

Ю. М. Лущик

Сумський національний аграрний університет

Л. В. Пікулицька

Сумський національний аграрний університет

**ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ
БРИТАНІЇ**

У статті розглядаються теоретичні й практичні аспекти вищої професійної сільськогосподарської освіти Великої Британії. Мета даної статті – проаналізувати розвиток теоретико-педагогічних ідей щодо підготовки майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти країни. У результаті дослідження в роботі розглянуто авторські концепції навчання студентів, проаналізовано й порівняно провідні освітні моделі (парадигма викладання й парадигма учіння), висвітлено мету й завдання професійної підготовки аграріїв у світлі вимог XXI ст. Підкреслюється, що до провідних критеріїв оцінки ефективності й якості сучасної професійної підготовки майбутніх аграріїв належать здатність до самостійного навчання, особистісного й професійного розвитку.

Ключові слова: аграрна освіта, майбутні аграрії, професійна підготовка, заклад вищої освіти, Велика Британія.

Постановка проблеми. Вища освіта всього світу, так само як і України, переживає низку трансформацій, детермінованих більш динамічним, ніж будь-коли раніше розвитком усіх сфер життя. За таких умов стає все складніше задовольнити вимоги бізнесу, виробництва, ринку праці в галузі сільського господарства, суб'єктивні потреби молоді у сфері професійної аграрної освіти, застосовуючи звичні підходи до навчання. У цій ситуації актуалізується запит не тільки на знання й професійний досвід потенційних співробітників, але й вміння швидко реагувати й адаптуватися до змін, бути творцем і реалізатором інновацій, що можливе лише за умови

якісних перетворень в системі підготовки професійних кадрів для аграрного виробництва.

На нашу думку, подолання наявних викликів у царині фахової підготовки кадрів для вітчизняного агропромислового комплексу сприятиме визначення основних орієнтирів, одним з яких може бути дослідження, аналіз і критичне осмислення кращого зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії. Ця країна має загально визнаний у світі високий рівень економічного розвитку в цілому та аграрного сектору зокрема, що, без сумніву, обумовлюється високим рівнем професійної підготовки відповідних фахівців. Отже, вважаємо, що з'ясування теоретико-педагогічних засад зазначеної підготовки слугуватиме впровадженню корисних освітніх здобутків при підготовці фахівців для національної економіки України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що науково-педагогічні кола цікавляться даною проблемою. На вітчизняних теренах, наприклад, С. Заскалета, Н. Журавська, О. Канівець, Ю. Лущик, А. Найдьонова та ін. досліджували теоретичні й практичні аспекти професійної аграрної освіти Великої Британії. У зарубіжній практиці дослідження в згаданій сфері пов'язані з іменами таких науковців, як Н. Каррі, Р. Ісон, Д. Колб, Д. Морріс, та ін.

Незважаючи на наявні напрацювання щодо професійної сільськогосподарської освіти, не вирішеною проблемою залишається аналіз теоретико-педагогічних засад підготовки майбутніх аграріїв у контексті професійної освіти Великої Британії.

Мета статті – проаналізувати розвиток теоретико-педагогічних ідей у царині професійної підготовки майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти Великої Британії. **Завдання:** 1) розглянути авторські концепції навчання студентів; 2) проаналізувати провідні освітні моделі професійної підготовки аграріїв; 3) висвітлити мету й завдання професійної підготовки зазначених фахівців у світлі вимог ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Традиційно підготовка майбутніх аграріїв у коледжах та університетах Великої Британії обумовлюється теоретико-методологічним контекстом вищої освіти країни в цілому.

Системний підхід як методологічна основа вивчення історичного розвитку вищої аграрної освіти Великої Британії дозволив з'ясувати, що з другої половини ХХ ст. теоретико-педагогічними засадами підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й аграріїв, виступали авторські концепції про студентські підходи до навчання (approaches to learning) (Дж. Біггс, Ф. Мартон, П. Рамсен) або стилі навчання (learning styles) (Д. Вулф, Д. Колб, А. Мамфорд, Дж. Паск, П. Хані).

Обґрунтовуючи теорію про глибокий (deep) або поверхневий (surface) підходи, Ф. Мартон акцентував увагу на тому, що саме підходи студентів до завдання (їхні наміри) визначають ступінь зайнятості студентів певною дисципліною і впливають на якість результатів навчання [10]. Стратегічний підхід або підхід досягнень (strategic or achieving) (Дж. Біггс [1], П. Рамсен [14]) орієнтував студентів і викладачів на організацію навчального процесу заради отримання високих екзаменаційних балів.

