх творці у своїй діяльності задали певний вимір, запропонували й розвинули у своїх закладах шкільні цінності, які, поки існує школа як така, будуть завжди виступати певним орієнтиром у побудові педагогічних процесів. Неможливо розвиватися, не спираючись, не стоячи на плечах своїх попередників. Особливо сьогодні, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, деперсоніфікації та дегуманізації, характерних для плюралістичного суспільства, розмитого розуміння доброчинності і пороків, які сьогодні дозволені й не переслідуються законом. З іншого боку, у нашому суспільстві відчутна наполеглива консервація патріархальних канонів життєдіяльності, приписів і регламентацій, які підтримуються з великою нетерпимістю до іншої точки зору.

І тут нам конче необхідний ціннісний вимір у оновленні освітнього простору, а не зацикленість на інноваціях, які сьогодні передують інколи здоровому глузду, є інноваціями задля інновацій. Як зазначав ще у 1916 р. наш відомий педагог О. Музиченко, лише за умови, коли

---

<sup>342</sup> Дубровский А. Школа над Россю. – Педагогіка толерантності. – 2002. – № 2 (10). – С.93 – 97; Захаренко О. А. Слово до нащадків. – К.: СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.

“активні методи будуть спиратися на доцільно обраний зміст, тоді про школу неможливо буде сказати, що у ній від невміння працювати свято без кінця, але й без радості, без смислу, думка без змісту, пустопорожнє виморочне серце, що знемагає від холоду. У ній буде активне начало, організація свідомості. Організуючи свідомість, ми полегшуємо створення не рабів, а людей, які не будуть кидатися від одного ідеала до іншого й губити по дорозі кращі поривання – вони дадуть собі ясний звіт того, що хочуть, вони будуть уміти хотіти й добиватися того, що вони захотіли”<sup>343</sup>.

Отже, вивчення особливостей діяльності авторських педагогічних систем в історичному контексті може слугувати основою для подальшого розвитку національної школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авторська школа О. А. Захаренка: матеріали конф. / Ред.кол.: В. Г. Кузь та інші. – К.: Науковий світ, 2002. – 43 с.
2. Дубровский А. Школа над Россю. – Педагогіка толерантності. – 2002. – № 2 (10). – С. 93 – 97.
3. Дурдуківський В. Матеріали для шкільних ранків і вечірок в пам'ять Тараса Шевченка // ВУШ. – 1918. – № 7. – С. 145 – 156.
4. Захаренко О. А. Слово до нащадків. – К.: СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
5. Музыченко А. Ф. Воспитывающее влияние обучения // Тр. Киев. пед. съезда. 12 – 19 апр. 1916 г. К., 1916. – 448 с.
6. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад. Школа”, 1976. – С. 403 – 637.
7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.3. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 283 – 582.
8. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.4. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 7 – 392.

---

<sup>343</sup> Музыченко А. Ф. Воспитывающее влияние обучения // Тр. Киев. пед. съезда. 12 – 19 апр. 1916 г. К., 1916. – 448 с.

9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад. Школа”, 1976. – С. 55 – 206.

10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В 5-ти т. Т.3. – К.: “Рад. Школа”, 1977. – С. 5 – 282.

11. Школа О. А. Захаренка як модель сучасної сільської школи: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань (Ред. кол.: І. Д. Бех та інші). – Черкаси, 2004. – 168 с.

### **АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ ЯК СКЛАДОВА ООНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У статті розкриваються умови створення, зміст та особливості діяльності авторських педагогічних систем, які охоплюють різні історичні періоди. Визначаються ціннісні принципи авторських шкіл В. Дурдуківського, В. Сухомлинського та О. Захаренка, а також висувуються ідеї, які можуть слугувати поштовхом до сьогоденного оцінювання інновацій у шкільній справі.*

### **AUTORSKIE SYSTEMY PEDAGOGICZNE JAKO SKŁADOWA ODNOWY NARODOWEJ SZKOŁY**

*W artykule autorka omawia warunki powstania, treści i cechy autorskich systemów pedagogicznych, które powstawały w różnych okresach historycznych. Prezentuje zasady wartościowe autorskich szkół W. Durdukiwskiego, W. Suchomlińskiego oraz O. Zacharenko. Proponuje idee, które mogą być bodźcem do dzisiejszej oceny innowacji szkolnych.*

### **AUTHOR'S PEDAGOGICAL SYSTEMS AS A COMPONENT OF THE NATIONAL SCHOOL RENOVATION**

*The contents of the author's pedagogical systems, covering various historical periods, as well as their functioning peculiarities and the conditions of their creation are shown in the paper. The value principles of V. Durdukivsky's, V. Sukhomlynsky's and O. Zakharenko's author's schools are defined. Some new ideas which can be a powerful incentive to present-day evaluation of school innovations are proposed.*

Anna GAJDZICA

## **POLITYKA OŚWIATOWA W POLSCE PO TRANSFORMACJI SYSTEMOWEJ – OPINIE NAUCZYCIELI O POLITYKACH I POLITYCE OŚWIATOWEJ MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ**

*(...) zgodność między światem polityki a społeczeństwami panuje w państwach o demokratycznym ładzie organizacji życia. Oczywiście realny wpływ społeczeństwa wydaje się w tych państwach stosunkowo duży, ale i w tej sytuacji – o czym świadczą liczne przykłady – politycy podejmują decyzje i narzucają swoją wolę wbrew niekiedy większości społeczeństwa. Wyniki badań opinii, manifestacje i inne formy protestu – wyrażające pragnienia większości obywateli – zazwyczaj nie zmieniają zachowań polityków. (...) Pozostaje wiara i wciąż ograniczone możliwości wpływania na to, żeby polityka rzeczywiście stała się społeczną działalnością<sup>344</sup>.*

Polityka oświatowa jest złożonym zjawiskiem społecznym, które ma swoje odzwierciedlenia we wszystkich obszarach systemu edukacji. Uzależniona jest od wielu czynników, takich jak uwarunkowania polityczne i społeczno-kulturowe danego państwa, sytuacja ekonomiczna oraz zmiany demograficzne. Głównym celem procesu nauczania jest wielostronny rozwój osobowości ucznia. Edukacja mając atut, jakim jest możliwość kształtowania osobowości kolejnych pokoleń, staje się obiektem manipulacji i nacisków społecznych i politycznych. Te drugie szczególnie negatywnie mogą się odcisnąć na szeroko pojętym kształceniu. Wieloletnie ideologizowanie oświaty w Polsce i czynienie jej narzędziem władzy politycznej sprawiło, że

---

<sup>344</sup> Lewowicki T.: *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2005. – s. 16.

samo pojęcie *polityka oświatowa* bywa kojarzone negatywnie. Nie zawsze również osoby, które podlegają jej oddziaływaniom, mają świadomość roli, jaką odgrywa. Dlatego chcąc sprawdzić, jaka jest opinia na temat polityki oświatowej przeprowadziłam badania wśród nauczycieli. Pierwsza część tekstu to krótkie wprowadzenie w zagadnienia dotyczące polityki oświatowej – zasygnalizowanie jej funkcji i roli w edukacji oraz odniesienie się do doświadczeń w Polsce. Zasadniczą część przygotowanego artykułu stanowią opisy i wyjaśnienia uzyskanych wyników badań na temat polityków i polityki oświatowej różnych szczebli. Całość zamykają konkluzje.

### ***Polityka oświatowa w Polsce – doświadczenia ostatnich dekad***

Polityka oświatowa jest to „program działalności państwa w dziedzinie oświaty i wychowania określający cele kształcenia, treści i metody pracy pedagogicznej, formułujący zasady organizacji procesu nauczania i wychowania, podstawy materialno-ekonomiczne funkcjonowania systemu oświaty oraz systemu zarządzania instytucjami oświatowymi”<sup>345</sup>. Rzeczywista realizacja tak stawianych założeń polityki oświatowej prowadziłyby z pewnością do schematyzmu i małej elastyczności w procesie nauczania i uczenia się. Daje bowiem niewielkie możliwości nauczycielowi na dostosowanie treści i metod pracy do konkretnej klasy czy potrzeb danego ucznia. Z kolei w leksykonie *Pedagogika* autorzy podkreślają, iż jest to również działalność władz samorządowych<sup>346</sup> – co zgodne jest z tendencją do decentralizacji zarządzania oświatą. Wśród cech, które powinny charakteryzować politykę edukacyjną, wymieniane są: kompleksowość, perspektywiczność, nowatorstwo i realizm oraz samorządność i współpraca różnych podmiotów edukacji<sup>347</sup>. Jednak w okresie powojennym to właśnie polityka państwa była głównym wyznacznikiem kierunków prowadzenia polityki oświatowej. Autorzy reform przeprowadzanych w naszym kraju po II wojnie światowej kierowali się przede wszystkim względami politycznymi. Najwyraźniej było to widoczne przy wprowadzaniu tzw. dziesięciolatki<sup>348</sup>. Wprawdzie już żadna z kolejnych ekip wprowadzających reformy nie popępliła tak rażąco, ale żadna również nie wykazała

---

<sup>345</sup> Encyklopedia powszechna. T. III. PWN, Warszawa 1985. – s. 595.

<sup>346</sup> Milerski B., Śliwowski B. (red.): *Pedagogika*. PWN, Warszawa 2000. – s. 161 – 162.

<sup>347</sup> Banach Cz.: *Edukacja – wartość – szansa*. AP, Kraków 2001. – s. 33 – 34.

<sup>348</sup> Koncepcja została przyjęta w Sejmie przez aklamację w 1973 roku w rocznicę Komisji Edukacji Narodowej. Była to w rzeczywistości kopia radzieckiej reformy z 1958 roku.

się wiedzą wyływającą na przykład z doświadczeń poprzedników, a przygotowywane przez ekspertów raporty o stanie oświaty<sup>349</sup> nie znalazły należytego zastosowania.

W obraz polskich zmian edukacyjnych znakomicie wpisuje się również kompleksowa reforma wprowadzona w 1999 roku. Najważniejsze okazały się dążenia polityczne – nie próbowano zachować nawet pozorów poszukiwania drogi przeprowadzania reformy. Gotowa recepta, skonstruowana przez polityków, mimo krytycznych uwag ze strony profesjonalistów – nauczycieli i pedagogów akademickich – została wdrożona zgodnie z harmonogramem opracowanym przez MEN. Reformatorzy oświaty wiedzieli, że efekty wprowadzonej zmiany będą dostrzegalne po upływie dłuższego czasu i za negatywne skutki odpowiedzialność spadnie na nauczycieli. Decyzje podejmowane przez polityków kierujących resortem oświaty w dalszym ciągu są głównym determinantem zmian w oświacie, często jednak sami nauczyciele nie przywiązują do tego zbytnej wagi. Uznałam zatem za istotne rozpoznanie ich opinii na ten temat.

### ***Ocena polityki oświatowej prowadzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej***

W badaniach wzięli udział nauczyciele aktywni – ogółem 250 osób, wyłonionych z dwóch grup, spośród nauczycieli z województwa łódzkiego, opolskiego, małopolskiego i śląskiego. Pierwsza grupa (125 osób) to uczestnicy dwóch projektów adresowanych do nauczycieli aktywnych, liderów działających w szkołach<sup>350</sup>. Druga grupa – licząca 125 osób – rekrutowała się z nauczycieli, którzy zostali wskazani w środowiskach lokalnych (w tych samych województwach) jako osoby wyróżniające się ze względu na prowadzone liczne działania szkolne i pozaszkolne. W badaniach jako istotną zmienną uznałam aktywność pozazawodową badanych. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli na temat podejmowanych działań podzieliłam ich na trzy grupy osób wykazujących się aktywnością – bardzo

---

<sup>349</sup> Raport o Rozwoju Społecznym. Polska '95. Wydawnictwo Split Trading, Warszawa 1995; Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji. Graffpress, Warszawa 1998; Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty. „Nowa Szkoła” 1973, nr 4.

<sup>350</sup> Były to dwa projekty: *Aktywna szkoła* – cykl kursów dla nauczycieli i pracowników oświatowych w województwie łódzkim. Okres realizacji – wrzesień 2008 do lutego 2010 oraz projekt – *Aktywny w szkole aktywny w życiu*.

dużą, przeciętną lub małą. Nauczyciele pytani byli między innymi o kwestie dotyczące polityki oświatowej różnych szczebli – zarówno lokalnej, jak i ministerialnej<sup>351</sup>.

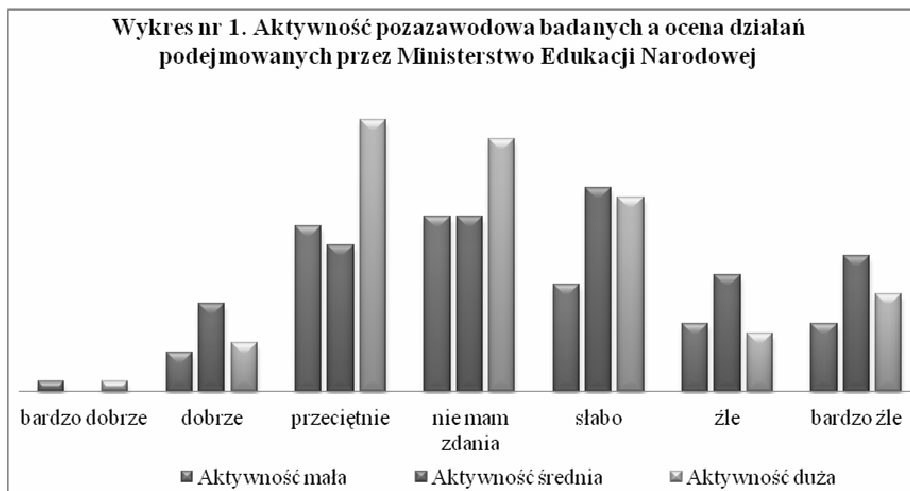
Interesowało mnie, jaki jest stosunek badanych nauczycieli do działań podejmowanych przez ministerstwo, a następnie, jak spostrzegają poszczególnych ministrów kierujących resortem nadzorującym ich pracę.

W pierwszym pytaniu nauczyciele mieli zaznaczyć na 7 stopniowej skali swój stosunek do działań podejmowanych przez MEN. Wypowiedzi miały najczęściej krytyczny charakter, aż 108 osób (43%) zaznaczyło oceny negatywne, a 80 osób (32%) pozytywne. Bardzo duża grupa osób nie potrafiła określić, jaki jest ich stosunek do działań podejmowanych przez ministerstwo – aż 62 osoby, co stanowi 25% zaznaczyło na skali pozycję *nie wiem*. Zbliżona liczba osób (60, co stanowi 24%) zaznaczyła pozycję przeciętnie – znajdującą się na skali ocen pozytywnych, gdzie kolejnych 18 osób (7%) zaznaczyło ocenę dobrze, a jedynie 2 nauczycieli najwyższą notę (1%). Wśród ocen negatywnych dominowała ocena słabo/marnie zakreślona przez 52 osoby (21% badanych), liczne były również maksymalnie negatywne wskazania – 31 osób (co stanowi 12%). Z kolei 25 (10%) nauczycieli zaznaczyło odpowiedź *źle*. Przeprowadzone analizy wykazują, że aktywność w sferze pozazawodowej nie jest czynnikiem istotnym statystycznie, ale warto zwrócić uwagę na kilka pojawiających się prawidłowości w odpowiedziach. Nauczyciele najbardziej aktywni najczęściej oceniają działania MEN jako przeciętne, spośród tych osób jest też najwięcej takich, którzy nie są w stanie wypowiedzieć się i jednoznacznie ocenić charakteru działań podejmowanych przez ministerstwo. Najbardziej sceptyczni są nauczyciele ze średnią aktywnością, którzy dominują pod względem wskazań we wszystkich kategoriach negatywnych odpowiedzi. Szczegółowe dane w ujęciu liczbowym prezentuję na wykresie 1.

