

УДК 374.7 (4)

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РЕТРОСПЕКТИВІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПИТАННЯ

Махиня Наталія Володимирівна
м. Черкаси

У статті проаналізовані основні етапи становлення системи освіти дорослих. Акцент зроблено на європейських особливостях розвитку. Наведені заклади, які надавали освітні послуги, компанії, що ініціювали розвиток кваліфікації працівників, та умови, за яких відбувалося становлення освіти упродовж життя. Увагу акцентовано на трактуванні основних понять і термінології педагогічного напрямку. Автор вивчає дві основні освітні парадигми – нео-лібералізм та критичний радикалізм, характеризує місце освіти дорослих за таких парадигм.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта упродовж життя, професійна підготовка, нео-лібералізм, критичний радикалізм.

Постановка проблеми. Сучасна економіка вимагає від фахівця у процесі професійного росту регулярно поповнювати свої знання та навички. Дослідники відмічають, що для досягнення соціального успіху, сучасна людина має принаймні чотири рази змінити сферу професійної діяльності. Для тих, хто зайнятий в одній галузі тривалий час, необхідно оновлювати та підвищувати свою кваліфікацію не менше одного разу на три роки.

Поняття «освіта дорослих» пов'язане з явищем, що походить від усього об'єму теорій, стратегій, формувальних моделей, спрямованих на організацію, проведення та управління індивідуальним та колективним процесом набуття знань дорослим населенням. Мета освіти дорослих виходить далеко за межі шкільної системи та професійної підготовки. Вона охоплює всю навчальну діяльність, включаючи неформальну й тимчасову діяльність, присутню як на робочому місці, так і в повсякденному житті.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті дослідження важливими є праці визначних учених із проблем освіти дорослих: концептуальні засади обґрунтовуються в студіях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвиної, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконогої, І. Фольварочного; окремі історико-педагогічні аспекти висвітлені у дослідженнях С. Климова, Л. Вовк, О. Тонконогої, Л. Шкоркіної, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини розкриваються у працях з андрагогіки С. Архипової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змієвої, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Т. Локтевої, О. Марона, Н. Протасової; післядипломну педагогічну освіту та підвищення кваліфікації вивчали В. Бондар, О. Мороз, В. Луговий, С. Крижук, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сорочан, В. Онушкін, М. Красовицький, В. Маслов, Т. Шамова.

Постановка завдання. 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 відповідної освітньої практики у контексті загальноєвропейської парадигми.

На даному етапі історичного розвитку важливо критично переосмислити історико-педагогічний досвід освіти дорослих, напрацьований у розвинених країнах Європи для формування державної політики зайнятості населення, розробки нової стратегії розвитку освіти дорослих як соціального інституту, його правової основи, соціальних, економічних і фінансових механізмів розвитку освіти дорослих, визначення ролі та функцій регіонів та місцевих організацій, органів освіти, центрів служби зайнятості й соціального захисту населення.

Для можливості реформаційних процесів у галузі, важливим і навіть першочерговим є аналіз витоків власне поняття «освіта дорослих» і ретроспектива розвитку процесу. Метою статті означено вивчення європейських історичних засад виникнення неперервної освіти, інституцій, що опікувалися професійною підготовкою фахівців, основних концепцій розвитку педагогічної течії загалом.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих у сучасному сенсі, – як організований та міжнаціональний процес, що набуває все зростаючої популярності для різних прошарків населення, – виникла на зорі промислового суспільства. Перші спроби організувати освіту дорослих на державному рівні відбулися в Норвегії у першій половині XVIII століття. А вже всередині XIX століття у Великій Британії з'явилися друковані студії, присвячені навчанню дорослого населення [5, с. 5].

Промислова революція стала поштовхом для потужного розвитку освіти дорослих. Цей розвиток відбувався за двома напрямками: з одного боку – зацікавленість промислової буржуазії у наявності достатньої кількості некваліфікованої робочої сили, що постійно розвивається, з іншого – нова зацікавленість робочого класу у можливості навчання та набуття кваліфікації протягом виробничого процесу і бажання працівників подолати соціальні обмеження у праці. До цих двох напрямів можна додати й третій рух, що виник завдяки соціальним групам, які об'єднувалися під час формування нових держав із таким переконанням: підготовка та навчання пропонують засоби для досягнення національної свідомості та для укріплення правлячих класів.

