

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376–056.2/.3(4)

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/003-012

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

У статті з'ясовано основні підходи до надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в європейських країнах. Закцентовано на тому, що в науковому дискурсі немає єдиного розуміння особливих освітніх потреб. Доведено, що в європейських країнах поширеними є кілька моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, що відбивають способи їх залучення до загальноосвітнього середовища – розширення доступу до освіти; мейнстримінг; інтеграція; інклюзія. Кожна з означених моделей базується на тій чи іншій пропорції між соціалізацією та освітою. Досвід досліджуваних країн демонструє, що спільне навчання сприяє соціальній адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їх незалежності, а найголовніше – змінює громадську думку, допомагає звичайним дітям ставати більш толерантними й навчитися поважати інші особистості.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, мейнстримінг, інклюзія, соціалізація, європейські країни.

Постановка проблеми. В умовах глобальної трансформації освітнього простору сучасного суспільства, найбільш актуальним залишається питання ефективної організації освітнього процесу для дітей із особливими освітніми потребами, оскільки саме в межах даного процесу можливе формування й подальший розвиток в учнів необхідних для соціалізації навичок.

У даний час важливим завданням національних систем освіти є пошук комфортних умов для задоволення освітніх потреб кожної окремої людини, зокрема і з особливими освітніми потребами. Навчання та виховання повинні стати для таких учнів ненасильницькими, природними й належним чином умотивованими.

Аналіз актуальних досліджень. У кінці XX – на початку XXI століття все частіше науковці акцентують увагу на дослідженні проблем навчання й

виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями присвячено низку праць таких вітчизняних науковців, як І. Зверева, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, Є. Ярська-Смірнова та ін. Соціально-педагогічні закономірності формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічні підходи до роботи з нею розкрито в наукових розвідках І. Зверевої, А. Капської, В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка та ін. Проте, наголосимо, що в науковому доробку вітчизняних дослідників (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, В. Золотоверх, Н. Кравець та ін.) проблеми дітей із особливими освітніми потребами пов'язані здебільшого з їхньою реабілітацією та навчально-виховною діяльністю в умовах спеціальних закладів.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей з особливими освітніми потребами стали предметом спеціального розгляду таких науковців, як А. Белкін, М. Буфетов, Л. Виготський, О. Дьячков, Г. Дульнев, І. Єременко, М. Земцова, С. Зиков, В. Мачихіна та ін.

Вивченням досвіду зарубіжних країн із питань організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами присвячено праці І. Зверевої, А. Капської, А. Маллера, Л. Шипіціної та ін.

Разом із тим, досвід європейських країн надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами не знайшов достатнього висвітлення у вітчизняному науковому дискурсі, що й зумовило визначення мети даної наукової розвідки.

Мета статті – з'ясувати основні підходи до надання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в європейських країнах.

Методи дослідження. Для реалізації мети авторами використано такі методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу, спрямований на виявлення основних підходів до надання соціально-педагогічної підтримки дітей із особливими освітніми потребами в європейських країнах).

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на загальновизнану важливість підтримки дітей із особливими освітніми потребами, в Європі не існує загальної згоди про те, що розуміється під особливими освітніми потребами. Труднощі в створенні уніфікованого визначення особливих освітніх потреб пов'язане з відсутністю гармонізованої системи класифікації дітей із особливими потребами. Зауважимо, що в країнах Європи існують значні відмінності в критеріях, які використовуються для класифікації дітей із особливими освітніми потребами.

Члени Мережі експертів із соціальних наук у галузі освіти та навчання (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training – NESSE) визначає різницю між нормативними та ненормативними труднощами й потребами. Фізичні та сенсорні труднощі, на думку експертів, потрібно віднести до категорії нормативних, оскільки існують об'єктивні інструменти їх ідентифікації. Іншою є ситуація з ненормативними труднощами, відносно яких немає консенсусу в питаннях нормального функціонування, а тому провідну роль у процесі ідентифікації відіграє думка експертів. Прикладами таких труднощів є соціальні, емоційні та поведінкові, зокрема аутизм, труднощі в навчанні, включаючи дислексії. У багатьох країнах Європи спостерігається високий рівень наявності дітей із особливими освітніми потребами, які входять до ненормативних категорій (NESSE, 2012).

