

УДК 374(430)

Махия Н. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПОГЛЯДІВ НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ НА ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Стаття аналізує особливості поглядів педагогів Німеччини на основні поняття освіти дорослих із огляду на глобалізаційні процеси в Європі. Автор розглядає можливості реалізації навчання дорослих людей у післядипломний період в лінійному та вертикальному вимірі.

Ключові слова: освіта дорослих, неперервна освіта, глобалізація, підвищення кваліфікації, розширення кваліфікації.

Освіта сьогодення – складне, багатовимірне суспільне явище, сфера передавання, засвоєння та перетворення знань і соціального досвіду. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності та їх зміст в єдину систему, орієнтує їх на задоволення соціальних потреб суспільства. Соціальний інститут освіти у взаємозв'язку з іншими інститутами – економіки, сім'ї, політики, релігії – виконує одну зі своїх найважливіших функцій: дисемінацію культури в суспільстві, відтворюючи характер відносин особистості із суспільством.

На думку Л. Лук'янової, освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення людини до світових цінностей; забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів [1].

Проблема залучення людей дорослого віку до освітнього контексту в інституційній формі виникла в нашій державі порівняно недавно. Вона зумовлена зміною форм соціального життя, швидкою застарілістю інформації, труднощами міжгенераційної взаємодії, потребою адаптації людей дорослого віку до постійних змін у сучасному суспільстві, що, в свою чергу, зумовлює неперервність освіти та забезпечує природне входження людей дорослого віку в новий етап життя.

На початку ХХІ ст. освіта дорослих перестає бути виключно прерогативою педагогічної науки; вона потребує інтеграції зусиль представників різних галузей фундаментального знання про людину. Освіта дорослих стає перспективним міждисциплінарним напрямом, що привертає увагу педагогів, андрагогів, психологів, соціологів, філософів. Розробляється низка теорій, поява яких зумовлена соціально-економічними, політичними, соціально-культурними та демографічними чинниками.

Освіта дорослих є предметом вивчення відомих вітчизняних учених. Неперервну освіту розглядають І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко. Формуванню самостійності присвячені наукові дослідження І. Зязюна, В. Козакова, Л. Сігаєвої. Інтелектуальний та професійний розвиток особистості вивчають С. Сисоєва, О. Романовський; якість і технологізацію освіти – Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузік, Н. Ничкало; особистісно орієнтований підхід – І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, М. Чобітько та інші.

Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих, ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення наявних проблем у контексті загальноєвропейської парадигми. Наразі постає необхідність аналізу міжнародних нормативно-правових документів; створення та укріплення власної нормативної бази впровадження стратегічних завдань ефективної національної системи освіти дорослих; системного та детального аналізу теоретичних засад розвитку та практичного досвіду освіти дорослих у розвинених країнах західної Європи;

* © Махия Н. В., 2013

виявлення тенденцій розвитку сучасної методології освіти дорослих та розроблення критеріїв адаптації практики європейських систем освіти дорослих до вітчизняного досвіду.

На нашу думку, з цієї точки зору особливо перспективним та доречним є звернення до досвіду організації освіти дорослих у Німеччині, оскільки ця країна володіє неабияким педагогічним досвідом: саме німецькі науковці значним чином вплинули на формування світової педагогічної думки.

Ареною політичних дискурсів на підтримку освіти дорослих слугують міжнародні конференції ЮНЕСКО КОНФІНТЕА (CONFINTEA), які починаючи з 40-х років ХХ ст., проводяться раз на 12-13 років. П'ята конференція (CONFINTEA V) в Німеччині, (Гамбург, 14-18 липня 1997 р.) «Освіта дорослих: ключ до ХХІ століття», стала поворотним пунктом в історії міжнародного визнання важливості навчання і освіти і прийняття зобов'язань в цій сфері. На ній увага світової спільноти була спрямована на те, що навчання і освіта дорослих будь-якого віку є необхідною складовою частиною освіти протягом всього життя. В прийнятих двох головних підсумкових документах учасники конференції підсумували, що навчання і освіта дорослих є головними інструментами у вирішенні глобальних проблем ХХІ століття – збереження миру, розширення демократії, дотримання прав людини, врегулювання конфліктів, стійкого розвитку економіки, вдосконалення людських ресурсів та захисту довкілля.