На зламі XVIII і XIX століття, у всіх країнах промислової Європи ці напрями трансформувалися у школи та професійні підготовчі центри для дорослого населення й молодих працівників (революційні курси в Парижі для зброярів, сільськогосподарські школи маркіза Рідольфі, вечірні та недільні жіночі школи на базі текстильної компанії Lowell & Waltham, школи під егідою німецької зброярні Krupp, тощо). Такі школи виникали під впливом розширення форм освітніх товариств та зародження освітніх систем, але тільки активність та бажання робочого класу робили їх появу можливою, а діяльність ефективною.

У кінці XIX – на початку XX століть громадськість отримала спочатку непрямий, а потім і прямий доступ до процесу освіти упродовж життя. Це втручання було насамперед спрямоване на контроль та управління освітніми та підготовчими організаціями для молоді й дорослого населення.

Світові війни спричинили стагнаційний ефект на розвиток підготовчих практик та тенденцій, який був інтенсифікований встановленням диктаторських режимів. Однак, саме в період після Першої світової війни, у 1919 році, термін «освіта упродовж життя» вперше з'явився в офіційному документі британського уряду [4].

У 30-х роках на теренах західної Європи системи освіти дорослих зазнали шліфування теоретичних і практичних складових, що в свою чергу спричинило виникнення ідеї *education permanente* (фр.) – безперервної освіти, остаточно сформульованої Арендсом (Arents) і Лєграном (Legrand) у 50-х роках.

Починаючи з 60-х років, галузь освіти знаходиться у стадії постійного розвитку і стає об'єктом зацікавленості, а почасти й протистояння, різноманітних соціальних груп. Модель, за якої школа як обов'язковий період є єдиною освітньою фазою в житті людини, тепер не вважається доречною. Виникнення попиту на неперервну освіту з боку окремої особи та всієї економічної системи, збільшення зацікавленості у набутті продуктивних знань передрекли

інтенсивний реформаційний процес та посилену політичну зацікавленість, спрямовану на створення нових засобів і умов навчання. Уряди, підприємці, спілки, суспільні організації переглянули свої погляди на освіту з урахуванням політики економічного і соціального розвитку, питань зайнятості населення та охорони здоров'я. Профспілки висунули нові освітні вимоги, які ґрунтуються на глобалізації галузі набуття знань. У всіх країнах право загального доступу до освіти і культури з початку 60-х років законодавчо обумовлене.

1974 року Міжнародне бюро праці схвалило Конвенцію № 140 щодо права працівників на здобуття освіти упродовж робочого часу на загальних засадах [1, с. 816]. Підтримка освіти дорослих урядами посилювалася, особливо у країнах із розвинутою промисловістю. Так, ще до студентського бунту в Беркслі 1968 року, американський президент Ліндон Джонсон започаткував потужну програму, підтримувану федеральним урядом, спрямовану на професійний курс підвищення кваліфікації та на побудову основ системи освіти дорослих. За ініціативи прем'єр-міністра О. Пальме, 1968 року Швеція ввела в дію освітню систему за наймом (recruiting educational system) задля можливості отримувати освіту більшої кількості населення [5, с. 6].

Не дивлячись на труднощі, кризи та перепони, подібні ініціативи продовжувалися протягом 80-90-х років ХХ століття у всьому світі. Найбільшого розвитку реформи в галузі освіти дорослих набули в Японії, оскільки відбувалися системно, разом із реформуванням усієї освітньої галузі, супроводжувалися застосуванням інтеграційних технологій та мали здебільшого неформальний (позашкільний) характер.

Із усіх освітніх систем, освіта дорослих є найменш дослідженою та вивченою сферою педагогічної діяльності. Історично склалося, що кордони й межі між різними напрямками й формами освіти дорослих є нечіткими, а термінологія та підходи досить різняться в залежності від країн і регіонів світу. Така ситуація створює безумовну проблему при вивченні закордонного досвіду в царині освіти дорослих. Відмінності в термінології та визначеннях галузі освіти дорослих умотивовані та пояснювані. Дефініційні особливості можна відслідкувати за ареалом їхнього вжитку та за течіями й напрямками розвитку.

У сучасній педагогічній теорії й практиці словосполучення «освіта дорослих» використовують у трьох значеннях:

1. Галузь знань, академічна дисципліна;
2. Сфера практичної діяльності, куди відносяться різні навчальні заклади й установи. У такому контексті термін «освіта дорослих» застосовують до всієї групи організованої діяльності, що здійснюється для дорослого населення великою кількістю навчальних закладів із навчальною метою;
3. Безпосередня діяльність дорослої людини, частина її щоденного життя. У такому випадку термін «освіта дорослих» застосовують для характеристики процесу, де задіяні особи, які продовжують навчатися після закінчення періоду формального навчання. У цьому значенні термін охоплює всі види навчальної діяльності: читання, сприймання на слух, відвідування занять, участь у групових та індивідуальних формах навчання – все те, чим займаються люди з метою отримання знань. [3].