Відповідно до концепції Дж. Паска при серіалістичному (serialistic) стилі навчання студент надає перевагу покроковому опрацюванню матеріалу вузької спрямованості, а при холістичному (holistic) – вважає за краще охопити матеріал у вигляді «великої картини» й працювати з ілюстраціями й аналогіями [12]. Визначивши як основні навчальні стилі активіста (activist), прагматика (pragmatist), рефлектора (reflector) й теоретика (theorist), дослідники П. Хані й А. Мамфорд зауважили, що індивідуальний навчальний стиль, якому віддає перевагу особа, може включати елементи двох або більше з них [6]. Науковці Д. Колб і Д. Вулф рекомендували студентам розвивати різні стилі навчання (конвергентний (convergent), дивергентний (divergent), асиміляційний (assimilation) та

акомодативний (accomodative)), підкреслюючи переваги того або іншого режимів навчання для розвитку певних здібностей особи [5, 18].

Детальний аналіз наукової літератури засвідчує, що спільною рисою авторських концепцій була теза про те, що підходи або стилі навчання студентів обумовлюють ступінь їхньої зацікавленості предметом, активність при розв'язанні завдань тощо й детермінують якість результатів підготовки. Різниця між підходами до навчання й стилями полягала в тому, що перші розглядалися як явища й риси змінювані, а отже й такі, що можуть легше піддаватися корекції під впливом викладача або певних зовнішніх факторів, а другі, як правило, вважалися частиною особистісних характеристик, а отже більш сталими й складними для педагогічного втручання й скеровування.

На думку британського дослідника Р. Ісона, майже до кінця ХХ ст. аграрна освіта Великої Британії розвивалася в умовах домінування парадигми викладання (teaching paradigm) [8, 2]. Вона обґрунтовувала доцільність пріоритетної ролі викладача у процесі навчання. Саме в такій площині закладами освіти визначалися їхній функції, цілі, завдання. Університети позиціонували себе як «охоронці» й «зберігачі» знань, а знання розумілися й відповідно презентувалися як товар чи продукт (commodity), який зберігається й накопичується навчальним закладом і його педагогічною громадою, а потім розподіляється й передається (зазвичай лектором) реципієнту (студенту) [8, 2]. Лекції й практичні заняття виступали формами й засобами передачі, а іспити – заходами перевірки знань. Недоліком цієї моделі вважається те, що такий підхід не вмотивовував студентів до особистісного розвитку, не стимулював самостійний творчий пошук, оскільки діяльність студента фактично зводилася до здатності ретрансляції змісту лекцій під час тестів або екзаменів. При такій системі сферою інтересів студентів були гарні оцінки, а не освіта в цілому. Проте, зазначимо, що поступово до кінця ХХ ст.

акцент у професійній підготовці майбутніх аграріїв поступово змістився з процесу викладання на процес навчання і посилювався в наступні роки.

За свідченнями британських дослідників (Р. Ісон [8], Д. Колб [9], Д. Морріс [10]), зазначені вище аспекти певним чином обумовлювали суто прагматичну орієнтацію професійної підготовки сільськогосподарських фахівців. З цією метою підкріплення теоретичних знань практичними вміннями передбачало навчання на фермах, полях, у садах, лабораторіях, майстернях, що, як правило, входили до матеріально-технічної бази більшості освітніх установ аграрного профілю. Безумовно, поєднання теоретичної й практичної складової професійної підготовки майбутніх аграріїв у навчальному процесі британських коледжів і університетів є позитивним здобутком у галузі фахової освіти.

Утім, ефективність і якість професійної підготовки фахівця-аграрія оцінювалися переважно через його здатність робити внесок у збільшення продуктивності сільськогосподарського виробництва. У процесі підготовки акцент робився на оволодіння майбутніми аграріями вже існуючими технічними досягненнями й науковими знаннями. Особистісному розвитку студентів увага не приділялась [8].

Тривалий час професійна підготовка майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти Великої Британії спиралася на переконання про те, що педагоги сільськогосподарських навчальних закладів, як природознавці, так і суспільствознавці, у першу чергу мають закладати фундамент знань з окремих дисциплін, наприклад, з хімії, фізики, економіки, біології. У той же час, вивченню комплексності й багатоаспектності сільського господарства приділялося недостатньо уваги. Такий підхід суперечив уявленню про знання як соціальний продукт, що не може бути ізольованим від процесу, який його генерує [8, 4].