М. Ноулз зазначає, що освіту дорослих варто розглядати у трьох вимірах: у широкому – як процес навчання дорослих; у вузькому – як комплекс організованих дій щодо навчання дорослих; в сукупному, що об'єднує ці процеси в ідею, яка реалізується в соціальній практиці [5].

Базовими функціями освіти дорослих німецькі науковці вважають: *соціальну* – використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства; *адаптивну* – регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі; *інтегруючу* – сприяння інтернаціоналізації, відтворення певного способу життя; *інформаційну* – доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання; *компенсаційну / компенсаторну* – компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії; *розвиваючу* – оволодіння новими методами, способами дій.

Німецька дослідниця в галузі освіти дорослих С. Каде стверджує, що дорослий вік відзначається надзвичайним різноманіттям навчальних стилів та варіативністю освітнього потенціалу. Вчена ставить часовий вимір навчання в центр дослідження і розробляє дидактику «диференційованої освіти». Вона обстоює думку, що освіта у дорослому віці є частиною біографії. Ця освіта відбувається як у формальному (інституційному) контексті, так і в інформальному (буденному житті). Проектуючи навчальні моделі, С Каде спирається на історичний розвиток категорії «віку» та на дискурс про демографічний розвиток, способи життя, освітні профілі та інституційні пропозиції освіти у віці [4].

Класифікація різноманітних європейських моделей освіти дорослих, яка існує на даний час, характеризується різноманітністю видів: від інтегрованого академічного навчання до навчання в автономних однорідних за складом групах. Аналіз свідчить, що в Німеччині реалізуються програми майже всіх навчальних категорій: генераційні, міжгенераційні, сертифіковано орієнтовані на базі різних інституцій: в коледжах та академіях, соціальних та університетських департаментах, центрах неперервного навчання тощо.

Розглядаючи дві найбільш виразні протилежності в підході до навчання в дорослому віці – автономну самоорганізовану модель та її міжгенераційну альтернативу – можемо констатувати, що в автономній самоорганізованій моделі дорослі виступають як у ролі викладачів, так і в ролі студентів. Це надає власні переваги: необмежені можливості слухачів планувати заняття за самостійно обраною тематикою, фінансувати та організувати різні види діяльності, проводити теоретичну та науково-дослідну роботу та надавати допомогу місцевій спільноті. Таким чином, група презентує ресурси шляхом мобілізації зусиль. У випадку міжгенераційної моделі контакти дорослих із молоддю, яка має свій власний світогляд, сформований конкретними

історичними суспільними подіями, мають досить продуктивний характер та автоматично інтегруються в їхнє навчання.

Значний інтерес представляють погляди на моделі навчання дорослих німецької дослідниці Х. Найдхардт [6]. Автор досліджує доцільність інтегративного навчання різновікових груп та шляхи оптимізації навчального процесу, підходячи до проблеми з трьох боків: вивчення існуючих теоретично-практичних напрацювань у сфері інтергенеративного навчання; з'ясування аспектів, що зумовлюють принципи відмінності в навчанні груп дорослих; аналізу первинних ключових висновків, які можуть бути використані в дидактиці практичного інтегративного навчання різновікових груп. Х. Найдхардт пропонує перспективні напрями дослідження з даної проблеми.

Керуючись тим, що централізоване керівництво всіма інституціями університетської освіти людей дорослого віку в Німеччині здійснюється Федеральним товариством наукового підвищення кваліфікації людей дорослого віку (BAG-WIW – Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung), розглянемо суспільно-історичні передумови вибору понять, що є складовими назви об'єднання, зокрема поняття «*wissenschaftlich*» (науковий) та «*Weiterbildung*» (подальша освіта).

У сучасному світовому освітньому просторі існує багато термінів для позначення поняття «неперервна освіта». Найпоширенішими є наступні: «пожиттєва освіта» (*lifelong education*), «перманентна освіта» (*permanent education*), «подальша освіта» (*further education*), «поновлювана освіта» (*recurrent education*), «післядипломна освіта» (*postgraduate education*), «компенсаторна освіта» (*remedial education*), «освіта, що продовжується» (*continuing education, continuous education, continued education*) та ін.