До того ж, як зауважують експерти NESSE, в країнах Європи існують різні методи ідентифікації дітей із особливими потребами. Здебільшого вони обумовлені нормативними документами конкретної країни (NESSE, 2012).

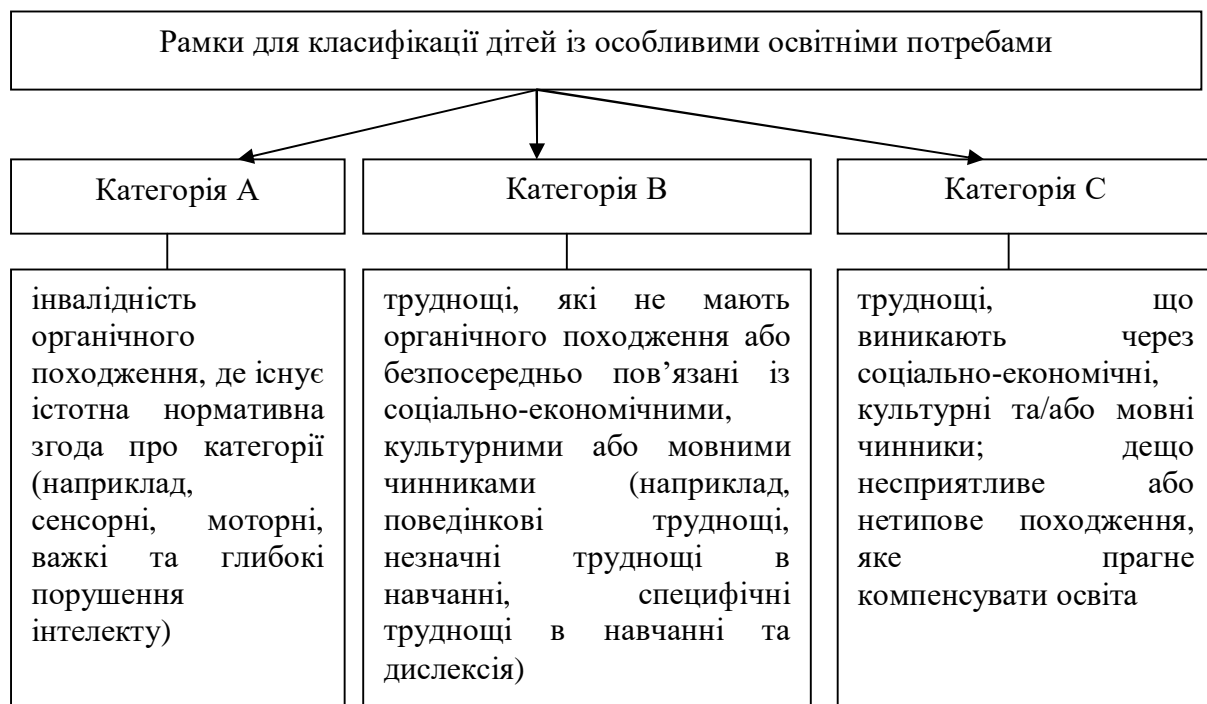
Аналіз нормативних документів та наукових праць європейських країн свідчить про те, що кожна держава має власну систему класифікації особливих освітніх потреб. Відтак, це є одним із факторів, що утруднює проведення міжнародних співставлень освітньої політики та практики щодо дітей із особливими освітніми потребами. У звіті NESSE зазначено, що в деяких країнах ідентифікація дітей із особливими освітніми потребами в основному використовується для включення їх до спеціальних закладів освіти (Бельгія, Чехія, Литва, Фінляндія, Німеччина). Відповідно, у цих країнах спостерігаються відносно високі показники ідентифікації особливих освітніх потреб. Також відносно велика група дітей із особливими освітніми потребами ідентифікується в країнах, де ідентифікація пов'язана з додатковим розподілом ресурсів (наприклад, Норвегія та Шотландія) (NESSE, 2012).