Поступове поширення К. Спеддінгом теорії систем на галузь аграрного виробництва сприяло зміні поглядів на підготовку кадрів для галузі: актуалізувалася доцільність вивчення біології вирощування тварин і

рослин у взаємозв'язку із сільськогосподарськими виробничими системами, частиною яких вони є, а також із економічними, соціальними та політичними системами, в яких функціонує саме сільське господарство [11, 5].

Отже, хоча в теорії і практиці вищої освіти Великої Британії в цілому й аграрної зокрема постійно відбувався пошук шляхів удосконалення професійної підготовки кадрів, проте накопичувалися й несприятливі чинники, зокрема, надмірна орієнтація навчального процесу на прагматичні, короткострокові потреби галузі, недостатня увага до ролі аграрної освіти в запобіганні екологічних проблем, недооцінення необхідності особистісного розвитку студентів як складової частини аграрної освіти. Отже, посилення в 90-і роки ХХ ст. суперечностей, зумовлених як соціально-економічними, політичними й соціокультурними процесами всередині Великої Британії й у світовому масштабі, так і науково-технічним прогресом, стимулювали теоретичну думку і викликали до життя низку робіт (Н. Каррі [4], Р. Ісон [8], Д. Колб [9], Д. Морріс [11] та ін.), що розглядають професійну підготовку майбутніх аграріїв у світлі вимог ХХІ століття.

Безперечно, сучасній підготовці майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти Великої Британії властиві загальні концептуальні засади системи освіти в цілому. У наш час пріоритетами в галузі вищої професійної підготовки майбутніх аграріїв у Великій Британії відповідно до загальноєвропейських тенденцій визнано такі, як: безперервне навчання протягом життя; можливість працевлаштування; студентоцентроване навчання; міжнародна відкритість; мобільність; наука, інновації; збір даних з метою впровадження кращої освітньої практики; інструменти багатоаспектної прозорості; лідерство тощо.

З огляду на це, раніше сформульовані авторські концепції про навчання (Дж. Біггс, Д. Вулф, Д. Колб, А. Мамфорд, Ф. Мартон, Дж. Паск, П. Рамсден, П. Хані) збагачуються новими ідеями і доповнюються

сучасними теоріями інших науковців, комплексно виступаючи теоретико-педагогічними засадами підготовки майбутніх аграріїв.

Зокрема, концепція експериментального навчання (experiential learning) (Д. Колб), заснована на уявленні про те, що розуміння речей не є сталим чи незмінним, і досвід може сприяти його формуванню й переосмисленню [9], розширюється ідеями про рефлексивну практику (reflective practice) (Д. Шен, С. Брукфілд), що наголошують на доцільності свідомого опрацювання й аналізу студентом наявного досвіду. Важливість зворотнього зв'язку зі студентами при оцінюванні їх навчальних досягнень обґрунтовується теорією про навчання, засноване на оцінюванні (assessment-based learning) (Г. Гібс, К. Сімпсон [6]). Авторська концепція про «кола на ставку» («ripples on a pond») Ф. Рейса визначає п'ять факторів успішного навчання, що взаємодіють один з одним як кола на воді: бажання вчитися, потреба вчитися, навчання через дію, навчання через осмислення інформації і навчання через зворотній зв'язок [13]. Професійна підготовка майбутніх аграріїв переймає концепцію конструктивного вирівнювання (constructive alignment) (Дж. Бігз, К. Танг) [3], яка подається як інтегрована система, де «конструктивний аспект стосується того, що студенти формують уявлення й значення через свою навчальну діяльність, а вирівнювання звертається до діяльності, яку виконує викладач для досягнення бажаних навчальних результатів» [5, 136]. Теорія конструктивного вирівнювання обґрунтовує доцільність узгодженості при розробці навчального плану таких компонентів, як-от: результати навчання, методи викладання й оцінювання [3], що знайшло втілення при укладанні «Вихідних положень (бенчмарка) академічних стандартів щодо сільського господарства, садівництва, лісівництва, наук про продовольство й харчування, наук про споживача» [15].

Загалом, теоретичні концепції сучасних авторів наголошують на тому, що навчання у процесі діяльності, різноманітні способи взаємодії

студента й викладача, активна позиція студента в навчальному процесі сприяють ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця.

На сучасному етапі в професійній підготовці майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти Великої Британії провідною освітньою моделлю на противагу раніше домінуючій парадигмі викладання (teaching paradigm) є парадигма учіння (learning paradigm) [8], елементи якої фрагментарно були започатковані ще на попередньому етапі. Вона характеризується відходом від пасивного засвоєння студентом навчального матеріалу до активного застосування ним ідей для розв'язання проблем.