У німецькомовних джерелах еквівалентами цим поняттям слугують переважно терміни «продовжена освіта / навчання» (*Weiterbildung*), «подальша (просунута) освіта / навчання» (*Fortbildung*), «навчання впродовж життя», «пожиттєве навчання» (*Lebenslanges Lernen*).

У «Великому німецько-українському словнику» слово «*Weiterbildung*» розглядають як підвищення кваліфікації, підвищення рівня знань, перепідготовка [2].

Варто зауважити, що у німецькомовній фаховій літературі, зокрема в сфері освіти дорослих, поряд з поняттям *Weiterbildung* часто вживається поняття *Fortbildung*. Проте, ці два поняття не є цілком синонімічними. Так, «Глосар дефініцій до Закону про професійну освіту» (§ 53 des Berufsbildungsgesetzes BBIG) визначає *Fortbildung* як діяльність спрямовану на підвищення та розширення професійної кваліфікації, на адаптацію навичок і знань до реальних технічних, економічних і правових умов та професійне зростання. *Fortbildung* передбачає процедуру складання кваліфікаційних іспитів та отримання відповідних сертифікатів [3].

Згідно з цим офіційним джерелом, *Weiterbildung* є однією з чотирьох складових освітньої системи поряд з навчанням, виробничою практикою та вищою школою. Це продовження або відновлення організованого навчання після первинної освітньої фази або періодичної освітньої діяльності. Аналізуючи сфери використання цих двох понять в межах Закону «Про професійну освіту», важко заперечити тісну місцеву взаємодію сфер їх використання. Окрім того, *Fortbildung* як окрема підсистема освіти дорослих ФРН, періодично виступає складовою *Weiterbildung* (іншої окремої підсистеми), особливо щодо професійної сфери застосування. Узагальнюючи ідентифікацію цих двох понять, ми можемо уявити рух процесу особистісного розвитку дорослої людини будь-якого віку в професійній та пост-професійній фазах в двох, періодично змінюваних напрямках: по горизонталі (*Weiterbildung*), та по вертикалі (*Fortbildung*) і остаточно визначити *Fortbildung* як підвищення кваліфікації, просування нагору / вперед до кар'єрного зросту в професійній фазі життя, засвідчене офіційними сертифікатами, а *Weiterbildung* як розширення кваліфікації, перекаліфікацію, набуття нової кваліфікації, тобто як підвищення рівня знань як в професійній так і в пост-професійній фазах життя, як подальше, подовжене навчання, власне як пожиттєве, неперервне навчання.

Велику увагу феномену *wissenschaftliche Weiterbildung* – науковому / академічному подальшому навчанню приділяли німецькі дослідники в сфері академічної освіти дорослих А. Вольтер, В. Шуленберг, Р. Тіппельт, Г. Гресснер, П. Фаультиш.

Так, у доповіді на черговому з'їзді Об'єднання університетської освіти дорослих (AUE e. V. – der Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung) у 1980 р. в Бамбергському університеті В. Шуленберг виокремлює три різних історично послідовно сформованих пласти, на яких ґрунтується зв'язок вищої школи з академічним / науковим подальшим навчанням (*wissenschaftliche Weiterbildung*). Перший він називає пластом *свідомого визначення пріоритетів*, який сформувався в епоху середньовіччя, коли утворені з вищих шкіл університети проголосили себе сукупними інституціями з майже універсальною компетенцією. Така основна настанова властива і науковому подальшому навчанню (*wissenschaftliche Weiterbildung*), із його схильністю належним чином поцінювати інституційні розбіжності між академічною освітою з притаманною їй дидактикою вищої школи порівняно з навчанням дорослих в неакадемічних освітніх закладах підвищення кваліфікації.

Формування другого пласта *ексклюзивності університету*, за В. Шуленбергом, припадає на кінець XVIII – початок XIX ст., час державного абсолютизму та університетських реформ. Визначальним став освітянський ідеал гумбольдтського зразка, згідно з яким університет мав стати передусім місцем чистої науки, вільної від мети досліджень і навчання.

Третім пластом В. Шуленберг називає *суспільну відповідальність*, яка прийшла пізніше в результаті політичної, культурної та суспільної демократизації Німеччини і виразилась в зацікавленості університету суспільними проблемами, потребами, вимогами та запитамі. «Така свідомо відповідальність університету за долю суспільств є найважливішим кроком в налагодженні співпраці між вищою школою та подальшою освітою (*Weiterbildung*) [7, с. 79].