Спробу здійснити ідентифікацію дітей із особливими освітніми потребами було зроблено Європейським агентством з розвитку освіти для людей із особливими потребами (European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE), яке проілюструвало різноманітність таких потреб, але не запропонувало гармонізовану систему класифікації (EADSNE, 2003).

Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) запропонувала 22 країнам, які беруть участь у її дослідженнях щодо освіти дітей із особливими освітніми потребами, перекласифікувати свої національні категорії в структуру за трьома категоріями: «А», «В» і «С» (див. рис 1).

Можемо констатувати, що визначення категорій особливих освітніх потреб відрізняються в кожній країні. Деякі країни визначають тільки одну або дві категорії особливих потреб (наприклад, Данія). Інші класифікують учнів із особливими потребами більше ніж у 10 категоріях (Польща). У

більшості країн розрізняють 6–10 категорій особливих освітніх потреб. У Ліхтенштейні взагалі не визначено категорії особливих видів потреб; визначається тільки тип підтримки.



Джерело: OECD/CERI (2000) *Special Needs Education: Statistics and Indicators* (OECD/CERI, 2000)

Рис. 1. Рамки для класифікації дітей із особливими освітніми потребами

Зазначимо, що ці відмінності між країнами тісно пов'язані з адміністративними, фінансовими та процесуальними нормами. Вони не відображають варіації захворюваності й типи спеціальних освітніх потреб між цими країнами. Практично в кожній країні концепція особливих освітніх потреб стоїть на порядку денному. Більше і все більше людей переконані, що медичний підхід до концепції «гандикапу» повинен бути замінений на освітній: основну увагу слід зосереджувати на наслідках інвалідності для освіти. Однак, у той самий час зрозуміло, що цей підхід є дуже складним, і країни в даний займаються практичною реалізацією цієї філософії.

У результаті аналізу освітньої політики країн Європейського Союзу можемо стверджувати, що провідною тенденцією є розробка політики включення учнів із особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл, забезпечуючи вчителів різним ступенем підтримки (допоміжний персонал, необхідні матеріали, підвищення кваліфікації, навчання, обладнання).

Відтак, країни можуть бути згруповані в три групи згідно з їх політикою із включення учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл:

До першої групи (односторонній підхід) належать країни, які розробляють політику та практики, спрямовані на залучення майже всіх учнів до здобуття загальної освіти. Це забезпечується широким спектром послуг, орієнтованих на масову загальноосвітню школу. Означений підхід є поширеним в Іспанії, Греції, Італії, Португалії, Швеції, Ісландії, Норвегії та Кіпрі.

Країни, що належать до другої групи (багатосторонній підхід), мають велику кількість можливостей до включення. Вони пропонують різні послуги, що перехресно використовуються між двома системами (тобто основні та спеціальні системи освітніх потреб). Данія, Франція, Ірландія, Люксембург, Австрія, Фінляндія, Велика Британія, Латвія, Ліхтенштейн, Чеська Республіка, Естонія, Литва, Польща, Словаччина та Словенія належать до цієї групи.

У третій групі (двосторонній підхід) існують дві різні системи освіти. Учні із особливими освітніми потребами зазвичай зараховують до спеціальних шкіл або спеціальних класів. Як правило, більшість учнів, офіційно зареєстрованих як такі, які мають особливі освітні потреби, не дотримуються основного навчального плану, що призначений для їх однолітків без інвалідності. Ці системи регламентуються різними законами для учнів загальних класів та для учнів із особливими освітніми потребами. У Швейцарії та Бельгії система освіти для дітей із особливими освітніми потребами доволі добре розвинена. Закцентуємо увагу на системі освіти Швейцарії, у якій існує законодавство для спеціальних шкіл і спеціальних класів (включаючи спеціальні основні класи). У той самий час існує досить добре розвинена система послуг для спеціальних служб у звичайних класах – звичайно, залежно від кантону.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне зауважити, що іноді буває складно класифікувати країну за типом політики включення, через зміни такої політики. Наприклад, Німеччина й Нідерланди були включені до третьої групи, тобто групи двостороннього підходу до освіти дітей із особливими освітніми потребами, але на сьогодні вони змінили свою політику включення на багатосторонній підхід.