Зазначений підхід реалізується за трьома основними напрямками. По-перше, через надання студентам-аграріям більшої навчальної автономії, що сприяє посиленню їхньої відповідальності, розвитку умінь лідерства, інноваційності, креативності внаслідок розробки гнучких навчальних програм, орієнтованих на процес учіння, а не викладання. По-друге, посилення наголосу на застосуванні концепцій або знань до розв'язання реальних проблемних ситуацій галузевого, дослідницького, екологічного чи організаційного характеру на засадах співробітництва з метою вироблення спільних рішень. Тобто йдеться про створення «проблемно-детермінованої навчальної системи, де сутність проблеми й потреби студента обумовлюють зміст підготовки» [8, 8 – 9].

Ідеї про глобальний вплив людини на біосферу (М. Вакернагель, В. Різ) та важливість останньої у забезпеченні людських потреб (Р. Бауден, Р. Д'агре, Р. Констанца, С. Фарбер) акцентують увагу на значенні людської відповідальності за довкілля. Зокрема, Р. Бауден характеризує це як зміну парадигми аграрної освіти, окреслюючи ситуацію в редукціоністсько-холістичному й позитивістсько-конструктивістському аспектах, зазначаючи, що домінуюча модель взаємодії людини й довкілля має здебільшого позитивістську позицію [11, 9].

Враховуючи широке розповсюдження екологічних тенденцій у суспільстві, в наш час аграрна освіта розвивається під впливом ідеології

«сталого інтенсифікації» («sustainable intensification»), що описується як процес, при якому продуктивність аграрного виробництва зростає без шкідливих наслідків для навколишнього середовища і без збільшення кількості оброблюваних земель. На сучасному етапі теоретично обґрунтовується концепція підготовки аграріїв до роботи в умовах «сталого сільського господарства» («sustainable agriculture»), тобто в соціально прийнятих системах виробництва сільськогосподарських культур і розведення свійських тварин, які підтримуються в стабільній та продуктивній рівновазі з довкіллям з метою мінімізувати екологічні та фінансові ризики й не обмежувати вибір майбутньої сільськогосподарської практики [4].

Наразі мета вищої професійної аграрної підготовки у Великій Британії не обмежується суто виробничими потребами галузі. Вона розуміється як формування, розвиток і застосування на практиці широкого обсягу знань і умінь, які вивчаються в межах низки різних дисциплін, пов'язаних із сільським господарством, з урахуванням таких чинників, як кліматичні зміни, сталість, вимоги до продуктів харчування тощо, – на засадах професійного й особистісного розвитку людських ресурсів [1; 15].

Враховуючи викладене вище, збільшується й діапазон завдань професійної підготовки майбутніх аграріїв у закладах вищої освіти. Зокрема виокремлюються такі, як-от: розширення меж знань та сприяння розвитку умінь студентів стосовно значимості сільського господарства в глобальному суспільстві й суспільстві конкретної країни, наприклад, через застосування наукових та підприємницьких принципів, а також стратегій розв'язання проблем; розвиток знань і умінь щодо взаємозалежності й зв'язку між галуззю сільського господарства та іншими важливими видами підприємницької діяльності, тісно пов'язаними із загальною економічною та соціальною структурою суспільства, держави, нації та світу; розвиток здатності скористатися досягненнями в науці та технологіях при вирішенні проблем харчової та екологічної безпеки, сталого розвитку, ощадливого

користування природними сільськогосподарськими ресурсами тощо; інтелектуальний і моральний розвиток особистості [1; 15]. Одним з найбільш актуальних завдань сучасної професійної підготовки фахівців для аграрної галузі постає розвиток у студентів екологічної свідомості й етичного мислення [11].

Одним із критеріїв ефективності професійної підготовки фахівця-аграрія (крім здатності до збільшення продуктивності й модернізації виробництва, як у попередні десятиліття) виступає здатність до самостійного навчання, особистісного й професійного розвитку.

Значне збільшення напрямів сучасного аграрного виробництва у Великій Британії обумовлює диверсифікацію бакалаврських програм, які охоплюють виробничий і переробний сектори, сферу доставки, продажів, харчування тощо [1].