Вивчаючи визначення щодо подовженої освіти, різноманітність підходів можна звести до двох основних пара-

дигм: нео-лібералізм та критичний радикалізм [5, с. 7].

За нео-лібералізму, освіта дорослих є допоміжною функцією із визначеною метою: відповідати запитам людей, суспільним цінностям і забезпечувати необхідну кількість відповідно підготовленої робочої сили. Зміст освіти приймається за належне, а власне процес освіти розглядається як засіб для надання індивіду можливості брати участь у розвитку цього змісту.

Навчання розглядають як суто індивідуальний процес підготовки (training). Не дивно, що часто підготовку асоціюють із вивченням (learning). Відповідно, організації, створюючи умови для навчання, не дбають про практичний елемент *підготовки*, контекст.

При нео-ліберальному підході, увага рідко акцентується на освітній компоненті, як стосовно рівності освіти, так і відносно освітніх характеристик. Початкова рівність можливостей проголошується для всіх, як сім'єю, так і школою. Завдання освіти – надати кожному місце в суспільстві, якого він найбільше вартує. Цьому слугує система покарань і нагород, яка створює невідворотну різницю результату. Результат процесу освіти є відповідальністю особи, яка навчається.

За критичного радикалізму, освіта упродовж життя вважається засобом контролю та оновлення домінантно-продуктивних відносин. Її завдання – сформувані єдність, баланс економічного, політичного, соціального та культурного аспектів, що є частиною особистого і суспільного життя.

Критичний радикалізм формує погляди на освіту через призму стратегій, що спричиняють контроль та соціальний менеджмент освітніх процесів. Особливою функцією освіти дорослих є проведення освітніх дій з метою трансформації суспільних умов та інтелектуального розвитку особи. Деякі європейські автори, під впливом ідей італійського політолога А.Грамші й бразильського педагога П.Фрейре, споглядають на освіту дорослих як на анти-гегемонну (anti-hegemonic), некеровану освіту, за якої відбуваються структурні зміни, створюються нові цінності, очікування, спільноти у вже існуючих об'єднаннях.

Зацікавленість в інтерактивних вимірах, що змінюють як власне освітні процеси, так і основні компетенції, знаходить відгук у посиленій увазі до загальних вимірів та течій. Наразі освіта є складовою частиною будь-якого соціального виду діяльності та руху (робітники, жінки, люди третього віку, незаможні верстви населення, тощо).

Висновки. Вільна освіта дорослих виникла в Європі у кінці XVIII – на початку XIX століття, коли процеси індустріалізації викликали небувалі зміни в економіці. У промислові розвинених країн процес перетворень швидко охопив усі сфери життя суспільства. Щоб віднайти своє власне місце на ринку праці, у суспільно-політичному житті, представникам різних соціальних груп знадобилась не лише елементарна грамотність, але й професійні та громадянські знання, а отже сформувалася потреба у оновленні знань, обумовлена необхідністю розвитку відповідних закладів та організацій.

Сучасна освіта дорослих – це система, в якій навчання у формальних закладах освіти здійснюється за неформальними програмами громадських ініціатив. У такій системі складовими є просвітництво й освіта, навчання й підготовка. Це програми, орієнтовані на ринок праці, вивчення іноземних мов, перепідготовку військовослужбовців та безробітних, а також курси особистісного і професійного розвитку та програми корекції поведінки.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.Зяюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 58 – 80.
3. Фёдорова Н.В. Как помочь взрослым учиться и менять себя: Уч. пособие / Н.В.Фёдорова. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1998. – 326 с.
4. EBAE. The Terminology of Adult Education. – Amersfoort: EBAE, 1976.

5. EAEA. Glossary of Adult Learning in Europe. – Hamburg: Druckerei GmbH & Co, 1999. – 121 p.
 6. Tuijnman A.C. International Encyclopedia of Adult Education and Training, Oxford: Pergamon Press, 1996.