Відповідно до мети даної статті зазначимо, що в сучасній освітній політиці Європи отримали розвиток декілька моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі:

- розширення доступу до освіти (widening participation), головною метою якого є розширення освітніх можливостей для осіб із особливими освітніми потребами з етнічних меншин, а також осіб із неблагополучних верств суспільства. Дана політика реалізується шляхом різних угод і фінансового стимулювання закладів освіти, які беруть участь у подібних проектах;

- мейнстримінг (mainstreaming) – у даному контексті розглядається безпосередня взаємодія осіб із особливими освітніми потребами та звичайних людей переважно в межах дозвілєвої діяльності;

- інтеграція (integration) передбачає безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес із урахуванням їх особистісних, фізичних і психологічних особливостей;

- інклюзія (inclusion) є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями й потребами можуть навчатися нарівні з людьми, які не мають жодних обмежень та відхилень у розвитку.

На думку В. Бойко та О. Ертанової, варто звернути увагу на те, що всі наведені вище терміни – англійського походження і досить недавно ввійшли в українську професійну термінологію з повною транслітерацією і, переважно, збереженням значення. Звичайно, деякі з них набули власної конотації, але загальне значення не змінилося.

«Мейнстримінг» – це термін, який означає спільну позааудиторну роботу, що проводиться з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками, і сприяє налагодженню соціальних контактів (Давиденко, 2014).

Таку думку поділяє і З. Нігматов, який зауважує, що мейнстримінг належить до такої стратегії, коли учні з особливими потребами спілкуються з однолітками на святах, у різних дозвілєвих програмах, а якщо вони навіть і включені в класи загальноосвітньої школи, то, передусім, для того, щоб підвищити власні можливості соціальних контактів, але не для досягнення освітніх цілей (Нігматов, 2004).

Отже, мейнстримінг – це програма з часткового включення дітей з особливими освітніми потребами до звичайних груп дітей із метою розширення контактів такої дитини, підвищення мотивації до життя, а також розвитку толерантності в інших дітей.

Так, терміни «інтеграція» і «інклюзія», хоча і є певною мірою синонімічними поняттями, мають суттєву відмінність у визначеннях. З точки зору соціології, інтеграція дитини в регулярний освітній простір означає підготовку самої дитини до життя і роботи в колективі, а інклюзія передбачає пристосування суспільства, шкіл та їх загальної освітньої філософії до співіснування і співпраці з дітьми з особливими потребами (Бойко, 2012; Ертанова, 2011).

Вважаємо, що не можна оминати розгляду терміну «сегрегація». Зауважимо, що цей термін протилежний за значенням, як різновид дискримінації, при якому відбувається відокремлення тих соціальних груп, які вирізняються від абсолютного загалу за різними ознаками. Така політика, як свідчать наукові розвідки Н. Софій, Ю. Найді, А. Колупаєвої була характерна для радянських часів. У даному випадку йдеться про дітей із особливими освітніми потребами, яких виховували в спеціальних

зкладах освіти, які були відокремлені від суспільного життя та являли собою закриті заклади-інтернати (Софій та Найда, 2007, с. 8).

Аналіз наукової літератури дозволив стверджувати, що можна виділити провідну тенденцію в європейських країнах – інтеграція учнів із особливими потребами у звичайних школах. Вважається, що перебування дітей у спеціалізованих закладах дуже часто заважає їхній соціальній інтеграції в суспільство, розглядається як спроба ізоляції їх від батьків, однолітків, повноцінного життя. Навчання ж дітей у класі з нормальними учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості, розвиває її навички та вміння.

Отже, інтеграція означає приведення потреб дітей із психічними та фізичними порушеннями у відповідність із системою освіти, що залишається в цілому незмінною, була пристосована для них.

Включення, або інклюзія, передбачає реформування школи через перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей.