Серед викликів сучасності, що постають перед професійною підготовкою майбутніх аграріїв, є надшвидкі інформаційно-технологічні зміни в аграрній галузі, зростання впливу сільськогосподарської діяльності на навколишнє середовище, доцільність виховання у майбутніх фахівців морально-етичної відповідальності за результати власної діяльності.

Висновки. Встановлено, що наразі теоретико-педагогічними засадами професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв виступають авторські концепції щодо особливостей навчання у вищій освіті, в яких здатність до самостійного навчання, особистісного й професійного розвитку визначаються як одні з провідних критеріїв ефективності й якості професійної підготовки майбутніх аграріїв. Разом з тим, зазначена підготовка охоплює усі сфери високотехнологічного сільського господарства й розглядається в тісному зв'язку з науковою роботою щодо сталого розвитку, екологічної й харчової безпеки, забезпечення потреб у продовольстві тощо.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають в тому, щоб проаналізувати особливості підготовки фахівців для

сільського господарства у закладах вищої освіти Великої Британії для використання кращих здобутків у сфері оновлення української освіти аграрного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Луцик Ю. М. Провідні компоненти професійної підготовки майбутніх аграріїв у ВНЗ Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. №3 (67). С. 274 – 284.
2. Biggs J. *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1987. 153 p.
3. Biggs J. Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd ed., Buckingham: SRHE, Open University Press, 2007. 357 p.
4. Curry N., Ingram J., Kirwan J., Maye D. *Knowledge networks for sustainable agriculture in England. Outlook on Agriculture*. Vol 41, № 4, 2012, P. 243 – 248
5. Fry H., Ketteridge S., Marshall S. *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*. 3d Ed. New York and London: Routledge, 2009. 554 p.
6. Gibbs G., Simpson C. Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. 2005. №1 (1). P. 3 – 31.
7. Honey P. Mumford A. *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey, 1982. 83 p.
8. Ison R. L. Teaching threatens sustainable agriculture. *Gatekeepers Series*. London: IIED, 1990. № 21. 20 p.
9. Kolb D. *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984. 22 p.
10. Marton F. On non-verbatim learning: 1. Level of processing and level of outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1975. № 16. P. 273 – 279.

11. Morris D. Agriculture, environment and higher education – a personal view of the past, present and future. *Bioscience Education*. 2004. № 3:1. P. 2 – 11
12. Pask G. Learning styles and strategies. *British Journal of Educational Psychology*. 1976. № 46. P. 4 – 11.
13. Race P. Making Learning Happen: A guide for post-compulsory education. 3d Ed. London: Sage, 2014. 304 p.
14. Ramsden P. Improving Learning: New Perspectives. London: Kogan Page, 1988. 289 p.
15. Subject Benchmark Statement. Agriculture, Horticulture, Forestry, Food, Nutrition and Consumer Sciences. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2016. 48 p.

РЕЗЮМЕ

Лущик Ю.Н. Теоретико-педагогические основы подготовки будущих аграриев в учреждениях высшего образования: опыт Великобритании

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты высшего профессионального сельскохозяйственного образования Великобритании. Цель данной статьи – проанализировать развитие теоретико-педагогических идей в сфере подготовки будущих аграриев в учреждениях высшего образования страны. В результате исследования в работе рассмотрены авторские концепции обучения студентов, проанализировано и проведено сравнение ведущих образовательных моделей (парадигмы преподавания и парадигмы учения), освещены цель и задачи профессиональной подготовки аграриев в контексте требований XXI в. Подчеркивается, что приоритетными критериями оценки эффективности и качества современной профессиональной подготовки будущих аграриев являются способность к самостоятельному обучению, личностному и профессиональному развитию.

Ключевые слова: аграрное образование, профессиональная подготовка, будущие аграрии, учреждение высшего образования, Великобритания.

SUMMARY

Y. M. Lushchyk. Theoretical and pedagogical backgrounds of training future agrarians in higher education institutions: the experience of Great Britain.

The theoretical and practical aspects of higher professional agricultural education in Great Britain are taken into consideration in the article.

The aim of the article is to analyze the development of theoretical and pedagogical ideas in the field of training future agrarians in institutions of higher education of the country. As a result of the research, the author's concepts of students' learning are reviewed; the leading educational models (teaching paradigm and learning paradigm) are compared. The special mention is given to the goal and objectives of professional agrarians training in the context of the requirements of the XXI century.

In the conclusion it is emphasized that the priority criteria for the effectiveness and quality of modern professional training future agrarians are their ability for independent learning, personal and professional development.

Key words: *agricultural education, professional training, future agrarians, higher education institution, Great Britain.*