---

<sup>351</sup> Prowadzone w tej grupie obszerne badania zostały przedstawione w książce: *Portret nauczycieli aktywnych – między zmianą a oporem* (w druku).





100%=250;  $\chi^2=1,306$  (df =4), p=0,860, V Cramera 0,051

Źródło: opracowanie własne

Polityka oświatowa jest jednym z czynników warunkujących zmiany w systemie oświaty. Nie jest to jednak źródło zmian spostrzeganych jednoznacznie pozytywnie, dlatego chciałam się dowiedzieć, czy badani dostrzegają związek między działaniami MEN a własnymi postawami wobec zmian i innowacji. Zdecydowana większość osób (104 badanych – 42%) stwierdziła, że tego nie wie. Wysoki odsetek nauczycieli, którzy nie potrafią określić, jakie jest znaczenie działań MEN w procesie wdrażania zmian i innowacji, jest zastanawiający – zwłaszcza w sytuacji, gdy jednocześnie nauczyciele tak sceptycznie wypowiadali się wcześniej o działaniach prowadzonych przez ministerstwo. Pozytywną odpowiedź podało 75 osób (30%) przyznając w ten sposób, że dostrzega związek pomiędzy tym, co i jak jest proponowane przez ministerstwo, a tym, co się dzieje w procesie dydaktyczno-wychowawczym w zakresie wprowadzania zmian i innowacji. Natomiast 46 osób (18%) zaprzeczyło.

#### ***Ministrowie Edukacji Narodowej w opinii nauczycieli***

Polityka oświatowa jest w dużej mierze identyfikowana z osobą odpowiedzialną za resort, a więc z Ministrem Edukacji Narodowej. Nauczyciele byli poproszeni o podanie nazwisk osób, które w trakcie ich pracy zawodowej kierowały ministerstwem, a jednocześnie, by wskazali przykłady działań, które były dla nich najbardziej charakterystyczne. Badani podali łącznie 17 nazwisk, z czego 2 osoby nie były ministrami w tym

resortcie. Od momentu transformacji systemowej w 1989 roku resortem oświaty (różnie nazywanym<sup>352</sup>) kierowało 16 osób – spośród nich 3 ministrów zostało pominiętych. Podane za to zostały dwa nazwiska ministrów kierujących resortem jeszcze przed 1989 rokiem. Liczna grupa nauczycieli nie podała żadnej odpowiedzi (76 osób, co stanowi 17%), ale były również osoby, które wpisały ich więcej.

Najczęściej wymieniany był Roman Giertych<sup>353</sup>, umieszczony w ankiecie przez 134 osoby (31% ogółu badanych)<sup>354</sup>. Nauczyciele pisali najczęściej o kontrowersyjnych z ich punktu widzenia decyzjach ministra, wśród których najwięcej emocji wzbudził program *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*. Był to rządowy projekt zaprezentowany 03.11.2006 roku w jednym z gdańskich gimnazjów, którego celem miało być ukrócenie przemocy i agresji oraz ogólna poprawa bezpieczeństwa w szkołach<sup>355</sup>. Pozytywne idee miały jednak swoje bezpośrednie przełożenie na wizje stosowanych metod, które miały pomóc w osiągnięciu zakładanych celów<sup>356</sup>. Emocje – zwłaszcza wśród młodzieży – wzbudzał przygotowany spot reklamowy, który był swoistą wizytówką programu<sup>357</sup>. W dwóch przypadkach nauczyciele odnosząc się do działań Romana Giertycha podali jako przykład program *Bezpieczna szkoła* – przy czym jest to działanie zainicjowane w szkołach przez Krystynę Hall. Kolejnym działaniem, nieco rzadziej opisywanym przez badanych, były tzw. „trójki” giertychowskie<sup>358</sup>, czyli zespoły, w skład których wchodziłi przedstawiciele policji, organu prowadzącego szkołę oraz przedstawiciel kuratorium oświaty. Za powoływanie trójek odpowiedzialni byli wojewodowie, a ich podstawowym zadaniem była kontrola szkół, zwłaszcza pod kątem podstawowych problemów związanych z alkoholem, narkomanią, agresją i przemocą. Diagnostyczne działania „trójek” miały być podstawą wprowadzenia

<sup>352</sup> Kilka razy była przeprowadzana restrukturyzacja ministerstwa edukacji, które łączone było z ministerstwem sportu, resortem nauki czy szkolnictwa wyższego. Aktualnie Ministerstwo Edukacji Narodowej zajmuje się wyłącznie systemem oświaty.

<sup>353</sup> Sprawował urząd od 05.05.2006 – 13.08.2007: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Giertych](http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman_Giertych) (02.12.2012).

<sup>354</sup> Zajmował stanowisko wicepremiera i ministra edukacji narodowej w rządach Kazimierza Marcinkiewicza i Jarosława Kaczyńskiego od 5 maja 2006 do 13 sierpnia 2007. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Giertych](http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman_Giertych) (27.11.2012).

<sup>355</sup> Na program ten przeznaczono 67 mln złotych z budżetu państwa na rok 2007. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Zero\\_tolerancji\\_dla\\_przemocy\\_w\\_szkole](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zero_tolerancji_dla_przemocy_w_szkole) (27.11.2012).

<sup>356</sup> Można to prześledzić między innymi w materiałach publikowanych i nadawanych w tamtym czasie na ten temat w TV: <http://www.youtube.com/watch?v=C9M6OrPbDf8&feature=related> (27.11.2012).

<sup>357</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=5105gdBhV4k&feature=related> (27.11.2012).

<sup>358</sup> Na temat ich funkcjonowania można przeczytać na licznych stronach, m.in.: <http://szkoly.szczecin.pl/news/279> (27.11.2012).

programu *Zero tolerancji dla przemocy w szkole*. Nauczyciele przywoływali również nazwisko R. Giertych w kontekście wprowadzonego przez niego obowiązkowego monitoringu w każdej szkole.

W sposób negatywny wypowiedzieli się również respondenci na temat kanonu lektur, w którym zamiast utworów Witolda Gombrowicza i Brunona Schultza znalazły się cztery kolejne powieści Henryka Sienkiewicza. Krytyczne opinie dotyczyły także wprowadzonej „amnestii maturalnej”. Była ona efektem bardzo niskiej zdawalności matury w roku 2006, która została wprowadzona oficjalnie jako rozporządzenie ministra<sup>359</sup>.

Dwa kolejne działania nie były oceniane przez badanych nauczycieli jako jednoznacznie negatywne. Pierwsze z nich – wprowadzenie do szkół mundurków, było w jednych wypowiedziach traktowane jako zjawisko nietrafione, w innych jako pozytywne i do dziś utrzymywane w niektórych szkołach. Kolejne było wskazywane przez wszystkich nauczycieli, którzy je opisali w ankiecie (łącznie 6 osób), jako pozytywne. Badani pisali bowiem o przyznaniu nauczycielom statusu funkcjonariusza publicznego i w związku z tym o *Zapewnieniu nauczycielom bezpieczeństwa i Przywróceniu szacunku nauczycielom*<sup>360</sup>.

Kolejnym ministrem, którego nazwisko najczęściej pojawiało się w ankiecie, była Katarzyna Hall<sup>361</sup> – wskazana przez 92 osoby 21%, które również w tym przypadku wypowiedziały się szerzej na temat podejmowanych przez nią inicjatyw. Najwięcej uwagi poświęcone zostało projektowi 6-latki w szkole – badani zwracali uwagę na brak konsultacji w tym zakresie ze środowiskiem nie tylko nauczycieli, ale również rodziców i brak przygotowania bazy szkół na przyjęcie dzieci. Niemal tyle samo osób (20 respondentów) napisało w ankiecie na temat zmiany podstawy programowej i zwiększonej liczby godzin w szkole dla nauczycieli. Jeden z respondentów tak to ujął: (...) *reforma widmo – wszyscy o niej mówili, ale*

<sup>359</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz U z 2004 r. Nr 199, poz. 2046).

<sup>360</sup> Od maja 2007 roku nauczyciel doświadczający agresji cielesnej lub słownej jest chroniony z urzędu, a w jego imieniu dyrektor lub samorząd zgłasza sprawę policji. Karta Nauczyciela – zmiana od 01.09.2007 Art. 632: Organ prowadzący szkołę i dyrektor szkoły są obowiązani z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone. Nauczyciel, podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (DzU 1997r. Nr88, poz.553, z późniejszymi zmianami).

<sup>361</sup> Sprawowała urząd od 16.10.2007 – 18.11.2011: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Katarzyna\\_Hall](http://pl.wikipedia.org/wiki/Katarzyna_Hall) (02.12.2012).

*nikt nie wiedział jak będzie wyglądało.* Następne wypowiedzi dotyczyły zmiany podstaw ustawy o pomocy psychologicznej<sup>362</sup>, przy czym część wypowiedzi miała właśnie taki ogólny charakter, inne odnosiły się bezpośrednio do wprowadzenia IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) i KIPU (Karty Indywidualnych Potrzeb)<sup>363</sup>. Kolejnym działaniem przypisywanym K. Hall była likwidacja liceów profilowanych i techników.

Obszerniejsze wypowiedzi dotyczyły również Mirosława Handke<sup>364</sup> (wskazanego przez 66 osoby, co stanowi 15% wypowiedzi). Minister M. Handke w czasie kierowania resortem oświaty przygotował i wprowadził kompleksową reformę, która wchodziła w skład reform przygotowanych przez rząd kierowany przez Jerzego Buzka<sup>365</sup>. Nauczyciele pisali ogólnie o wprowadzonej całościowej reformie lub wymieniali taki komponent, który – ich zdaniem – był najbardziej charakterystyczny lub przez nich najmocniej odczuwany. Pisali więc o:

- zmianie struktury szkolnictwa – najczęściej odnosili się do wprowadzenia gimnazjów,
- wprowadzeniu zmian w systemie egzaminowania i oceniania – najczęściej pisali o sprawdzianie zewnętrznym po klasie 6 oraz egzaminie gimnazjalnym,
- obowiązkowej maturze z matematyki,
- wprowadzeniu zmian w statusie zawodowym nauczycieli – najczęściej pisząc o papierowym awansie i rosnącej biurokracji.

Spora liczba osób – 25 nauczycieli – pisała o minister Krystynie Łybackiej<sup>366</sup>. Ich wypowiedzi odnosiły się do zmian wprowadzanych w awansie zawodowym nauczycieli, nowej maturze, ale również w odniesieniu do rozbudowy bazy sportowej.

Pozostali ministrowie zostali wymienieni zdecydowanie rzadziej, najczęściej bez podawania szczegółów na temat podejmowanych przez nich działań. Były również takie osoby, które stwierdziły, że nie podadzą

<sup>362</sup> <http://edufakty.pl/index.php/aktualnoci/item/210-katarzyna-hall-podpisa%C5%82a-pakiet-rozporz%C4%85dze%C5%84-sprawd%C5%BA-co-si%C4%99-zmieni-w-prawie.html> (02.12.2012).

<sup>363</sup> Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny <http://gpp.edu.pl/terapia-autyzmu-terapia-ipet-indywidualny-program-edukacyjno-terapeutyczny> (02.12.2012); Mirosław Handke [http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw\\_Handke](http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw_Handke) (02.12.2012).

<sup>364</sup> Sprawował urząd od 31.10.1997 do 20.07.2000: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw\\_Handke](http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw_Handke) (02.12.2012).

<sup>365</sup> Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. UŚ, Katowice 2006. – s. 95 – 96.

<sup>366</sup> Sprawowała urząd od 19.10.2001 – 02.05.2004: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Krystyna\\_%C5%81ybacka](http://pl.wikipedia.org/wiki/Krystyna_%C5%81ybacka) (02.12.2012).

nazwiska ministra (łącznie 7 nauczycieli). Badani argumentowali to tym, że nie interesują ich przedstawiciele władzy i nawet nie starają się zapamiętać ich nazwisk, nie mają czasu, by śledzić zmiany na stołkach administracyjnych, a 4 osoby napisały, że żaden minister nie kojarzy im się z czymś pozytywnym. Spośród badanych 3 osoby podały błędne nazwiska osób, które wprawdzie były w rządzie, ale nigdy nie sprawowały pieczy nad ministerstwem oświaty.

Interesujące jest to, że osobą najczęściej kojarzoną jako minister oświaty nie jest osoba zarządzająca obecnie. Również długość sprawowania urzędu nie ma wielkiego znaczenia. Najistotniejsze wydają się rozporządzenia, które zapadają w pamięć ze względu na kontrowersyjność. Analizując wypowiedzi badanych nauczycieli kodowałam je również z uwzględnieniem nastawienia badanych do poszczególnych osób lub proponowanych przez nich zmian. Niektóre wypowiedzi miały charakter relacjonujący – bez jednoznacznego stosunku emocjonalnego, który mogłabym zakwalifikować jako pozytywną lub negatywną ocenę. Badani pisali wówczas w sposób informujący: *wprowadził/a* (i tu konkretne działanie), *zmienił/a*. Zwracają jednak uwagę emocje osób badanych ujawniane w stwierdzeniach oceniających jednoznacznie opisywane działania, takich jak: *absurdalne, bezsensowne, szczyt głupoty, nieprzemyślane, oderwane od rzeczywistości, oderwane od szkoły, przerost formy nad treścią* (tu w szerszym opisie o nastawieniu na rozgłos medialny bez powiązania z sytuacją w szkołach). W opisach pojawiają się również stwierdzenia wskazujące, że owe negatywne emocje są konsekwencją poczucia przedmiotowości. Świadczą o tym stwierdzenia typu: (...) *zza biurka zdecydowano, a my musimy się z tym mierzyć*; (...) *wprowadzono kolejne rozporządzenie nie pytając nauczycieli, co o tym myślą, a to my odpowiadamy za efekty*; (...) *przygotowano kompleksowa reformę, nie pytano nas, nauczycieli, czy taka zmiana jest słuszna – my tylko mamy to robić i durne przepisy wprowadzać w życie*; (...) *kolejny minister, kolejny pomysł, kolejny raz zmiany bez konsultacji z nauczycielami – czyli wszystko po staremu*; (...) *jak zwykle praca dla nas, ale bez uzgodnień z nami*. Analizując te szersze wypowiedzi można odnieść wrażenie, że podstawowym, nieodmiennie popełnianym błędem przez kolejnych ministrów jest brak liczenia się ze zdaniem nauczycieli, brak szeroko prowadzonych konsultacji.