У сучасних дослідженнях німецьких науковців Б. Херм, А. Вольтер, У. Баде-Бекер, П. Фаультиша, Г. Гресснера, знаходимо констатацію стрімкого розвитку потенціалу академічного подальшого навчання у вищих школах Німеччини, хоча воно ще не всюди знаходиться на належному рівні інституалізації.

На думку А. Вольтер, наукове подальше навчання (*Wissenschaftliche Weiterbildung*) можна розглядати за трьома критеріями. Це:

- 1) адресанти, тобто особи, які мають закінчену вищу освіту;
- 2) інституція, яка пропонує продовження навчання та підвищення рівня знань, тобто науковий заклад;
- 3) рівень навчально-освітніх пропозицій, які мають відповідати науковим вимогам і, як правило, забезпечуватись науково кваліфікованим персоналом.

Другий критерій надає привілейоване становище закладам вищої школи та виключає інших провайдерів освітніх послуг. Перший та третій критерії можуть допускати поміж іншим залучення до процесу *Wissenschaftliche Weiterbildung* інституції, які не є безпосередньо складовою частиною системи вищої та наукової освіти [8].

На нашу думку, з огляду на можливість дорослого віку та завдання андрагогіки у світлі реформ Болонського процесу і в контексті сучасних процесів інтеграції, глобалізації, інформатизації суспільства, всі наведені вище сучасні визначення поняття «*Weiterbildung*» точно відображають сутність процесу підвищення рівня знань та адекватно характеризують відношення німецьких науковців до основних напрямів здійснення освіти дорослих.

Фахівці в галузі освіти дорослих постійно стикаються з низкою актуальних проблем-запитань:

- Як слід планувати програми для дорослих людей?
- Чим вони відрізняються від інших форм навчання?
- Як збалансувати навчання та соціальні вигоди?
- Як зберегти правильний баланс між формальним та неформальним навчанням?

Ці та інші проблеми, пов'язані з навчанням та освітою людей дорослого віку неминуче виникатимуть і надалі, вони дають вагомий привід для подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки : [зб. наук. ст.]. – Черкаси, 2010. – Вип. 183. – Ч. I. – С. 6–12.
2. Мюллер В. Великий німецько-український словник / В. Мюллер. – К. : Чумацький шлях, 2005. – 792 с.
3. Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. / Bundesinstitut für Berufsbildung. – Bonn, 2008. – 58 s.
4. Kade S. Altersbildung. Ziele und Konzepte. . Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / S. Kade. – Frankfurt am Main, 1994.
5. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – London: Cambridge book Company, 1980. – 400 p.
6. Neidhardt H. Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen... Altersintegrative Erwachsenenbildung. Monographie URL des Volltextes [Електронний ресурс] / H. Neidhardt. – Режим доступу : <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>. – Заголовок з екрану 12-10.2010.
7. Schulenberg W. Erwachsenenbildung / W. Schulenberg, H.-H. Groothoof Fischer-Lexikon Pädagogik. – Frankfurt/Main. – S. 64–72.
8. Wolter A. Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? / A. Wolter, E. Cendon, D. Marth // Wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulraum Europa. – Hamburg, 2006. – S. 299–324.

The article deals with specific points of view among the German scientists on the main terms concerning adult education. The author analyses the possibility to distinguish between linear and vertical post-graduate training.

Key words: *adult education, life-long education, globalization, linear training, vertical training.*

УДК 377.3.046 (043.5)

Мося І. А. *

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

У статті охарактеризовано основні складові процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників та подано модель означеного процесу як структуру, що об'єднує три блоки: методологічно-цільовий, технологічний, діагностико-корегувальний.

Ключові слова: *самоосвітня компетентність, майбутній кваліфікований робітник, самоосвіта, модель, діяльність.*

Сучасні динамічні зміни технологій, машин, інформації вказують на те, що дати знання учневі навіть у найкращому професійно-технічному училищі на все життя неможливо. Якщо кваліфікований робітник не буде постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, то скоро він стане функціонально недієздатним і, як наслідок, не буде конкурентоспроможним на ринку праці. Тому виникає нагальна потреба вироблення в учнів професійно-технічних навчальних закладів умінь працювати із сучасними джерелами знань, здатностей

* © Мося І. А., 2013