Зауважимо, що інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію та робить процес навчання доступним для всіх. Досягається це шляхом модернізації шкіл, насамперед, перепланування навчальних класів, а також розробки нової навчальної програми.

Звичайно, рівень розвитку країн щодо інклюзії сильно розрізняється. У Швеції, Данії, Італії та Норвегії були розроблені чіткі інклюзивні положення, які реалізовано на більш ранній стадії. У цих країнах основні законодавчі рішення вже були розроблені кілька років тому: важливих змін не відбулося за останні кілька років. У більшості інших країн можуть бути здійснені значні законодавчі зміни, на деякі з яких вкажемо нижче:

- Уже в 1980-х роках деякі країни визначили систему освіти для дітей з особливими потребами як ресурс для загальноосвітніх шкіл. Сьогодні все більше країн дотримуються цього підходу, наприклад, Німеччина, Фінляндія, Греція, Португалія, Нідерланди та Чехія.

- Вибір батьків став темою законодавчих змін в Австрії, Нідерландах, Великій Британії та Литві.

- Децентралізація відповідальності за задоволення особливих освітніх потреб дітей є провідною темою в законодавстві у Фінляндії (муніципалітети), Великій Британії, Нідерландах (шкільні кластери), Чехії та Литві. У Великій Британії управління школами місцевими органами управління, що дає змогу їм ухвалювати власні рішення про кращий спосіб розподілу загального бюджету для задоволення освітніх потреб усіх учнів, у тому числі учнів із особливими освітніми потребами.

- Зміна у фінансуванні освіти учнів із особливими освітніми потребами є важливою інновацією в Нідерландах.

- У Швейцарії фінансування освіти учнів із особливими освітніми потребами обговорюється на політичному рівні: було запропоновано, щоб відповідальність за освіту учнів із особливими освітніми потребами була повністю покладена на кантони (дотепер цим займалася конфедерація).

- Законодавство, що стосується освіти учнів із особливими освітніми потребами на рівні середньої школи, у даний час розробляється або нещодавно було розроблено в Нідерландах, Австрії та Іспанії.

На підставі узагальнення наукової інформації констатуємо, що розвиток інклюзії в освіті може бути здійснено за таких умов:

- перехід від констатації необхідності розвитку інклюзивної освіти до створення єдиної державної політики та нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти;

- розвиток інклюзивної освіти в системі професійної педагогічної освіти, створення центрів із перепідготовки педагогічних працівників для роботи в установах інклюзивного навчання;

- зміна ментальності педагогічної спільноти, формування позитивних установок і толерантного ставлення в усіх учасників педагогічної взаємодії до «несхожості» (відмінності) учнів;

- розробка нових психолого-педагогічних технологій у вирішенні освітніх завдань;

- залучення до процесу розвитку інклюзивної освіти представників батьківської громадськості, громадських організацій та інших зацікавлених учасників.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у європейських країнах існує низка моделей надання соціально-педагогічної підтримки дітям із особливими освітніми потребами, що передбачають кілька способів залучення дітей до загальноосвітнього середовища. Кожна з означених моделей базується на тій чи іншій пропорції між соціалізацією та освітою. Досвід європейських країн демонструє, що спільне навчання сприяє соціальній адаптації дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їх незалежності, а найголовніше – змінює громадську думку, допомагає звичайним дітям ставати більш толерантними й навчитися поважати інші особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні змістово-процесуальних особливостей соціально-педагогічної підтримки обдарованої учнівської молоді з особливими потребами в розвинених країнах з метою визначення інноваційного потенціалу позитивного зарубіжного досвіду задля його імплементації в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Бойко, В. О. (2012). Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Психолого-педагогічні науки*, 4, 1-4 (Boiko, V. O. (2012).