Szczegółowe dane na temat wskazań poszczególnych ministrów oświaty, czasu sprawowania przez nich urzędu oraz liczby wskazań z uwzględnieniem ocen pozytywnych, negatywnych i wypowiedzi neutralnych przedstawiam w tabeli 1.

Tabela 1.

Ocena przez nauczycieli poszczególnych ministrów kierujących resortem oświaty i/lub proponowanych przez nich rozwiązań (z uwzględnieniem wskazań wielokrotnych).

<i>Minister</i>	<i>Czas sprawowania urzędu</i>	<i>Liczba wskazań*</i>			
		+	–	0	Ogółem
Roman Giertych	05.05.2006 – 13.08.2007	8	110	16	134
Katarzyna Hall	16.10.2007 – 18.11.2011	4	76	12	92
Mirosław Handke	31.10.1997 – 20.07.2000	2	59	5	66
Krystyna Łybacka	19.10.2001 – 02.05.2004	5	11	9	25
Andrzej Stelmachowski	23.12.1991 – 05.07.1992	0	6	0	6
Ryszard Legutko	13.08.2007 – 16.11.2007	0	3	3	6
Marek Sawicki	02.05.2004 – 31.10.2005	0	0	4	4
Henryk Samsonowicz	12.09.1989 – 14.12.1990	3	0	0	3
Jerzy Wiatr	15.02.1996 – 17.10.1997	Brak wskazań			3
Krystyna Szumilas	18.11.2011 –	Brak wskazań			3
Edmund Wittbrodt	20.07.2000 – 19.10.2001	Brak wskazań			2

\* (+) wskazania pozytywne; (–)wskazania negatywne; (0) wskazania neutralne

Warto zwrócić uwagę na osoby dwóch ministrów ocenianych skrajnie nie tyle w kontekście opisywanych reform, co postaw w stosunku do nauczycieli jako grupy zawodowej. Nie są to liczne wskazania, a dotyczą ministrów, którzy zapadli w pamięć osobom z dłuższym stażem zawodowym, bo zarządzały resortem oświaty z końcem lat 80. i początkiem 90. ubiegłego stulecia. Pierwszą z tych osób jest Andrzej Stelmachowski – wszyscy piszący o nim nauczyciele przedstawiali sytuację, gdy minister na spotkaniu z działaczami ZNP (pokazywanym w telewizji) wymachiwał laską na strajkujących nauczycieli. Badani pisali, że był to minister najbardziej negatywnie nastawiony do nauczycieli, źle oceniający ich pracę, wypowiadający się o zawodzie nauczyciela bez szacunku. Na drugim biegunie, też personalnych ocen, znalazł się Henryk Samsonowicz, którego respondenci opisywali jako osobę, która starała się podnieść rangę zawodu nauczyciela, odnosiła się z szacunkiem i ogromną kulturą do nauczycieli, i jak to opisał jeden z badanych – *swoim podejściem, uwagą, chęcią współpracy ze środowiskiem nauczycieli nie znalazł sobie jednak następców, którzy przejęliby tę jego umiejętność i charyzmę.*

### **Konkluzje**

W Polsce polityka oświatowa jest obszarem, który ze względu na mocne konotacje ideologiczne po okresie II wojny światowej jest negatywnie kojarzony przez nauczycieli. Jest to jeden z podstawowych czynników warunkujących jakość i zakres zmian edukacyjnych, a więc, choćby z tego względu, powinien być szczególnie obserwowany przez praktyków. Tymczasem często zdają się nie doceniać znaczenia polityki oświatowej i działań prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – dlatego bardzo liczna grupa osób nie potrafi się na ten temat wypowiedzieć. Badani kojarzą politykę oświatową z przymusem wprowadzania zmian, które zostały przygotowane bez konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim. Najbardziej charakterystyczni są dla nich ministrowie, którzy jednocześnie wzbudzają najwięcej kontrowersji i negatywnych emocji. Po 1989 roku wiele obszarów funkcjonowania zawodowego nauczycieli zyskało nowy status, a jedną z podstawowych – choćby w oficjalnych zapisach – kategorii jest autonomia. Niestety nie spowodowało rzeczywistych, poważnych zmian, związanych choćby z chęcią kreowania przez nauczycieli nowego jakościowo sposobu pracy. Niewielu decyduje się na konstruowanie własnych programów autorskich, czy zakładanie szkół o alternatywnym charakterze. Można więc

stwierdzić, że są skazani na odgórnie kreowaną na poziomie ministerstwa politykę oświatową.

### LITERATURA

1. Banach Cz.: Edukacja – wartość – szansa. AP, Kraków 2001.
2. Encyklopedia powszechna. T. III. PWN, Warszawa 1985.
3. Gajdzica A.: Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej. UŚ, Katowice 2006.
4. <http://edufakty.pl/index.php/aktualnoci/item/210-katarzyna-hall-podpisa%C5%82a-pakiet-rozporz%C4%85dze%C5%84-sprawd%C5%BA-co-si%C4%99-zmieni-w-prawie.html> (02.12.2012).
5. [http://pl.wikipedia.org/wiki/Zero\\_tolerancji\\_dla\\_przemocy\\_w\\_szkole](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zero_tolerancji_dla_przemocy_w_szkole) (27.11.2012).
6. <http://szkoly.szczecin.pl/news/279> (27.11.2012).
7. <http://www.youtube.com/watch?v=5105gdBhV4k&feature=related> (27.11.2012).
8. <http://www.youtube.com/watch?v=C9M6OrPbDf8&feature=related> (27.11.2012).
9. Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny <http://gpp.edu.pl/terapia-autyzmu-terapia-ipet-indywidualny-program-edukacyjno-terapeutyczny> (02.12.2012): Mirosław Handke [http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw\\_Handke](http://pl.wikipedia.org/wiki/Miros%C5%82aw_Handke) (02.12.2012).
10. Karta Nauczyciela – zmiana od 01.09.2007 Art. 632.
11. Katarzyna Hall: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Katarzyna\\_Hall](http://pl.wikipedia.org/wiki/Katarzyna_Hall) (02.12.2012).
12. Kodeks karny: Dz.U.1997r. Nr88, poz.553, z późniejszymi zmianami.
13. Krystyna Łybacka: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Krystyna\\_%C5%81ybacka](http://pl.wikipedia.org/wiki/Krystyna_%C5%81ybacka) (02.12.2012).
14. Lewowicki T.: Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2005.
15. Milerski B., Śliwerski B. (red.): Pedagogika. PWN, Warszawa 2000.



16. Raport o Rozwoju Społecznym. Polska `95. Wydawnictwo Split Trading, Warszawa 1995.

17. Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji. Grafpress, Warszawa 1998.

18. Roman Giertych: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Giertych](http://pl.wikipedia.org/wiki/Roman_Giertych) (27.11.2012).

19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku, Dz U z 2004 r. Nr 199, poz. 2046.

20. Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty. „Nowa Szkoła” 1973, nr 4.

## **POLITYKA OŚWIATOWA W POLSCE PO TRANSFORMACJI SYSTEMOWEJ – OPINIE NAUCZYCIELI O POLITYKACH I POLITYCE OŚWIATOWEJ MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ**

*Polityka oświatowa jest złożonym zjawiskiem społecznym, które ma swoje odzwierciedlenia we wszystkich obszarach systemu edukacji. Uzależniona jest od wielu czynników, takich, jak uwarunkowania polityczne i społeczno-kulturowe danego państwa, sytuacja ekonomiczna oraz zmiany demograficzne. Głównym celem procesu nauczania jest wielostronny rozwój osobowości ucznia. Edukacja mając atut, jakim jest możliwość kształtowania osobowości kolejnych pokoleń, staje się obiektem manipulacji i nacisków społecznych i politycznych. Te drugie szczególnie negatywnie mogą się odcisnąć na szeroko pojętym kształceniu. Wieloletnie ideologizowanie oświaty w Polsce i czynienie jej narzędziem władzy politycznej sprawiło, że samo pojęcie polityka oświatowa bywa kojarzone negatywnie. Nie zawsze również osoby, które podlegają jej oddziaływaniom, mają świadomość roli, jaką odgrywa. Dlatego chcąc sprawdzić, jaka jest opinia na temat polityki oświatowej, przeprowadziłam badania wśród nauczycieli. Pierwsza część tekstu to krótkie wprowadzenie w zagadnienia dotyczące polityki oświatowej – zasygnalizowanie jej funkcji i roli w edukacji oraz odniesienie się do doświadczeń w Polsce. Zasadniczą część przygotowanego artykułu stanowią opisy i wyjaśnienia uzyskanych wyników badań na temat polityków i polityki oświatowej prowadzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.*

**ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ПОЛЬЩІ ПІСЛЯ СИСТЕМНОЇ  
ТРАНСФОРМАЦІЇ – ДУМКИ ВЧИТЕЛІВ ПРО  
ПОЛІТИКІВ І ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ  
МІНІСТЕРСТВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Освітня політика є складним суспільним явищем, яке має свої віддзеркалення у всіх просторах системи освіти. Вона залежна від багатьох чинників, таких, як політичні і соціально-культурні умови даної держави, економічна ситуація та демографічні зміни. Головною метою процесу навчання є багатосторонній розвиток особистості учня. Освіта маючи козир, яким є можливість формування особистості чергових поколінь, стає об'єктом маніпуляції та суспільних і політичних натисків. Ці, останні, особливо негативно можуть відбитися на широко сприйнятному навчанні. Багаторічна ідеологізація освіти в Польщі і спроба зробити її зняряддям політичної влади спричинили таку ситуацію, що саме поняття “освітня політика” часом асоціюється з негативом. Також не завжди особи, котрі підлягають її діям, усвідомлюють роль, яку виконують. Тому, бажаючи перевірити, якою є думка на тему освітньої політики, я провела дослідження серед вчителів. Перша частина тексту це коротке введення в питання, що стосуються освітньої політики, – підкреслення її функцій та ролі в освіті, а також посилання на досвід в Польщі. Основну частину підготовленої статті складають описи і пояснення отриманих результатів досліджень на тему ролі політиків і освітньої політики, яку проводить Міністерство Національної Освіти.*

**EDUCATIONAL POLITICS IN POLAND AFTER THE SYSTEM  
TRANSFORMATION – TEACHERS’ OPINIONS ON POLITICIANS  
AND THE EDUCATIONAL POLICY OF THE  
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION**

*Educational politics is a complex social phenomenon which is reflected in all fields of the education system. This politics depends on many factors, such as political and socio-cultural determinants of the country, its economic situation or demographic changes. The teaching process aims mostly at multisided development of the learner’s personality. With such an asset as the ability to shape the personality of consecutive generations, education becomes a subject of manipulation and social and political pressure. The latter may have particularly negative effects on broadly understood*

*education. Long-lasting ideologization of education in Poland and using it as a tool of political authority has resulted in negative connotations of the term educational politics. Moreover, the people influenced by this politics quite frequently are not aware of its role. This inspired the authoress with the idea to check teachers' opinions on educational politics by conducting studies among them. The first part of this text is a brief introduction to the issues of educational politics – the indication of its function and role in education and the insight into Polish experiences. The main part comprises the descriptions and explanations of the research results concerning politicians and the educational policy implemented by the Ministry of National Education.*

Лариса БЕРЕЗІВСЬКА

## ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.

З проголошенням незалежності України відбуваються зміни в соціально-економічному, культурному та духовному розвитку суспільства, поступально формується державна освітня політика в контексті інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір. На законодавчому рівні визначено зміст, мету і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти з метою її демократизації, гуманізації, відповідності світовим стандартам. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2011) окреслено пріоритетні напрями державної освітньої політики, серед яких реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти<sup>367</sup>. У процесі реалізації цього важливого завдання раціональним і вмотивованим є звернення до історико-педагогічного досвіду, оскільки вивчення історії шкільних реформ сприяє осмисленню й усвідомленню сучасних процесів у освіті та проектуванню її майбутнього.

Історіографічний аналіз проблеми показав, що шкільні реформи як складову державної освітньої політики різних урядів на території України у визначених хронологічних межах більшою чи меншою мірою досліджували українські історики педагогіки (Л. Березівська, Л. Вовк, Н. Гупан, І. Зайченко, С. Лобода, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Пометун, А. Сбруєва, М. Собчинська, О. Сухомлинська та ін.), історики (В. Богуславська, В. Борисов, В. Липинський, А. Пижик, Н. Ротар, С. Стельмах, Ю. Телячий та ін.), а також російські учені (М. Богуславський, Е. Днепров, Р. Шакіров та ін.). Мета нашої статті – визначити в контексті суспільно-політичних, економічних і педагогічних детермінант основні тенденції реформування шкільної освіти в Україні у 1899–2002 рр. з метою їх осмислення на сучасному етапі розбудови національної системи освіти. Водночас зауважимо, що результати детального ретроспективного аналізу проблеми на основі

---

<sup>367</sup> Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с. – С. 321.

численних джерел наводяться в наших публікаціях, про які згадуватимемо у статті.

Передусім на основі вивчення джерел у контексті наведених детермінант вважаємо за доцільне представити розроблену нами умовну *періодизацію* реформування шкільної освіти в Україні у 1899–2002 рр.: I період (1899–1917) – спроби реформування шкільної освіти на українських землях в імперську добу в контексті загальноімперських планів; II період (1917–1920) – державно-громадське реформування шкільної освіти в добу Української революції, діяльності українських урядів, становлення української державності; III період (1920–1930) – радянська реформа школи в Українській Соціалістичній Радянській Республіці; IV період (1930–1991) – реформування радянської загальноосвітньої школи в Українській Радянській Соціалістичній Республіці в умовах авторитарного суспільства; V період (1991–2002) – реформування шкільної освіти України в перші роки її незалежності. Відповідно до зазначеної періодизації визначимо та проаналізуємо найголовніші тенденції досліджуваного процесу в кожний з періодів.

Відразу підкреслимо, що визначити характерні тенденції реформування шкільної освіти у розглянутих хронологічних і територіальних межах на основі запропонованих нами критеріїв (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ) допоміг ретроспективний і системно-концептуальний аналіз шкільних реформ з урахуванням суспільно-політичних (зміна суспільної системи, політичних режимів на засадах провідних ідеологій або забезпечення їх функціонування), соціально-економічних (зміна економічної політики, виникнення соціальних і національних конфліктів) і педагогічних детермінант (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки).

У ході дослідження встановлено, що шкільна освіта на українських землях *в імперську добу* (кінець XIX – початок XX ст.) реформувалася в контексті загальноімперських планів: проектування напрямів розвитку шкільної освіти (1899–1904); державно-громадські ініціативи щодо реформи шкільної освіти (1904–1914); демократичний проект реформування шкільної освіти П. Ігнат'єва (1914–1916). У цілому цей

період типологізуємо як спроби реформувати шкільну освіту Міністерством народної освіти та педагогічною громадськістю, оскільки більшість проектів шкільних реформ самодержавний уряд відхилив передусім через їх демократичний характер, невідповідність консервативній державній освітній політиці<sup>368</sup>.