В статье проанализированы основные этапы становления системы образования взрослых. Акцент сделан на европейских особенностях развития. Приведены примеры учреждений, предоставляющих образовательные услуги, компаний, поддерживающих повышение квалификации своих сотрудников и условия формирования непрерывного образования. Внимание акцентировано на основной терминологии педагогического течения. Автор изучает две основные образовательные парадигмы – нео-либерализм и критический радикализм, характеризует положение образования взрослых при таких парадигмах.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, профессиональная подготовка, нео-либерализм, критический радикализм.

The article analyses the main stages of adult education formation. The accent is made on European peculiarities of development. Adult education is becoming increasingly interesting to people from every population level. It became the reality with the advent of industrial society. The work deals with the development of adult education in the period from the XVIII century to the late XX century. Examples showing schools and training centers for adults or young learners, the expansion of forms of educational societies are given. Main influences and effects of two world wars on lifelong learning are discovered. The author explains great importance of the 1974 Convention no. 140 approved by International Labour Office as it was aimed to introduce employees' rights to free time for training through paid study permits on a global stage. Considerable variations in terminology and definitions of adult education are studied. The rich variety of approaches can be traced back to two principal paradigms: the neo-liberal and the critical-radical. In neo-liberal approach, training is seen as an individual process. The function of lifelong education in critical-radical approach is in transforming social conditions and intellectual development.

Key words: adult education, lifelong learning, professional training, neo-liberal approach, critical-radical approach.

УДК 371.937

ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Мешко Галина Михайлівна
 Мешко Олександр Іванович
 м. Тернопіль

У статті проаналізовано сутність психотерапевтичної позиції вчителя в контексті завдань педагогіки здоров'я, виявлено можливості та описано досвід її формування у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Представлено роль, місце і змістове наповнення курсів «Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», «Психологія», «Професійне здоров'я педагога» і спеціально розробленого психолого-педагогічного тренінгу в аспекті формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, психотерапевтична позиція, психолого-педагогічні дисципліни, валеологічні технології, педагогічна взаємодія.

В умовах трансформації українського суспільства особливої актуальності і значущості набуває проблема формування самодостатньої, фізично та психічно здорової, цілісної та гармонійної особистості. Це, в свою чергу, ставить перед школою завдання збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дитини, втілювати у практику роботи валеологічні технології педагогічної взаємодії, створювати умови для особистісного зростання учнів, для їх самореалізації.

Потреба дитини в позитивних емоціях, захищеності, комфорті є однією з важливих умов формування її повноцінної особистості. Це базова орієнтація педагога, яка має визначати його професійну позицію у взаємодії з учнями. Як не прикро, але у сучасній школі поки що бракує теплоти, поваги до учня, чуйності до його внутрішнього світу, віри у величезні здібності школяра, розуміння того, що їх потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Власне допомогу і підтримку дітям якщо і надають, то вона має не професійний, а добровільний характер милосердя.

За результатами проведеного нами дослідження [4], тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно і

комфортно, майже третина опитаних школярів (30,8%) на уроках часто переживають розчарування. Серед причин розчарувань учні називають і такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога до дітей, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість педагогів до внутрішнього світу учнів, їх проблем, психологічне насилля над учнями, маніпулювання ними і т.п. Результати дослідження засвідчили тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з їх активністю та успішністю у навчанні, з особистісною спрямованістю взаємодії вчителя з учнями, зі станом його професійного здоров'я, рівнем емоційної культури. Тому необхідною умовою емоційного благополуччя дитини, збереження її психічного здоров'я, гармонізації її особистості є психотерапевтична зорієнтованість всього навчально-виховного процесу і сформованість психотерапевтичної позиції кожного педагога зокрема.

Основоположник гуманістичної психології К. Роджерс вдало порівнював діяльність педагога з роботою психотерапевта, котрий не формує людину, намагаючись відлити її у форму, яка була задумана раніше, а допомагає їй знайти те позитивне, що в ній вже є, але перекинуто, забуто, сховане [3]. А.Маркова орієнтує вчителя при самооцінюванні рівня професіоналізму на аналіз насамперед гуманістичної спрямованості його праці, що передбачає інтерес до вивчення людини, уміння зрозуміти іншого і самого себе, виразити свою особистість і забезпечити умови для розвитку особистості учнів, створити обстановку психологічної безпеки для школярів і психологічної захищеності для себе. А володіння змістом і методикою викладання навчального предмету є лише засобом реалізації цієї спрямованості [2]. Як справедливо зазначає С.Омельченко, відчуття дитиною щастя є джерелом її фізичного і морального здоров'я [5]. У психолого-педагогічній літературі позиція «психотерапевт» розглядається як складова комунікативної компетентності педагога [1].