- Inclusive education: the question of defining the concept and features of its introduction. *Psychological and pedagogical sciences*, 4, 1-4).
- Давиденко, Г. В. (2014). Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 3, 76-80 (Davydenko, H. V. (2014). Models and forms of inclusive education implementation within pedagogical framework. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 3, 76-80).
- Ертанова, О. Н. (2011). Интеграция и инклюзия в аспекте семантики. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции* (20-22 июня 2011, Москва), сс. 17-18 (Ertanova, O. N. (2011). Integration and inclusion in the aspect of semantics. *Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of the international scientific-practical conference* (June 20-22, 2011, Moscow), pp. 17-18).
- Нигматов, З. Г. (2004). *Гуманистические основы педагогики*. М.: Высш. шк. (Nigmatov, Z. G. (2004). Humanistic foundations of pedagogy. M.: Higher School).
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special needs education in Europe*. Middelfart, Denmark: EADSNE.
- NESSE (2012). *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU: An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts*. As of 30 March 2013. Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- OECD/CERI (2000). *Special Needs Education: Statistics and Indicators*. OECD: Paris.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Чистякова Ирина. Социально-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями: опыт европейских стран.

В статье выяснены основные подходы к социально-педагогической поддержке детей с особыми образовательными потребностями в европейских странах. Акцентировано на том, что в научном дискурсе нет единого понимания особых образовательных потребностей. Доказано, что в европейских странах существует несколько моделей социально-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями, которые предусматривают несколько способов вовлечения детей в общеобразовательную среду – расширение доступа к образованию; мейнстриминг; интеграция; инклюзия. Каждая из них базируется на той или иной пропорции между социализацией и образованием. Опыт зарубежных стран показывает, что совместное обучение способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, повышению уровня их независимости, а главное – изменяет общественное мнение, помогает обычным детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция, мейнстриминг, инклюзия, социализация, европейские страны.

SUMMARY

Boichenko Maryna, Chystiakova Iryna. Social-pedagogical support of children with special educational needs: experience of the European countries.

The article describes leading approaches to providing social-pedagogical support for children with special educational needs in the European countries. It is emphasized that in the scientific discourse there is no unified understanding of special educational needs. It is proved that in the European countries several models of providing social-pedagogical support for children with special educational needs are widespread, reflecting the ways of their inclusion in the general educational environment – widening participation; mainstreaming; integration; inclusion. The main purpose of widening participation is to increase educational opportunities for persons with special educational needs, ethnic minorities, as well as people from disadvantaged backgrounds. This policy is implemented through various agreements and financial incentives for education institutions participating in such projects. In the context of mainstreaming takes place direct interaction of persons with special educational needs and ordinary people mainly in leisure activities. Integration involves direct inclusion of all children in the educational process, taking into account their personal, physical and psychological characteristics. Inclusion is an educational activity where people with different limitations and needs can study on an equal basis with people who do not have any disabilities.

It is concluded that each of the specified models is based on one or the other proportion between socialization and education. The experience of the countries studied demonstrates that collaborative learning contributes to social adaptation of children with disabilities, their independence, and most importantly, changes public opinion, helps ordinary children become more tolerant and learn to respect others.

Key words: social-pedagogical support, children with special educational needs, integration, mainstreaming, inclusion, socialization, European countries.

УДК 374.7(439) (-50"19"/-19"20")

Катерина Годлевська

Інститут педагогічної освіти і освіти

дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України

ORCID ID 0000-0002-9263-243X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.09/012-022

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ УГОРЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Метою дослідження є виявлення особливостей освіти дорослих в Угорщині на основі цілісного аналізу соціально-економічних, соціокультурних процесів її становлення та розвитку. Для досягнення поставленої мети використовувалися методи ретроспективного, порівняльного й системного аналізу. Розвиток системи освіти дорослих Угорщини аналізувався за такими критеріями: політика, управління, фінансування, залученість дорослого населення в освіту дорослих і якість. Виявлено такі особливості розвитку освіти дорослих в Угорщині: постійне вдосконалення нормативно-правового забезпечення освіти дорослих, чітка мережа установ, що забезпечують контроль за освітою дорослих, різні шляхи фінансування й створення системи організацій для забезпечення якості.

Ключові слова: *освіта дорослих, розвиток, Угорщина, законодавче забезпечення, якість освіти дорослих.*