Аналіз реформаторської практики імперської доби дає змогу визначити позитивні тенденції підготовки та реалізації шкільних реформ, які має враховувати сучасна державна освітня політика: вивчення Міністерством народної освіти реального стану шкільної освіти; аналіз попереднього вітчизняного та зарубіжного реформаторського досвіду; створення при керівному органі освіти єдиного центру реформування; широке залучення до розробки та реалізації реформ педагогічної громадськості, лікарів, представників уряду та різних відомств (міністерств фінансів, економіки, сільського господарства тощо); всебічне та об'єктивне висвітлення реформування на сторінках преси; врахування в освітніх документах реалій і потреб шкільної практики та ідей учителів, учених, широких кіл громадськості; інформування вчительства про здійснення реформ, підготовка його й матеріальне стимулювання до їх проведення; розробка загальної концепції реформи шкільної освіти, що ґрунтувалася б на демократичних, науково-педагогічних, національних та гуманістичних засадах, а не на політичних планах правлячого уряду; затвердження освітніх документів, тобто концепцій реформи після врахування рішень освітянських з'їздів; створення стратегічного плану реалізації реформи. Негативною тенденцією вважаємо використання правлячим урядом шкільних контрреформ для реалізації політичних цілей, зокрема гальмування передової громадсько-педагогічної думки, що впливала на загальну суспільну свідомість, формування громадянського суспільства.

Реформування шкільної освіти *в добу Української революції* (1917–1920), здійснюване українськими урядами (Центральна Рада, Гетьманат П. Скоропадського, Директорія Української Народної Республіки), розглядаємо як національно-демократичну, кардинальну, комплексну, структурну реформу системного широкомасштабного характеру, результатом якої стала теоретично розроблена й частково

---

<sup>368</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Матеріали по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг. : Сенат. типография, 1915. – 547 с.

практично реалізована українськими керівними освітніми органами (Генеральний секретаріат освіти, Міністерство народної освіти) національна система освіти. Період державно-громадського реформування шкільної освіти в добу Української революції та діяльності українських урядів варто поділити на етапи: шкільна реформа як засіб створення єдиної демократичної національної школи за часів Центральної Ради (початок березня 1917–29 квітня 1918); реформаторські процеси в галузі шкільної освіти за Гетьманату П. Скоропадського (29 квітня–13 грудня 1918); шкільне реформування в добу Директорії як продовження освітньої політики Центральної Ради (13 листопада 1918–кінець 1920)<sup>369</sup>.

Проаналізований незначний реформаторський досвід українських урядів та керівних органів освіти зі створення національної освітньої системи дає підстави визначити закономірності підготовки та реалізації першої національної реформи для осмислення в сучасній модернізаційній практиці, а саме: аналіз і використання попереднього вітчизняного теоретичного та практичного реформаторського досвіду; вивчення зарубіжного досвіду; поступове оновлення успадкованої діючої структури шкільної освіти; розробка стратегічних напрямів реформування шкільної освіти спеціальними комісіями при Міністерстві освіти у складі учителів, учених, широких кіл громадськості; винесення концепції перспективного розвитку освіти на вчительські з'їзди; оприлюднення процесуальних та змістових аспектів реформи на сторінках преси; державно-громадське реформування шкільної освіти (врахування ідей педагогічної громадськості). Водночас виявлено і негативні тенденції: проведення шкільної реформи лише через суспільно-політичні зміни, без чіткої розробленої програми на наукових, фінансових та правових засадах і без урахування соціально-економічних реалій; невідповідність учительства до змін у шкільній освіті; швидке упровадження реформи без її широкої апробації; відсутність можливості інформування усіх регіонів держави про освітні перетворення; авторитарні методи проведення реформи (доба Гетьманату П. Скоропадського); відсутність механізму державно-

---

<sup>369</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.; Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 2582, оп. 2, спр. 14, 17 арк.; ЦДАВО України, ф. 2582, оп. 2, спр. 116, 85 арк.

громадського контролю за здійсненням реформи та її результатами; проголошення і втілення реформи в умовах частих змін урядів, керівників освітньої галузі, нестабільної соціально-економічної та воєнно-політичної ситуації.

Шкільну реформу *раннього радянського періоду* (1919–1930), здійснену Наркомосом УСРР, оцінюємо як динамічну, структурну, глибоку, відносно демократичну, націонал-комуністичну, політично ідеологізовану, тому й суперечливу. Радянська реформа школи в УСРР мала такі складові: реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФРР (1919–1920); реформування шкільної освіти за схемою Г. Гринька (1920–1924); реформування школи 1924–1927 рр. як період експериментування й пошуку; реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927–1930)<sup>370</sup>.

На основі аналізу реформування шкільної освіти окресленого періоду встановлено його позитивні тенденції для усвідомлення нинішньої модернізації: відповідність шкільної реформи соціально-економічним реаліям держави; залучення на всіх етапах реформи широких кіл учительства, громадськості, батьків; забезпечення матеріальних та моральних стимулів для основної фігури реформування – вчителя; створення атмосфери педагогічного експериментування і творчого пошуку в ході реформи; виділення додаткового фінансування; систематичний аналіз поточних результатів реформування та контроль за його здійсненням; обговорення змістових і процесуальних аспектів реформи на різних освітянських нарадах, з'їздах. До негативних тенденцій відносимо непродумане руйнування успадкованої діючої шкільної системи освіти; ігнорування попереднього вітчизняного реформаторського досвіду, його фальсифікація через невідповідність ідеології нової суспільної системи; компромісне поєднання політичних і педагогічних, комуністичних і національних аспектів реформи; вилучення із концепції розвитку шкільної освіти релігійної та етнопедагогічної складових, заміна національної складової інтернаціональною; поступове витіснення у процесі реформи демократичного принципу і введення принципів політизації, уніфікації,

---

<sup>370</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденных ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков : Изд. Нар. комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.



русифікації; використання українізації школи як тимчасової тактики на шляху створення єдиної загальносоюзної системи освіти – гаранта єдиної унітарної держави; керування реформуванням школи на засадах централізації.

Реформування радянськими урядами загальноосвітньої школи в УРСР (1930–1991) відбувалося хвилеподібно *в умовах авторитарного суспільства*: контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську 30 – початку 50-х рр.; реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям 1956–1964 рр. як складова десталінізації суспільного життя; часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті 1964–1984 рр.; зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991). Реорганізацію шкільної освіти Наркомосом УРСР, Міністерством освіти УРСР у 30-х – на початку 50-х рр. характеризуємо як контрреформу (антиреформу), або приховану підготовлену структурну антидемократичну реформу, оскільки радянський уряд без офіційного її проголошення знищив надбання попередніх реформ, зокрема українську систему освіти, уніфікувавши її в радянську. Усі подальші реформи (глибока і комплексна, частково реалізована “хрущовська” з демократичним відтінком, реалізовані часткові зміни 1964–1984 рр., у т.ч. модернізаційна реформа 60–70-х рр., декларативна і нереалізована “черненківсько-андроповська” 1984 р.) розглядаємо як внутрішньосистемне реформування радянської шкільної освіти, що забезпечило її функціонування до 1985–1991 р. – визрівання демократичної, національної реформи школи в Україні<sup>371</sup>.

Проаналізувавши реформування зазначеного періоду, можна визначити такі позитивні тенденції підготовки та реалізації тих чи інших реформ: створення державно-громадських органів контролю за перебігом реформуванням; забезпечення фінансового підґрунтя реформи, матеріального та морального стимулювання вчительства в ході її реалізації. До негативного досвіду відносимо проведення

<sup>371</sup> Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.; Березівська Л. Д. Часткові внутрішньосистемні зміни шкільної освіти УРСР в контексті прихованої русифікації (1964–1984) / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2007. – № 9. – С. 60 – 63; Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 25 – 31; Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в УРСР в умовах авторитарно-партійного суспільства на демократичних засадах (1988–1991) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 4 (39). – С. 21 – 30.

реформи без вивчення попереднього реформаторського вітчизняного досвіду, об'єктивного стану шкільної освіти, без науково-педагогічного, фінансового та правового обґрунтування реформи; проголошення реформи без широкого обговорення в пресі, на різних освітянських зібраннях та її експериментування; розробка концепції реформи в “закритих урядових кабінетах”; здійснення реформи “згори” за допомогою командно-адміністративних методів; невідповідність до реформи учителя; проведення шкільної реформи відповідно до інтересів держави (правлячої партії), а не до потреб суспільства.

Реформування шкільної освіти України *в перше десятиліття незалежності* (1991–2002) можна оцінити як перехідний і кардинальний період, своєрідний місток між авторитарною парадигмою освіти, що відходила в минуле, і новою демократичною особистісно орієнтованою парадигмою, котра відкривала нові горизонти її розвитку. 90–ті р. ХХ ст. – це досвід не лише національного законотворення, а й реалізації основних законодавчих документів у шкільній практиці<sup>372</sup>.

Таким чином, здобуті в ході дослідження знання не лише збагачують історико-педагогічну науку, а й можуть допомогти на нинішньому етапі розбудови національної системи освіти уникнути тих типових помилок, які спричинювали гальмування чи згортання реформ, а саме: ігнорування громадської думки на різних етапах реформи, національної складової в реформаторських планах; невідповідність до змін основної фігури реформування освіти – вчителя; проголошення реформи “згори” без попередньої апробації (загальнодержавного експерименту); прагнення вилучити з політико-ідеологічних міркувань попередній досвід реформування; пріоритетність політичних завдань над реальними потребами школи, вчителя, учня; відсутність загальнокоординуючого міжгалузевого центру реформування з учителів, викладачів, науковців, представників різних міністерств і відомств; відсутність належної матеріально-фінансової бази, законодавчо-правового поля, адекватного наукового-методичного забезпечення. З огляду на це подальшого вивчення потребують питання підготовки вчителя до перетворень шкільної освіти, впливу громадсько-педагогічних рухів на перебіг вітчизняних реформ тощо.

---

<sup>372</sup> Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти / Лариса Березівська // Педагогічна і психологічна науки України : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с. – С. 180 – 190.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [Електронний ресурс]: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=896-93-%EF> – режим доступу.
2. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Рад. шк., 1959. – 26 с.
3. Закон України “Про освіту” // Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
5. Березівська Л. Д. Часткові внутрішньосистемні зміни шкільної освіти УРСР в контексті прихованої русифікації (1964–1984) / Лариса Березівська // Рід. шк. – 2007. – № 9. – С. 60 – 63.
6. Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 25 – 31.
7. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в УРСР в умовах авторитарно-партійного суспільства на демократичних засадах (1988–1991) / Лариса Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 4 (39). – С. 21 – 30.
8. Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти / Лариса Березівська // Педагогічна і психологічна науки України : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с. – С. 180 – 190.
9. Кодекс законів о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков : Изд. Нар. комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.
10. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг. : Сенат. типография, 1915. – 547 с.

11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки // Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с. – С.317 – 376.

12. Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.

13. Центральний Державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 2582, оп. 2, спр. 14, 17 арк.

14. ЦДАВО України, ф. 2582, оп. 2, спр. 116, 85 арк.

### **ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.**

*У статті обґрунтовано основні тенденції вітчизняного реформування шкільної освіти у ХХ ст. відповідно до розробленої періодизації з урахуванням суспільно-політичних, економічних і педагогічних детермінант. Аргументується необхідність вивчення історії шкільних реформ, що сприяє осмисленню нинішніх інноваційних змін в освітній галузі України.*

### **TENDENCJE REFORM EDUKACJI SZKOLNEJ NA UKRAINIE W XX WIEKU**

*W artykule zaprezentowane zostały główne tendencje krajowych reform edukacji szkolnej w XX wieku. Podano ich terminy oraz uwzględniono społeczno-polityczne, ekonomiczne oraz pedagogiczne ich determinanty. Przywołano argumenty za koniecznością studiowania historii reform szkolnych. Sprzyja to bowiem uświadomieniu dzisiejszych problemów i niezbędnych innowacji w dziedzinie edukacji na Ukrainie.*

### **THE TENDENCIES OF THE REFORMATION OF THE SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE IN THE XX C.**

*The article substantiates main tendencies of reformation of school education in Ukraine in XX century according to the designed periodization, with taking into account the socio political, economic, and pedagogical determinants. It argues in favor of necessity to study history of the school reforms, which promotes understanding the modern innovative changes in the educational sphere of Ukraine.*

## ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КАБІНЕТИ ЯК ПРОВІДНИКИ ІДЕЙ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ (20-ті рр. ХХ ст.)

З сукупності задекларованих в Україні на початку 20-х рр. ХХ ст. новою владою цілей щодо докорінного реформування системи освіти, виділимо мету охорони *дитинства*, яка тлумачилася “одночасно і освітою, і вихованням, і годуванням, і одяганням”<sup>373</sup>. У сенсі нашого дослідження істотним є той факт, що турботу про *всіх* неповнолітніх до 15 років офіційно було визнано  *справою держави*, а її здійсненням мали опікуватися *спільно* державні керівні установи Наркомат освіти (далі – НКО УСРР) і Наркомат охорони здоров’я (далі – НКОЗ УСРР), що було затверджено у Кодексі законів про народну освіту УСРР (1922)<sup>374</sup>.

Мета статті – розкрити маловисвітлений аспект реформування у ранньорадянський період підходів до організації широкої і водночас індивідуалізованої освіти дітей на засадах забезпечення їхніх рівних прав і можливостей.

Особливість і значущість багатоаспектної ідеї охорони дитинства як провідного складника державної освітньої політики вбачаємо у тому, що піклування про дитинство мало ґрунтуватися на поєднанні зусиль *педагогів і лікарів*. Такий підхід повинен був сприяти масовому кваліфікованому розподілу дітей за станом фізичного, ментального і психічного здоров’я з метою забезпечити кожній категорії можливості одержати відповідну медико-психологічну допомогу і освіту у відповідних навчально-виховних закладах, тобто слугувало диференціації дитинства і способів його освіти. Водночас у вчительських колах теж порушувалися питання поєднання виховних зусиль педагогів і лікарів, наприклад, на конференції досвідно-показових шкіл (1923) йшлося не лише про необхідність упровадження

<sup>373</sup> Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX – XX ст.): хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 237.

<sup>374</sup> Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления 111 сессии 1У созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75с. – С. 6.

фуркації у навчальний процес, забезпечення індивідуалізації навчання і виховання, а й про нагальну необхідність втручання лікарів у “весь розпорядок дня і розподіл праці в дитячих закладах”<sup>375</sup>.

Серед учених, які вивчали проблеми тогочасного дитинства, поширеною була думка, що “вивчення дитячого питання слід починати з найістотнішого, з найбільш кричущого – з дефективних і безпритульних дітей”<sup>376</sup>, і що необхідно використовувати дані про розвиток аномальної дитини для кращого зрозуміння закономірностей розвитку нормальної дитини (Л. Виготський, О. Лазурський, І. Сікорський).

Власне не лише труднощі історичного періоду початку 20-х рр., а й передуючі їм десятиліття, підняли і в Європі, і в ще імперській Росії проблему “розумово безсильної і морально небезпечної” дитини через істотне зростання дитячої злочинності і необхідність її “соціального лікування”, а також пов’язаної з цим охорони душевного здоров’я дітей<sup>377</sup>. Уже у 1910 р. на III з’їзді вітчизняних психіатрів В. Кащенко, обґрунтовуючи необхідність виокремлення 4 типів дефективних дітей (розумово відсталі різних ступенів, діти з психічною нестійкістю і неврівноваженістю, епілептики, психічно хворі), наголосив, що в “організації допомоги дітям усіх цих типів важливо дотримувати принципу *диференціації* [курсив – В. Кащенко]. Одним потрібна опіка (підкування) лікарняна або сімейна, другим – і опіка, і лікування, для третіх необхідне спеціально організоване виховання-навчання”<sup>378</sup>.

Із початком радянського часу, ще у червні 1920 р., було ухвалено постанову про узгодження функцій НКО УСРР і НКОЗ УСРР щодо підкування про дітей, зокрема і з відхиленнями у розвитку, де зазначалося: “Нервові, психічно хворі, розумове недозрілі та фізично дефективні діти (глухонімі, сліпі й каліки) виховуються у відповідних спеціальних установах Наркомздоров’я (школи-санаторії, школи-лікарні, допоміжні установи). Виховання морально-дефективних

<sup>375</sup> Конференция опытно-показательных учреждений // Путь просвещения. – 1923. – № 1. – С. 345 – 346.

<sup>376</sup> Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич – прим. Н.Д.] // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 149.

<sup>377</sup> Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 111 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с. – С. 212 – 213.

<sup>378</sup> Там само. – С. 214.

неповнолітків здійснюється у відповідних установах Наркомосу і Наркомздоров'я (пункти для спостереження та вивчення, колонії для лікування і виховання й охорони здоров'я дефективних дітей)<sup>379</sup>. Власне згодом ці положення було розширено і конкретизовано у Кодексі законів УСРР (1922), з якого постає: серед дитячого населення виокремлювали три основні групи – нормальні діти, неповнолітні правопорушники (до них приєднували також безпритульних), дефективні діти, що і вмотивовувало створення різних типів навчально-виховних закладів соціального виховання (Соцвиху)<sup>380</sup>, тобто обумовлювало вектори диференційованого підходу до організації дитинства і шкільної справи, відображені у законодавстві.

З урахуванням сучасних термінів вважаємо за потрібне звернути увагу, що у формулюваннях законів використовувалося поняття “морально-дефективні діти”, зафіксоване зокрема в документі “Система соціального виховання дітей УСРР” від 25 червня 1921 р.<sup>381</sup>, яке означало складних у виховному відношенні дітей, малолітніх правопорушників і безпритульних. Таких дітей ще з 80-х р. XIX ст. у вітчизняній науковій літературі називали також “важкі діти”<sup>382</sup>.

Термін “морально дефективні” у радянській педагогіці існував до 1925 р. і означав дитину з поведінкою, що не відповідає нормам суспільної моралі. Зауважимо, що у першій чверті XX ст. він був загальноживаним серед науковців, насамперед європейських психологів (К. Юнг). Таке тлумачення ґрунтувалося на біологізаторській теорії “моральної дефективності” (П. Бельський, О. Граборов,

<sup>379</sup> Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. – Вип.1 – X.: Всеукр. Держ. Видавництво, 1920. – С. 33 – 34.

<sup>380</sup> Для нормальних дітей – дитячий будинок-інтернат, денний дитячий будинок, трудова школа, дитячий садок (літні дитячі майдани, площадки клуби); для неповнолітніх правопорушників – основний дитячий будинок, допоміжний дитячий будинок, трудова колонія, трудовий будинок для дівчаток; для дефективних дітей – основний дитячий будинок (“для дітей від 4 до 18 років з помітними відхиленнями від норми в моральній чи розумовій сфері, здатних під впливом методико-педагогічних заходів до розвитку” [17, с. 29]), допоміжний будинок для розумово відсталої дитини, основний будинок для глухонімих, допоміжний дитячий будинок для глухонімих, основний будинок для сліпих) [17, с. 29 – 30]. Терміном “дитячий будинок” позначали заклад, де виховувалися діти віком до 14 років, а в “колонії” перебувала молодь віком до 18 років.

<sup>381</sup> Система соціального виховання дітей // Порадник по соціальному вихованню дітей. – X., 1921. – Вип.1.

<sup>382</sup> Див., наприклад: Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении // Сб. научнo-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5-ти книгах. – К.: Типогр. С. В. Кульженко, 1899 (1-е вид. – 1882). – Кн.2.; Кашенко В. П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России // Дефективные дети и школа / Под ред. В. П. Кашенко. – Москва, 1912; Лазурский А. Ф. Школьные характеристики. – С.-Петербург: Типография Б. М. Вольфа, 1908.

Г. Трошин та ін.), відповідно до якої такі здібності як засвоєння й виконання моральної норми визнавалися вродженими. Відхилення у поведінці, правопорушення розглядалися як результат генетично зумовлених дегенеративних процесів, які можуть посилюватися або ж послаблюватися залежно від впливу навколишнього середовища<sup>383</sup>. Такі погляди приводили до того, що до категорії “дефективних” зараховували і малолітніх злочинців, і сотні тисяч безпритульних, які опинилися на вулиці внаслідок соціальних катаклізмів. Проти використання терміну “морально дефективний” до безпритульних виступали П. Блонський, А. Макаренко, Н. Крупська. М. Левітіна.

Додамо також, що і тоді, і нині існують різні варіанти термінів, які використовуються для позначення дітей, які відхиляються від установленної норми розвитку: наприклад, дефективні діти (увів В. Кащенко, М. Тарасевич), особливі діти (О. Бандурівський), виключні діти (В. Кащенко), виняткові діти (Харківська школа педології), анормальні або аномальні діти, діти з особливими потребами (сучасний поширений варіант). Дотримуватимемося термінології історичного періоду.

Хоча на початок радянської доби у дослідженні і епізодичному ефективному втіленні результатів експериментальних досліджень із вивчення аномального дитинства у вітчизняній науці було зроблено чимало, однак бракувало системності і узгодженості між окремими зусиллями науковців, а головне – державної підтримки.

Принципово важливою стала ідея, проголошена в “Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей”, про необхідність забезпечити піклуванням всіх дітей, у тому числі хворих, дефективних, “малолітніх правопорушителей” і цілі групи дітей, які потребують спеціального виховального підходу<sup>384</sup>. Додамо, що у більш ранньому документі комісії з реформи школи при НКО УСРР (березень – травень 1919 р.) зазначалося: “Навіть слабкі і відсталі [діти – прим. Н.Д.] повинні і будуть одержувати освіту, але в особливих допоміжних класах”<sup>385</sup>. Отже, з початку 20-х рр. ХХ ст. проблема виховання

<sup>383</sup> Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский. – М.: Юрид. Издательство, 1924. – 90 с. – С. 13.

<sup>384</sup> Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. ХІХ – ХХ ст.): хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – С.239.

<sup>385</sup> Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: документи, матеріали і коментарі: навч. посібник: хрестоматія / Л.Д.Березівська. –Луганськ: Вид-вл ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с. – С. 203.



дефективного дитинства почала розглядатися і розв'язуватися Головносоцвухом НКО УСРР на загальнодержавному рівні як педагогічна і медична проблема.

В умовах створення пролетарської держави склалися, по-перше, обставини, сприятливі для проведення не локальних, а масових психолого-педагогічних експериментів й активного запровадження їх результатів безпосередньо у сферу організації життя і навчання дітей усіх категорій. Саме у дослідженнях сфери дефективного дитинства проводилися плідні пошуки і ефективні практичні упровадження їх результатів. У цьому зв'язку потрібно згадати, що до початку 20-х р. ХХ ст. на теренах України не існувало спеціальних *державних* наукових установ, які б проводили системні, цілеспрямовані дослідження з педагогіки<sup>386</sup>. Науково-практичне розроблення окремих навчально-виховних питань здійснювалося, головним чином, на основі особистої ініціативи зацікавленими викладачами кафедр університетів у Харкові, Києві, Одесі, а також зусиллями педагогів-ентузіастів і небайдужих до культурно-освітнього розвитку народу суспільних діячів<sup>387</sup>.

По-друге, у 20-ті рр. на державному рівні було *започатковано* облік усього дитячого населення республіки, проголошувалася увага з боку держави до всіх категорій дітей, у тому числі і тих, які не підпадали під визначення “нормальні діти”.

Характеризуючи у цілому стан справ у Російській імперії щодо боротьби з дитячою дефективністю, психіатр і педолог І. Левінсон у 1923 р. наголошував, що ця проблема набула гостроти, бо довгі десятиліття “кращі представники психіатричної науки і педагогічних знань витримували жорстку боротьбу за свої ідеали і на початок революції існувало лише кілька допоміжних шкіл для важких дітей, переважно привілейованих станів, і кілька закладів (зазвичай у столицях) для ідіотів або імбецилликів та дебіликів. Вивчення таких дітей є зовсім непочатим краєм для різнобічної педагогічної і медико-психологічної діяльності”<sup>388</sup>. За його приблизними підрахунками

<sup>386</sup> Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 130.

<sup>387</sup> Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР: наук. записки НДІП УРСР. – Т. УІ. – Серія пед-на. – К.: Рад. школа, 1957. – 448с.; Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. ХХ ст.): нариси / ред. кол.: М. Д. Ярмаченко та ін. – К.: Рад. шк., 1991. – 384 с.

<sup>388</sup> Левинсон И. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / Д-р Левинсон // Путь просвещения. – 1923. – № 2. – С. 150.

кількість дефективних дітей і тих, що “балансують на межі ненормальності, морально вироджуються під впливом спадковості і несприятливих соціальних умов і дають значну кількість неповнолітніх правопорушників” сягає кількох мільйонів<sup>389</sup>, і всі вони потребують “індивідуалізованих методів виховання”.

Утілення диференційованого підходу до організації дитинства реалізовували спеціальні заклади “з дослідження і розподілу неповнолітніх”, створені в Україні вперше, які власне й виконували початкові функції диференціації дітей. До них належали приймальники або тимчасові цілодобові притулки для дітей віком до 15 років, які потребували соціального захисту або скоїли правопорушення. За призначенням комісії у справах неповнолітніх звітти дітей направляли до колекторів-розподільників або передавали батькам чи особам, які їх замінювали. У цих закладах здійснювалося “індивідуальне вивчення дітей для розв’язання питання про подальше їх направлення”<sup>390</sup>. Перш ніж дітей з колектора направляли до певної соцвиховської установи, вони мали бути обстежені у медично-педагогічних кабінетах, або як їх називали на практиці – лікарсько-педагогічні кабінети (далі – ЛПК).

Таким чином, основна відповідальність за здійснення доцільної і правильної диференціації дітей покладалося на ЛПК, бо й у приймальниках-розподільниках, і в колекторах первинну медико-педагогічну селекцію проводили представники саме таких кабінетів.

Згідно з Кодексом на теренах республіки у 1922 р. відкрили чотири регіональних ЛПК – у Харкові, у Києві, в Одесі, у Дніпропетровську (Катеринослав). Діяльність кожного з них заслуговує на висвітлення і аналіз, оскільки вони, по-перше, справили вплив у своєму регіоні на запровадження педологічного підходу до вивчення дитинства, насамперед – дефективного, і його первинну диференціацію за станом психофізіологічного розвитку, а отже сприяли реформуванню підходів до організації життя і освіти дітей. По-друге, зазначені ЛПК відрізнялися один від одного пріоритетами у діяльності, які великою мірою визначали керівники кабінетів – непересічні вітчизняні науковці. А головне – ЛПК були реалізаторами ідей індивідуалізації підходу до організації дитинства в Україні у 20-х р.

---

<sup>389</sup> Там само. – С. 151.

<sup>390</sup> Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления 111 сессии 1У созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75с. – С. 30.

Відмітимо, що визнання владою важливості функціонування регіональних ЛПК виявлялося зокрема у тому, що навіть у найскрутніші в економічному відношенні роки їх “утримували за кошти центру”<sup>391</sup> і не переводили на місцевий бюджет, як це відбувалося, наприклад, із дитбудинками.

Діяльність ЛПК розглядалася рядом сучасних українських науковців, які розглядали її у таких аспектах: розвиток вітчизняної експериментальної педагогіки (В. Лук’янова (2002), М. Попов (2007)), підготовка кадрів педагогів-дефектологів (В. Бондар, В. Золотоверх (2003), О. Шевченко (2004)), окреслення періодів розвитку системи спеціального навчання в Україні (О. Таранченко (2006), М. Ярмаченко (1976)), післядипломна освіта дефектологів (В. Гладуш (2007)), розвиток корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в історичному вимірі (Л. Одинченко (1998), М. Супрун (2011)). Однак усіх згаданих учених цікавили суто спеціальні аспекти діяльності ЛПК у межах предмета дослідження корекційної або експериментальної педагогіки. Тому спиратимемося лише на деякі, розроблені ними положення узальнювального характеру.

Варто підкреслити: вітчизняна патологічна педагогіка або дефектологія розвивалася у сув’язі з педологією, що еволюціонувала як інтегральна й експериментальна наука про дитину. Зокрема стосовно аномального дитинства педологи зазначали, що в основу виховання і навчання дефективної дитини треба покласти об’єктивне дослідження особи, її поведінки, її рефлексів з усіма патологічними ухилами, і “що патологічна педагогіка” має ставити за головну мету виховання сполучальних рефлексів, загальмовуючи, випрямляючи, виправляючи виявлені дефекти”<sup>392</sup>.

Висвітлення роботи українських ЛПК розпочнемо з характеристики внеску Одеського лікарсько-педагогічного кабінету (далі – ОЛПК), який відав усіма установами для дефективних дітей в місті та прилеглих районах. На 1929 р. мережа закладів для дефективного дитинства на Одещині складалася з “7 дитячих будинків і 2-х шкіл для тих, хто приходить”<sup>393</sup>.

---

<sup>391</sup> Совещание Завгубсоцвоса (5 – 12.02.1923) // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 312.

<sup>392</sup> Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1 (8). – С. 124.

<sup>393</sup> Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 145.

ОЛПК почав функціонувати у 1922 р. на базі колишнього Одеського педологічного інституту, відкритого ще 1914 р.<sup>394</sup> як лабораторія при камері суду для неповнолітніх, що умотивовувалося “організацією нового суду для неповнолітніх правопорушників” і намаганням імперської влади запровадити нові методи боротьби з дитячою злочинністю, зокрема через вивчення особистості неповнолітнього правопорушника. Дослідження виконувалися за методиками “Вейгандта, Біне-Сімона, Россолімо (для встановлення обсягу елементарних понять, з’ясування психологічних профілів), Цігена, Бернштейна, Трошина”, використовувався атлас Рибаківа, таблиці Нечаєва, Ебінгауса, Крепеліна<sup>395</sup>. Істотно зазначити, що у перші роки діяльності в установі вивчали не лише особистість дитини-злочинця, а й розумову обдарованість дітей з нормальних шкіл<sup>396</sup>.

На основі відомостей про роботу Одеського педологічного інституту можна стверджувати, що у 1922 р. ОЛПК почав діяти, спираючись на значний науково-педагогічний потенціал. Усі 6 працівників ОЛПК мали вищу освіту і досвід (3 – лікарі-педологи, 2 – педагоги-дефектологи, 1 – лаборант). У 10 кімнатах, які займав, ОЛПК, діяли 4 кабінети з приладдям для обстеження дітей (антропометричний, для індивідуальних тестових досліджень, психологічний, диспансер), 3 лабораторії (біофізіологічна, психологічна, фотографічна), бібліотека з архівом, аудиторія і кабінет завідувача<sup>397</sup>.

На нашу думку, значний вплив на діяльність ОЛПК і визначення напрямів роботи справив його керівник – професор М.Тарасевич. Вивчення його численних публікацій<sup>398</sup> дає підстави стверджувати, що він був ентузіастом розвитку педології, прихильником біосоціального

<sup>394</sup> Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич – прим. Н.Д.] // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 131.

<sup>395</sup> Там само. – С. 132.

<sup>396</sup> Там само. – 133 с.

<sup>397</sup> Тарасевич В. А. Одеський красвий колектор для дефективних дітей / Д-р В. А. Тарасевич // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 218 – 219.

<sup>398</sup> Тарасевич М. М. Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми / М. М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1930. – №4. – С. 27 – 36; Тарасевич Н. Н. Итоги П’езда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4-5. – С.163 – 189; Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8-9. – С.142 – 146; Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С.1 – 22; Тарасевич В. А. Одеський красвий колектор для дефективних дітей / Д-р В. А. Тарасевич // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 218 – 219; Тарасевич Н. Н. Высшие педологические курсы в Одессе / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 289; та ін.

напряму, будував роботу ОЛПК на засадах всебічного вивчення особистості дитини.

До провідних напрямів роботи ОЛПК належали: по-перше, наукові дослідження у галузі педології – антропометричне і медико-педагогічне обстеження дітей (і в амбулаторних умовах, і в колекторі-стаціонарі при ОЛПК, і в “дитячих будинках дефмережі”). Наприклад, за період з 1922 р. по 1929 р. співробітниками ОЛПК було “обстежено всіх дітей дитячих будинків дефективної мережі й розподілено відповідно до характеру їхньої дефективності”<sup>399</sup>, а також організовано дитбудинки для психоневропатиків, дитбудинки для глибоко розумово відсталих, допоміжну школа і школу для глухонімих<sup>400</sup>. За спостереженнями науковців розумово відсталі діти становили 61% від загальної кількості обстежених; діти “неврівноважені, психоневропатики, психопати, правопорушники і дезорганізатори дитячих колективів” – близько 23%; діти з органічними захворюваннями мозку, центральної нервової системи тощо – близько 5%; діти з фізичними вадами – близько 11% . За соціальним станом батьків переважали діти робітників або міське населення, і лише серед сліпих і глухих величезну більшість становили діти селян<sup>401</sup>. Загалом з 1922 до 1929 рр. силами ЛПК дослідили 3094 дитини без врахування осіб, які пройшли лише антропометричне вимірювання<sup>402</sup>.

Другим вагомим напрямом роботи ОЛПК було розроблення методів навчання і виховання аномальних дітей. До третього напрямку діяльності, що хоча й опосередковано стосувався диференційованого підходу до організації дитинства, але був істотним складником його реалізації, відносимо заходи з підвищення кваліфікації працівників закладів дефдитинства. Вже з середини 1923 р. при ОЛПК розпочали роботу курси з підготовки педагогів-дефектологів, розраховані на дворічний термін. Цей напрям роботи ЛПК був четвертим у його багатоаспектній діяльності.

На останок відмітимо, що окремим важливим завданням співробітників Одеського ЛПК як експертів з питань дефектології

---

<sup>399</sup> Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 145.

<sup>400</sup> Там само.

<sup>401</sup> Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 144.

<sup>402</sup> Там само.

було визначення віку неповнолітніх, яких надсилали міліція і судові установи району, а також участь у судових експертизах.

Порівняно з Одеським ЛПК подібний кабінет у Дніпропетровську (Катеринослав), поставши теж 1922 р., мав набагато скромніший початковий науковий потенціал (далі – ДЛПК). Він почав діяти у складі завідувача професора І. Левінсона, одного асистента і кількох студентів, які працювали безоплатно у різний час. Після 1924 р., зі збільшенням асигнувань, ДЛПК складався з завідувача і 4 наукових співробітників<sup>403</sup>.

Розпочиналася діяльність ДЛПК у двох напрямках – педометричне вивчення дітей і лекційна робота не лише серед працівників дефюстанова, а й серед учителів і вихователів шкіл та дитбудинків нормального типу.

Після 1925 р. співробітники Кабінету зосередилися на розробленні актуальних питань щоденної практики дефдитустанова, на вивченні “механізмів поведінки дитини”. З цією метою у 1926 р. при ЛПК створили крім експериментально-психологічної лабораторії ще й рефлексологічну.

Очільник Дніпропетровського ЛПК професор-психіатр І. Левінсон мав значний досвід роботи у галузі паталогічної педагогіки. З надзвичайно мізерної кількості відомостей про науковця<sup>404</sup>, які вдалося зібрати, можна стверджувати, що він ще в імперську добу займався лікуванням і вивченням розумово відсталих дітей, і, володіючи англійською, німецькою, французькою мовами, глибоко знався на іноземних і вітчизняних дослідженнях у зазначеній сфері<sup>405</sup>. У 1920 – 1922 рр. працював експертом-психіатром у Катеринославській комісії у справах неповнолітніх<sup>406</sup>. Учений був рішучим прихильником

<sup>403</sup> Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / проф. І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С.146 – 147.

<sup>404</sup> Не вдалося встановити дати життя І. Левінсона, однак із листа до нього І.Соколянського, з яким вони були знайомі з кінця 20-х рр. через співпрацю у Харкові, відомо, що на червень 1958 р. вони ще листувалися.

<sup>405</sup> Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / проф. І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С.146 – 150; Левінсон І. М. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / Д-р .Левинсон // Путь просвещения. – 1923. – № 2. – С.149 – 172; Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв’язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – №3–4. – С.117 – 143; Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1930. – №2 . – С.27 – 30.

<sup>406</sup> Левинсон И. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / Д-р .Левинсон // Путь просвещения. – 1923. – № 2. – С.149 – 172.

послідовної “диференціації учнів і вихованців за типами” при прийомі їх до навчально-виховних закладів, бо вважав, що існує “постійна загроза психічного зараження одних дітей від інших”<sup>407</sup>. Певним чином науковець ототожнював поширення дитячої злочинності з захворюванням-епідемією, що знайшло своє підтвердження у деяких сучасних дослідженнях. Наприклад, російський психолог І. Щиголєв пише, що на початку ХХ ст., особливо напередодні 1914 р. і у подальші роки, констатувалося зниження рівня психічного здоров’я населення, спричинене насамперед впливом інтенсивної соціо-економічної динаміки суспільних відносин, переглядом ідеалів і цінностей, що визнається й іншими сучасними психологами і називається “масові контагіозні явища” або “психосоціальні контагіозні явища”<sup>408</sup>.

У 1924 р. І. Левінсон чи не єдиний від України виступав на II-му з’їзді психоневрологів у Ленінграді з доповіддю про результати масових антропометричних досліджень дефективних дітей<sup>409</sup>. У 1927 – 1930-х рр. він був дописувачем авторитетного журналу “Український вісник експериментальної педагогіки і рефлексології”, на сторінках якого публікував глибокі, експериментально підтвержені, статті з педології, присвячені дослідженням виховання розумово відсталих дітей<sup>410</sup>.

Поступово у роботі ДЛПК сформувалося три основні напрями: 1) медико-педагогічне вивчення дітей, безпосередньо пов’язане з диференціацією можливостей і здатностей до навчання; 2) підвищення фаховості працівників мережі установ дефдитинства і шкільних учителів; 3) просвітницько-консультаційні заходи з поширення педологічних знань, зокрема й серед батьків [21, с. 148 – 149]. Працівники Кабінету розробили низку тестів успішності, брали безпосередню участь у роботі педагогічних рад, допомагаючи організувати життя установ. Саме силами співробітників ДЛПК здійснювалася така важлива робота з диференціації дефективного

<sup>407</sup> Там само. – С. 165.

<sup>408</sup> Щиголєв І. І. Психические эпидемии в России [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [magazine.mospsy.ru/nomeros5/s1.shtml](http://magazine.mospsy.ru/nomeros5/s1.shtml)

<sup>409</sup> Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4 – 5. – С. 180 – 181.

<sup>410</sup> Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв’язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – №3 – 4. – С.117 – 143; Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2. – С.27 – 30.

дитинства як “перегрупування дітей відповідно з їхнім розвитком і працездатністю”<sup>411</sup>.

Як зазначав професор І. Левінсон, протягом другої половини 20-х рр. науковці кабінету вели “уперту боротьбу за ідею допоміжного навчання”, яке розглядали як таке, що необхідно здійснювати і в інтересах розумово-відсталих дітей, і в інтересах нормальних учнів. Про важливість цієї педагогічної проблеми свідчать, наприклад, відомості з окремої рубрики операційного плану Упрсоцвиху НКО УСРР на 1925 – 1926 рр., де зазначено, що “один з моментів, які визначають нормальну працю школи, є утворення мережі допоміжних шкіл”<sup>412</sup>. Виходячи з західноєвропейських статистичних обчислень, згідно з якими діти, що потребують допоміжної школи, становлять 3%, для України кількість таких дітей визначалася на той час цифрою понад 50 000 осіб<sup>413</sup>.

У документі виокремлювалася категорія дітей, які “знаходяться між нормою і патологією і котрих аномальними в буквальному розумінні не можна назвати”<sup>414</sup>, але коли вони потрапляють до масової школи, то гальмують “нормальну течію праці”.

Автори документу наголошували, що вже наприкінці минулого століття (тобто XIX ст.) у Західній Європі, а згодом і в царській Росії почали організовувати спеціальні класи при школах і окремі школи для таких дітей, “а на Україні мережа таких шкіл із 1914 р. не тільки не розвивалася, а ще й та невелика кількість цих шкіл, що були до війни в Києві та Харкові, до 1922 р. зникла”<sup>415</sup>. Тому, визнаючи на державному рівні нагальну необхідність існування спеціальних класів при школах, “Упрсоцвих рахує необхідним і можливим приступити з майбутнього року до організації допоміжних класів, а у великих центрах і цілих шкіл ... приблизно на 7500 дітей”<sup>416</sup>. Але через нестачу фінансування це завдання “на місцях” виконувалося частково.

<sup>411</sup> Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / проф. І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 148.

<sup>412</sup> Операційний план на 1925 – 1926 рік // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. – Ч.1. – Х.: ДВУ, 1926. – С. 41.

<sup>413</sup> Операційний план на 1925 – 1926 рік // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. – Ч.1. – Х.: ДВУ, 1926. – С. 41.

<sup>414</sup> Там само. – С. 42.

<sup>415</sup> Там само.

<sup>416</sup> Там само.



Щодо ДЛПК, то лише у листопаді 1928 р. йому офіційно передали методичне керівництво “допомічними групами для розумово-відсталих” і співробітники розпочали роботу: “а) з організації планового навчання в I та II допоміжних групах; б) з обліку педроботи; в) з виготовленню тестів успішності для цих груп; г) налагодження консультаційних зв’язків з груповодами”<sup>417</sup>.

Переходячи до висвітлення діяльності ЛПК, що функціонував у Києві, зауважимо, що він мав назву Кабінет індивідуальної педагогіки (далі – КП). Очолював установу професор-психіатр А. Владімірський (Володимирський). До складу КП входило ще 4 досвідчених наукових співробітники з вищою освітою і 5 стипендіатів<sup>418</sup> Наркомосу, з яких “виховували нові сили для роботи в галузі дефектології”<sup>419</sup>.

Хоча організація КП у 1922 р. була пов’язана саме із запровадженням заходів з опіки і виховання дефективного дитинства через створення мережі спеціальних закладів і Кабінет мав “одночасно виконувати роль і керівника, і радника співробітників таких дитячих будинків”<sup>420</sup>, від Одеського і Дніпропетровського ЛПК він відрізнявся не лише за назвою. А насамперед добором ключових галузей діяльності, що зумовлювалося специфікою суспільно-педагогічних потреб у різних регіонах, рівнем наукової підготовки співробітників, а також наявністю у 20-ті рр. певного ступеня свободи у доборі сфер діяльності таких кабінетів.

Про науковий потенціал КП свідчить той факт, що ним керував авторитетний учений у галузі психіатрії і експериментальної педагогіки, який ще до 1917 р. активно займався вивченням аномальних дітей<sup>421</sup>, – професор А. Владімірський (1875 – 1932). За науковими переконаннями він належав до петербурзької школи рефлексології академіка В. Бехтерева. Слушно зазначити, що саме А. Владімірський був піонером вітчизняного розроблення методів

---

<sup>417</sup> Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / проф. І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 148.

<sup>418</sup> 1926 р. Наркомос УСРР запровадив інститут стажистів (стипендіатів)-дефектологів для підготовки (протягом року) до роботи в сфері дефективного дитинства. Такі особи повинні вже були мати вищу освіту з педагогіки чи медицини або трирічний стаж роботи у зазначеній сфері.

<sup>419</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідчно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 146.

<sup>420</sup> Там само. – С. 145.

<sup>421</sup> Див.: Владимирский А. В. Содержание душевных переживаний при отсутствии зрения и слухового восприятия // Русская школа. – 1910; Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под ред. А. Владимирского, Л. Оршанского, И. Фальборка. – СПб., 1912. – Вып. 1–2 [10, с. 238].

навчання сліпоглухонімих, оснований на засадах рефлексології. Про це в одному з листів (від 2 липня 1957 р.) до професора Я. Цвейфеля писав сам І. Соколянський: “А. Владімірський відмовляв мене від організації закладу для сліпоглухонімих<sup>422</sup> ... А це ж саме Владімірському першому належить думка, що навчання Е. Келлер (сліпоглухоніма американка – прим. Н. Д.) базується на принципах умовних рефлексів Павлова. І це було сказано ще у 1908 р.”<sup>423</sup>.

Саме професор А. Владімірський за дорученням керівництва НКО УСРР сформулював орієнтовні принципи функціонування ЛПК як самостійних науково-дослідних центрів в республіці, що й були згодом ухвалені Наукометодкомом НКО УСРР<sup>424</sup>.

Серед виробничих завдань КІП були: вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства в широкому сенсі; обстеження дітей всіх категорій індивідуального виховання, тобто медико-педагогічна диференціація; лікарсько-педагогічне консультування вихователів відповідних дитячих установ; розроблення “методів навчання і виховання дефективного дитинства”; підготовка кадрів для мережі установ дефдитинства<sup>425</sup>.

Наприклад, станом на 1928 р. КІП здійснював науково-практичне керівництво роботою дитбудинку сліпих (79 осіб), 2-х дитбудинків для глухонімих (український імені Лаговського – 82 дитини, єврейський – 50 дітей), школи глухонімих (50 осіб), 50-ти допоміжних груп (104 особи), колектора розумово відсталих дітей (52 особи), 3-х дитбудинків розумово відсталих дітей (150 осіб)<sup>426</sup>. Щодо вивченню роботи дитустанов, то перевага надавалася фіксуванню того, як реалізуються шкільні програми, які “педагогічні дослідження дають найбільші життєві наслідки, які методи педагогічної праці доцільніші”<sup>427</sup>.

<sup>422</sup> Ідеться про початок 20-х рр., коли І. Соколянський працював, як і А. Владімірський, у Києві .

<sup>423</sup> Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского [Електронний ресурс]. – Режим доступу: kip\_2006\_n3\_Basilova.pdf.Foxit Reader.

<sup>424</sup> Первая сессия Научно-Методического Комитета (21 – 30.01. 1923) // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С.303 – 307.

<sup>425</sup> Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. Владімірський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С.144 – 147.

<sup>426</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С.142 – 146.

<sup>427</sup> Там само.

У КП, утім як і в інших тогочасних педологічних інституціях, використовували методику психологічного дослідження дітей, узагальнену А. Владімірським, що передбачала вивчення таких аспектів життєдіяльності і функціонування організму (наводимо у порядку виконання етапів дослідження особи):

- рухові процеси;
- стан органів відчуття;
- рівень зосередження уваги (використання пластинок за методом А. Владімірського);
- рівень розвитку пам'яті;
- ступінь нав'юваності (за Демуром);
- рівень розвитку складних розумових процесів;
- якість мовлення і запас слів;
- рівня розвитку емоційної сфери<sup>428</sup>.

Наголосимо, що у термінологічному ужитку представників КП рідко зустрічався термін “дефективні діти” (на противагу термінологічній практиці Одеського чи Дніпропетровського ЛКП), а натомість використовувалося словосполучення “діти індивідуального виховання”.

Однак, аналіз діяльності КП і тематики наукових досліджень його співробітників засвідчує, що поряд із вивченням аномальних дітей з вадами слуху, зору або інтелекту, істотним напрямом була робота з “важкими” дітьми, або як їх називали у КП – “випалими” з колективу<sup>429</sup>. Стосовно таких дітей науковці Кабінету дотримувалися думки, що “ці “випали” своїм розвитком стоять на двох протилежних кінцях: одні з них – це ті, що запізнилися своїм розвитком або відстали на шляху розвитку, інші ж навпаки – різко випередили основну масу. Як одні, так і другі відійшли від норми або частково, або зовсім”<sup>430</sup>.

Констатуючи у таких вихованців обмежену здатність до колективної поведінки, через що вони порушують життя дитячої спільноти, співробітники стверджували: аби “повернути “випалих”

---

<sup>428</sup> Палей Е. М. Психофізіологічне дослідження неповнолітніх правопорушників / Е. М. Палей // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С.117.

<sup>429</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С.142 – 146; У тексті статті Ю. Буркгарта зустрічається і поняття “трудні для виховання діти.

<sup>430</sup> Там само.

дітей до колективу і вмiло використати їх, треба вивчати їх індивідуальну природу та винайти на підставі вивчення методи індивідуального підходу до цих дітей”<sup>431</sup>. Власне убачаючи у цьому своє головне завдання, що “значно перебільшує межі дефективного дитинства”, Київський ЛПК і домiгся перейменування своєї установи на Кабiнет індивідуальної педагогiки.

Своєрiдною, не в дусі iдеологiчних прiоритетiв радянської епохи, вважаємо позицію КП i щодо значення колективного виховання у життi дiтей: науковцi Кабiнету стверджували, що “придивлятися до колективу й пiзнавати його зобов’язанi ... лише [на]скiльки це потрібно, щоб успiшно повернути “випалих” дiтей до спiльної маси здорового життя”<sup>432</sup>.

Серед найпоширенiших звертань педагогiв до “важких” дiтей були такi: з’ясувати причини неуспiшностi, лiнощiв, пiдвищеної збудливостi, немотивованих учинкiв, потягу до бурлакування (бродяжництво), схильностi до крадiжок, встановити вади мовлення, затримку фiзичного чи розумового розвитку, наявностi сексуальних збочень тощо<sup>433</sup>.

Зi звітнього опису роботи КП упродовж 1922 – 1928 рр вiдомо, що консультацiйнi прийоми щоденно охоплювали 5-6 дiтей, загалом було обстежено i проконсультовано 3560 осiб<sup>434</sup>.

Наприкинцi зазначимо також участь КП у пiдвищеннi квалiфiкацiї педагогiв-практикiв, без чого було не можливо фахово реалiзовувати й iндивiдуалiзацiю педпроцесу, i розподiл учнiв за здатностю до навчання та виховання.

З метою перепiдготовки педагогiчного персоналу спеціальних закладiв для аномальних дiтей спiвробiтники КП органiзовували спеціальнi семiнари<sup>435</sup>, щотижня (щосуботи) проводили клiнiчнi

<sup>431</sup> Там само.

<sup>432</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабiнет iндивiдуальної педагогiки, київської досвiдно-педологiчної станцiї / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освiти. – 1929. – № 8–9. – С.142 – 146.

<sup>433</sup> Владiмiрський А. Кабiнет iндивiдуальної педагогiки в Києвi / Проф. Владiмiрський // Шлях освiти. – 1927. – № 10. – С.144 – 147.

<sup>434</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабiнет iндивiдуальної педагогiки, київської досвiдно-педологiчної станцiї / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освiти. – 1929. – № 8–9. – С.142 – 146.

<sup>435</sup> Наведемо тематику семiнарiв, яка свiдчить i про спрямування наукових iнтересiв науковцiв КП, i про питання, що визнавалися актуальними на той час: “1. Семiнар з питань практики соцiального виховання (методи роботи); 2. Засади традицiйної психологiї в марксистському освiтленнi; 3. Семiнар нервової системи; 4. Семiнар рефлексологiї; 5. Семiнар з питань iндивiдуальної педагогiки; 6. Семiнар з прикладної педагогiки (складання дитячих характеристик та питання дисциплiни); 7. Семiнар “Вивчення методiв дослiдження дитячої обдарованостi”; 8. Зовнiшностi дитини й поведiнка (питання конституцiї); 9. Педпроцес у допомiжних школах”.

демонстрації різноманітних форм дитячої дефективності з докладним поясненням специфіки розглядуваних випадків. Наголосимо, що на такі навчальні покази приводили вихованців не лише з трудшкіл і дитбудинків, а й значну кількість дітей приводили з родин самі батьки, завдяки чому розглядалися такі відхилення дитячої природи, які зазвичай не зустрічалися в установах соцвиху, і які можна було проаналізувати і з урахуванням умов оточення, і особливостей спадковості<sup>436</sup>.

Висвітлюючи діяльність Харківського лікарсько-педагогічного кабінету (далі – ХЛПК), відзначимо, що його робота переважно була пов'язана з експериментальними дослідженнями дефективного дитинства, а основні досягнення пов'язані насамперед з іменем професора І. Соколянського, який, за нашими даними<sup>437</sup>, очолював лікарсько-педагогічний кабінет, принаймні до 1928 р., а з 1928 р. ним “безпосередньо керувала лікар-рефлексолог Н. Сібірцева”<sup>438</sup>.

ЛПК І. Соколянського до 1926 р. діяв при Українському державному психоневрологічному інституті (УПІ), який у своєму складі мав також окремий відділ психоневрології дитячого віку. Цей підрозділ УПІ займався вивченням організму дитини “у всебічному охопленні біосоціальних чинників ..., роблячи наголос на нервовій системі”, а також проводив активну “профілактичну, консультативно-практичну роботу і педагогічну діяльність, обслуговуючи організоване в виховно-навчальних установах та певною мірою ще не організоване дитинство трудящих мас міста й села”<sup>439</sup>.

Одним із складників відділу був Кабінет медично-педологічної експертизи (КМПЕ), який займався “вилученням із нормальних дитустанов *виняткових* дітей”<sup>440</sup> і визначенням того, до якої саме іншої установи треба перевести дитину. До обов'язків Кабінету належала

---

<sup>436</sup> Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С.142 – 146.

<sup>437</sup> Див.: Аптер І. М. Дослідження інтелекту у глухонімих дітей за методом Гердерше І. М. Аптер // Ук. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 3–4. – С.5.; Первая сессия Научно-Методического Комитета (январь 1923г.) // Путь просвещения. – 1923. – №3. – С.303 – 307; Сухомлинська О. В., Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. – Кн.2 / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ, “Либідь”, 2005. – С. 296 – 301.

<sup>438</sup> Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р.// Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – №4. – С. 128.

<sup>439</sup> Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Психоневрологічного Інституту в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 151.

<sup>440</sup> Там само. – С. 152.

психоневрологічна і судово-педологічна експертиза, здійснювана на допомогу комісії у справах неповнолітніх правопорушників, консультування щодо різних питань “важковихованості та важконавчальності, які виникають у педагогів, вихователів і батьків у шкільній і позашкільній обстанові”<sup>441</sup>.

Оскільки КМПЕ як відділ УПІ фактично був центром науково-практичної діяльності в галузі психоневрологічної педології, то саме на нього покладалися обов’язки, разом із Наркомздоров’я УСРР, організувати і поширювати спеціальну психоневрологічну мережу дитячих установ – шкіл-санаторіїв для психоневротиків, шкіл-лікарень для дітей-епілептиків, шкіл-відділень для душевнохворих дітей та глибоких олігофренів при психіатричних лікарнях, заміських шкіл-трудокolonій для антисоціальних психопатів, логопедичних шкіл тощо<sup>442</sup>. У такий спосіб відбувалося поглиблення диференціації аномальних дітей задля забезпечення їм можливої лікувально-корекційної допомоги в умовах спеціально організованого оздоровчо-навчально-виховного середовища.

Стосовно діяльності завідувача І. Соколянського додамо, що він працював ще й в Українському науково-дослідному інституті педагогіки (УНДІП), де очолюючи одну з секцій (“секція педагогіки особистості” (з дефектологією). Відмітимо два істотних моменти. Перший – у назві секції І. Соколянського відображено розуміння дефективного дитинства як існування осіб не стільки з вадами, скільки з індивідуальними особливостями. Нагадаємо, що подібний підхід був властивий і представникам КІП. Другий – зазначена секція УНДІПу опікувалася єдиним в Україні Дитячим будинком для сліпо-глухонімих дітей з клінікою при ньому, де проводилися унікальні дослідження і експерименти з адаптації таких дітей до життя<sup>443</sup>.

Щодо ХЛПК, то у перші роки його діяльність спрямовувалася на обстеження “дітей дефустанів та дітей, що випадають із дитбудинків і шкіл ... на основах традиційної методики”<sup>444</sup>, концентруючись переважно

<sup>441</sup> Там само.

<sup>442</sup> Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Психоневрологічного Інститут в зв’язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 154.

<sup>443</sup> Соколянський І. П. Установи для сліпоглухонімих дітей на Україні І. П. Соколянський // Всесвіт. – 1928. – № 21 – С.14 – 15.

<sup>444</sup> Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р.// Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – №4. – С.128 – 129.

на вивченні розумового розвитку дитини. З середини 20-х рр. робота ХЛПК поступово з суто обстежувальної трансформувалася у науково-педагогічну і основним завданням стає “вивчення педагогічного процесу і його реорганізація в процесі практичної роботи”<sup>445</sup>, хоча масові обстеження дітей дефустанов не припинялися і їхні антропометричні обстеження проводили щорічно 2 рази.

Як зазначено, наприклад, в описі роботи ХЛПК лише за 1928 – 1929 рр. 5 його співробітників і стажисти методами антропометрії і психометрії дослідили 556 дітей дефустанов і 579 дітей з нормальних установ м. Харкова, віддиференціювавши осіб, яких необхідно було перевести до дефзакладів. Обстеження 3866 дітей з периферійних установ дало підстави для виділення 270 з них для “індивідуального обстеження”<sup>446</sup>. На меті малося не лише вилучити дефективних дітей з установ, не лише надати консультаційну допомогу педагогам на місцях, а й здійснити добір нових вихованців для комплектації новостворюваного Вовчанського дитбудинку для розумово відсталих.

Насичена науково-педагогічна діяльність ХЛПК полягала також в організації і забезпеченні роботи курсів для підготовки спеціалістів зі стажистів і перекваліфікації педагогів-дефектологів м. Харкова. Крім цього науковці Кабінету (Н. Сибірцеа, С. Катков, Ц. Картузанська, Я. Аптер) читали лекції учителям нормальних дитустанов (з теорії поведінки, рефлексології), проводили семінари про методи вивчення особистості і клінічні демонстрації<sup>447</sup>. Здійснювалася й робота з населенням у формі консультування батьків, які приводили дітей на обстеження до Кабінету у зв'язку з різними вадами у їхній поведінці і розвитку.

Зазначимо ще кілька важливих педагогічних аспектів роботи науковців ХЛПК щодо диференціації дитинства, а саме:

– проведення індивідуальних обстежень дітей для добору до 4-х навчальних груп центральної допоміжної школи;

---

<sup>445</sup> Там само. – С. 129.

<sup>446</sup> Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р.// Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – №4. – С. 129.

<sup>447</sup> Там само. – С. 129 – 130.

– організація першої дослідної групи “пограничників”<sup>448</sup> – дітей з 5-ї трудшколи м. Харкова і вивчення особливостей таких дітей методом опрацювання їхніх характеристик;

– спроба навчання імбецилів за обумовленою поведінкою та ланцюговою методикою (за методиками професора І. Соколянського)<sup>449</sup>.

Представивши діяльність українських ЛПК, які у 20-ті – на початку 30-х рр. опікувалися насамперед первинною диференціацією дитячого населення на основі його обстеження і визначення дітей з нормальним і аномальним розвитком, а також розробляли медико-педагогічне забезпечення не лише для правильного розподілу дітей і підлітків, а й наукові рекомендації щодо запровадження адекватної їхнім особливостям освіти і соціалізації, можна зробити наступні узагальнення щодо найістотніших характеристик їх роботи.

По-перше, ЛПК заклали підвалини для науково-педагогічного вивчення аномальних дітей і формування вітчизняної галузі педагогіки – дефектології, а також корекційного виховання. По-друге, вплинули на поширення серед освітян нових психолого-педагогічних ідей, які сприяли виробленню погляду на аномальну дитину не тільки як на таку, яка потребує лише опіки, а й як на особистість зі своїми індивідуальними і соціальними потребами, яку можна і треба соціалізувати. По-третє, завдяки науковим пошукам, насамперед представників ЛПК, УНДІПу та Українського психоневрологічного інституту (Харків), в Україні поступово почав запроваджуватися професійний розподіл у підготовці дефектологів за напрямками дитячої дефективності – сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка. По-четверте, робота ЛПК істотно доповнила, а часом – і заміняла діяльність вищої школи з підготовки<sup>450</sup>, а особливо – з перепідготовки фахівців-дефектологів<sup>451</sup>.

---

<sup>448</sup> Маються на увазі діти, які відзначалися пограничним станом психіки, що характеризується відносно слабким рівнем психічного розладу, який не доходить до рівня патології. Таким дітям потрібна спеціальна психологічна допомога.

<sup>449</sup> Соціалістичне змагання УНДІП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – №4. – С.124.

<sup>450</sup> Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.43 – 46.

<sup>451</sup> Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Пед.науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – №2. – С.70 – 77.



Підкреслимо, що загальне зменшення фінансування освітньої сфери, яке спостерігалось з середини 20-х рр.<sup>452</sup>, не дало змоги ні розгорнути достатню кількість спеціальних закладів (тому батькам особливих дітей часом доводилося шукати допомогу у приватних спеціалістів), ні забезпечити достатню кількість фахівців-дефектологів<sup>453</sup>. Фактично, крім харківських науково-педологічних установ, “розгромлених” владою ще на початку 30-х рр.<sup>454</sup>, Київського інституту охорони дітей і підлітків<sup>455</sup>, роботу якого поступово було переорієнтовано на суто медичну сферу, регіональні лікарсько-педагогічні кабінети залишалися головними осередками науково-педагогічної і практичної роботи з дефективністю, однак у середині 30-х рр. їх було ліквідовано.

Не зважаючи на те, що у 1931 р. постанова союзного рівня “Про запровадження загального обов’язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих та з недоліками мовлення (логопатів) дітей та підлітків” стала поштовхом до розширення мережі спеціальних шкіл<sup>456</sup>, лише наприкінці 30-х рр. в Україні почалося зростання кількості таких закладів і склалася система підготовки фахівців-дефектологів<sup>457</sup>. Зазначимо також, що широко дискутована у 20-ті рр. у науково-педагогічних колах проблема дефективного дитинства після розгрому педології у 30-ті рр. і завдяки експансії радянської пропаганди, яка замовчувала людські вади будівників соціалізму, поступово стала вузько спеціальною тематикою обмеженого кола фахівців.

У підсумку зазначимо, що запровадження диференційованого підходу в шкільництві України у 20-ті рр. відбувалося як реалізація не виокремленого у самостійний напрям, але важливого складового

<sup>452</sup> Там само; Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 20-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. історичний журнал. – 2004. – №5. – С.66 – 80.

<sup>453</sup> Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. XX ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.43 – 46.

<sup>454</sup> Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. – К.: Наук. світ, 2003. – 302с.

<sup>455</sup> Бандурівський І. Всеукраїнський державний інститут охорони здоров’я / І. Бандурівський // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С.138 – 142.

<sup>456</sup> Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К.: Вид-че об’єднання “Вища школа”, 1975. – 423 с.

<sup>457</sup> Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [hklib.npu.edu.ua/full\\_text](http://hklib.npu.edu.ua/full_text).

елементу оновлення освітньої сфери, зокрема модернізації підходів до організації дитинства. Ці процеси відбувалися у цілому в руслі загальноєвропейських тенденцій щодо втілення ідей охорони дитинства – і нормального, і дефективного, на засадах поєднання зусиль педагогів і медиків, щодо сформування окремої сфери педагогіки – дефектології, а також внаслідок дії об'єктивних соціальних чинників – існування великої кількості сиріт і безпритульних, зростання дитячої злочинності. Складне переплетення суспільно-економічних факторів і тяжіння влади в Україні у ранньорадянський період до кращих надбань європейської педагогічної, а точніше – педологічної думки, зумовили переважно позитивні прояви диференційованого підходу до організації дитинства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурівський І. Всеукраїнський державний інститут охорони здоров'я / І. Бандурівський // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 138 – 142.
2. Башилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, интересовавших Выготского [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [kip\\_2006\\_n3\\_Basilova.pdf](#). Foxit Reader
3. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от нормы в своем поведении / П. Г. Бельский. – М.: Юрид. Издательство, 1924. – 90 с.
4. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : документи, матеріали і коментарі: навч. посібник: хрестоматія / Л. Д. Березівська. – Луганськ: Вид-вл ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с.
5. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [hklib.npu.edu.ua/full\\_text](#).
6. Буркгард Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгард // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 142 – 146.
7. Владимирский А. Наследственность и поведение / Проф. А. Владимирский // Путь просвещения. – 1926. – №. 9 – 10. – С. 53 – 84.

8. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / Проф. А. Владимирский // Путь просвещения. – 1927. – №. 11. – С. 48 – 81.
9. Владімірський А. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Проф. А. Владімірський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 144 – 147.
10. Вопросы изучения ребенка // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 201 – 257.
11. Гладуш В. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Пед.науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 2. – С. 70 – 77.
12. Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. – Ч.1. – Х.: ДВУ, 1926. – 139 с.
13. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. – Вип.1 – Х.: Всеукр. Держ. Видавництво, 1920.
14. Кащенко В. П. К вопросу о воспитании и обучении дефективных детей: доклад на 111 съезде отечественных психиатров в 1910 г. / В. П. Кащенко // Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
15. Квінт Л. Питання педології й педагогіки на II Всесоюзному З'їзді по психо-неврології / Л. Квінт // Путь просвещения. – 1924. – № 2. – С. 282 – 285.
16. Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. Держ. Психоневрологічного Інститут в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 150 – 155.
17. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии IV созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Х.: Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 75 с.
18. Козлов І. Рефлексо-орто-педагогіка / І. Козлов // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1 (8). – С. 122 – 146.
19. Конференция опытно-показательных учреждений // Путь просвещения. – 1923. – № 1. – С. 345 – 346.

20. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 20-х рр.: історико-теоретичний аспект / М. М. Кузьменко // Укр. історичний журнал. – 2004. – № 5. – С. 66 – 80.

21. Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / проф. І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 146 – 150.

22. Левинсон И. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / Д-р И. Левинсон // Путь просвещения. – 1923. – № 2. – С. 149 – 172.

23. Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що зв'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1928. – №3–4. – С.117 – 143.

24. Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / проф. М. Левінсон // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1930. – №2. – С. 27 – 30.

25. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30- рр. ХХ ст.) / Лук'янова Вікторія Анатоліївна: дисерт. ... канд. пед. наук. – Х., 2002. – 193 с.

26. Марочко В. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929 – 1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. – К.: Наук. світ, 2003. – 302 с.

27. Н. Т. Педологические институты, как самостоятельные научные центры. История развития Одесского Педологического И-та / Н. Т. [Николай Тарасевич – прим. Н.Д.] // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 126 – 149.

28. Операційний план на 1925 – 1926 рік // Загальне навчання в УСРР: законодавчі та інструктивні матеріали. – Ч.1. – Х.: ДВУ, 1926. – С. 37 – 43.

29. Палей Е. М. Психофізіологічне дослідження неповнолітніх правопорушників / Е. М. Палей // Шлях освіти. – 1927. – № 12. – С. 114 – 126.

30. Первая сессия Научно-Методического Комитета (21 – 30.01. 1923) // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 303 – 307.

31. Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української

педагогіки (др. пол. XIX – XX ст.): хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 237 – 240.

32. Попів О. І. Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки у Харкові / О. І. Попів // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 130 – 138.

33. Постанова про проведення в життя 7-річної єдиної трудової школи (15 червня 1920 р.) // Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. – Вип. 1 – Х.: Всеукр. Держ. Видавництво, 1920. – С. 16 – 17.

34. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР: наук. записки НДІП УРСР. – Т.УІ. – Серія пед-на. – К.: Рад. школа, 1957. – 448с.

35. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / ред. кол.: М. Д. Ярмаченко та ін. – К.: Рад. шк., 1991. – 384 с.

36. Система соціального виховання дітей // Порадник по соціальному вихованню дітей. – Х., 1921. – Вип.1.

37. Совецание Завгубсоцвоса (5 – 12.02.1923) // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 307 – 313.

38. Соколянський І. П. Педагогіка школи та родини у системі соціального виховання / І. П. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 3 – 7.

39. Соколянський І. П. Установи для сліпоглухонімих дітей на Україні І. П. Соколянський // Всесвіт. – 1928. – № 21– С. 14 – 15.

40. Соціалістичне змагання УНДП та Харківської Досвідно-педагогічної станції соціального виховання // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – №4. – С. 120 – 124.

41. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.) / Супрун Микола Олексійович: автореф. десерт. ... доктора пед. наук. – К., 2008. – 34 с.

42. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології і педагогіки / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41 – 45.

43. Сухомлинська О. В. Соколянський І. П. / О. В. Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. – Кн.2 / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ, “Либідь”, 2005. – С. 296 – 301.

44. Таранченко О. Періоди становлення та розвитку системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні / Оксана Таранченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 47 – 52.

45. Тарасевич М. М. Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми / М. М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1930. – №4. – С. 27 – 36.

46. Тарасевич Н. Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 163 – 189.

47. Тарасевич Н. Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8 – 9. – С. 142 – 146.

48. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 1 – 22.

49. Тарасевич В. А. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей / Д-р В. А. Тарасевич // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 218 – 219.

50. Тарасевич Н. Н. Высшие педологические курсы в Одессе / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 289.

51. Трошин Григорий Яковлевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ihst.ru/project/emigrants](http://www.ihst.ru/project/emigrants).

52. Харківський лікарсько-педагогічний кабінет 1928/29 р. // Укр. вісник експеримент. педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 4. – С. 128 – 130.

53. Шевченко О. Е. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х рр. ХХ ст. / О. Е. Шевченко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 43 – 46.

54. Щиголев И. И. Психические эпидемии в России [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [magazine.mospsy.rul/nomeros5/s1.shtml](http://magazine.mospsy.rul/nomeros5/s1.shtml).

55. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К.: Вид-че об'єднання “Вища школа”, 1975. – 423 с.

56. Ярмаченко М. Д. Реформування освіти та педагогічної науки в Україні // Інститут педагогіки: погляд через роки / Ред. колегія. – К.: Пед. думка, 2002. – 216 с.

**ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КАБІНЕТИ  
ЯК ПРОВІДНИКИ ІДЕЙ РЕФОРМУВАННЯ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ (20-ті рр. XX ст.)**

*У статті висвітлено малодосліджений аспект реформування радянською владою України у 20-ті рр. XX ст. освіти дітей віком до 18 років через організацію спеціальних лікарсько-педагогічних кабінетів, які здійснювали диференційований підхід, відповідно до психофізіологічних особливостей дітей, щодо забезпечення їхніх індивідуальних потреб у навчанні і вихованні.*

**PORADNIE LEKARSKO-PEDAGOGICZNE W JAKOŚCI  
SZERZYCIELI IDEI REFORMOWANIA PROCESU  
PEDAGOGICZNEGO NA UKRAINIE (W LATACH 20-tych XX w.)**

*Autorka prezentuje niebadany aspekt reformowania w latach 20 XX wieku przez władze radzieckie na Ukrainie edukacji dzieci w wieku do 18 lat, polegający na organizacji specjalnych gabinetów lekarsko-pedagogicznych, które miały zróżnicować podejście, odpowiednio do właściwości psychofizjologicznych dzieci, aby zapewnić im indywidualny rozwój w zakresie nauczania i wychowania.*

**DOCTORAL AND PEDAGOGICAL CABINETS AS THE GUIDES  
TO THE IDEAS OF THE REFORMS OF THE PEDAGOGICAL  
PROCESS IN UKRAINE (20S of the XX c.)**

*The article is dedicated to the little-investigated aspect of the reformation by Ukrainian Soviet authority in the 20s of the XX c. of the children`s education by means of the organization of the special medical and pedagogic rooms, that realize the differentiated approach, according to the psycho-physiological peculiarities of the children, concerning support of their individual needs in education.*





## НАШІ АВТОРИ

**Беднарська Наталія** – науково-дидактичний співробітник (ад'юнкт) Вищої школи педагогічної Спільки польських вчителів (м. Варшава), доктор наук у галузі педагогіки.

**Березівська Лариса Дмитрівна** – учений секретар, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор.

**Вознюк Олександр Васильович** – доцент кафедри дошкільного виховання та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки.

**Гайдзіца Анна** – науковий співробітник відділу етнології і наук про освіту Шльонського університету, доктор наук у галузі педагогіки.

**Грабовська Барбара** – науковий співробітник відділу етнології і наук про освіту Шльонського університету, доктор наук у галузі педагогіки.

**Гуржій Андрій Миколайович** – віце-президент Національної академії педагогічних наук України, доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Дічек Наталія Петрівна** – завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор.

**Дубасенюк Олександра Антонівна** – професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор.

**Карташова Любов Андріївна** – професор кафедри інформаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету, доктор педагогічних наук.

**Коваль Юстина** – магістр, асистент Вищої школи педагогічної Спільки польських учителів (м. Варшава).

**Корчак Леандра** – заступник декана педагогічного факультету Вищої школи педагогічної Спільки польських вчителів (м. Варшава), доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки.

**Кремень Василь Григорович** – Президент Національної академії педагогічних наук України, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН і НАПН України.

**Лєвовицький Тадеуш** – Почесний ректор Вищої школи педагогічної Спільки польських вчителів (м. Варшава), доктор хабілітований гуманістичних наук у галузі педагогіки, професор звичайний, іноземний член НАПН України.

**Мартиненко Світлана Миколаївна** – завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор.

**Мешальський Стефан** – Ректор Вищої школи педагогічної Спільки польських учителів (м. Варшава), доктор хабілітований гуманістичних наук у галузі педагогіки, професор звичайний.

**Москаленко Віталій Федорович** – Ректор Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, віце-президент НАМН України, академік НАМН України, доктор медичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

**Огнев'юк Віктор Олександрович** – Ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Огородська-Мазур Єва** – професор Шльонського університету, заступник декана з наукових досліджень відділу етнології і наук про освіту, доктор хабілітований, професор.

**Олексюк Ольга Миколаївна** – завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор.

**Побірченко Наталія Семенівна** – Ректор Уманського державного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

**Савченко Олександра Яківна** – головний науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, радник Президії НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Саух Петро Юрійович** – Ректор Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор філософських наук, професор.

**Сисоєва Світлана Олександрівна** – завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

**Соколова Ірина Володимирівна** – декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету, доктор педагогічних наук, доцент.

**Сухомлинська Ольга Василівна** – академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Хоружа Людмила Леонідівна** – проректор з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор.

**Цехмістер Ярослав Володимирович** – проректор з науково-педагогічної роботи та довузівської підготовки Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, професор кафедри медичної та біологічної фізики, директор Українського медичного ліцею, доктор педагогічних наук, професор.

**Чернуха Надія Миколаївна** – завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор.

**Шоробура Інна Михайлівна** – Ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Московської академії педагогічних і соціальних наук.

Наукове видання

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ:  
МІСЯ, ДІЙСНІСТЬ, РЕФЛЕКСІЯ**

Монографія

**За редакцією:**

**Василя Кременя**

**Тадеуша Левовицького**

**Віктора Огнев'юка**

**Світлани Сисоєвої**

Літературний редактор: Видайчук Т. Л.

Технічний редактор: Тригуб І. І.

**ISBN 978-966-2748-31-4**

---

Підписано до друку 17.04.2013 р. Формат 70x100/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Times.

Ум.-вид. арк. 26,74.

Тираж 300 шт. Зам. № 033

Друк: ТОВ “Видавниче Підприємство “Едельвейс”

Свідоцтво ДК №4249 від 29.12.2011

03170, м. Київ, вул. Зодчих 74,

Тел. (044) 221-97-70