



*Національна академія  
педагогічних наук України  
Інститут педагогіки  
НАПН України*



---

*45-річчю відділу науково-педагогічної інформації та  
25-річчю відділу порівняльної педагогіки  
присвячується*

# **ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА – 2016:**

*освітні реформи та інновації  
у глобалізованому світі*

## **МАТЕРІАЛИ**

*Всеукраїнського науково-практичного семінару  
м. Київ, 6 червня 2016 року*

*Семінар організовано відділом порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР  
«Трансформаційні процеси у шкільній освіті  
країн Європейського Союзу та США»  
(2015 – 2017)  
Державний реєстраційний номер 0115U003080*

Київ  
Педагогічна думка  
2016

УДК 37.014.5(100+477)(082)

ББК 74.04я73

П24

П24 **Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі:** матеріали наук.-практ семінару (Київ, 6 червня 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 216 с.

ISBN 978-644-???-?

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на науково-практичному семінарі «Педагогічна компаративістика – 2016» (Київ, 6 червня 2016 р.), охоплюючи методологічні орієнтири порівняльно-педагогічних студій, стратегії розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, інноваційні технології в освіті зарубіжжя та України.

Для розробників освітньої політики, науковців, управлінців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 37.014.5(100+477)(082)

ББК 74.04я73

*Статті подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей.*

ISBN 978-644-???-?

© Інститут педагогіки НАПН України, 2016

© Педагогічна думка, 2016

## З М І С Т

<i>Топузов О. До читача</i> . . . . .	7
<i>Локшина О. «Педагогічна компаративістика-2016»: здобутки та перспективи у вимірі модернізації української освіти</i> . . . . .	8
<i>Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки</i> . . . . .	10

### I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Авшенюк Н. Методологічні засади дослідження розвитку транснаціональної вищої освіти</i> . . . . .	13
<i>Вихрущ А. Філософія дидактики як один із пріоритетів сучасності крізь призму компаративістики</i> . . . . .	16
<i>Сисоєва С. Методологічні стандарти порівняльних досліджень в галузі освіти у польському науковому просторі</i> . . . . .	18
<i>Сокол М. До питання понятійно-термінологічного апарату компаративістики</i> . . . . .	19

### II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

<i>Голубкова Н. До проблеми викладання англійської мови в духовних православних навчальних закладах України (історичний аспект)</i> . . . . .	23
<i>Рубан Л. Видатний американський учений Карл Роджерс (1902-1987 рр.) – засновник гуманістичної психології і педагогіки</i> . . . . .	26
<i>Теодорович А. «Наднаціональність» у педагогічній концепції С. Гессена крізь призму сучасності</i> . . . . .	29
<i>Федчишин Н. Вплив гербартианства на педагогічні інституції Австро-Угорщини</i> . . . . .	31

### III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

<i>Бичок А. Освітні трансформації та інновації у підготовці менеджерів та маркетингологів</i> . . . . .	35
<i>Білокопитов В. Характеристика етапів розвитку європейської освітньої політики</i> . . . . .	37

<i>Бутова В.</i> Фінські освітні інновації у глобалізаційному контексті . . . . .	40
<i>Василюк А.</i> Технологічний концепт до аналізу освітніх реформ . . . . .	43
<i>Кічула М.</i> Мотиваційні аспекти творчості учнів (зарубіжний досвід) . . . . .	46
<i>Комісаренко Т.</i> Перспективи розвитку жіночої освіти у ХХІ столітті . . . . .	48
<i>Лещенко М.</i> Розвиток цифрової гуманістики у міжнародному освітньому просторі . . . . .	50
<i>Нелін Є.</i> Тлумачення поняття «розвиток» у сучасній педагогіці . . . . .	53
<i>Нікольська Н.</i> Двомовна освіта як предмет дослідження вітчизняних учених . . . . .	56
<i>Пазюра Н.</i> Альтернативна vs традиційна підготовка вчителів: інноваційні тенденції в світі . . . . .	59
<i>Пермякова О.</i> Диференційоване навчання у системі освіти європейських країн . . . . .	62
<i>Пироженко П.</i> Соціально-політичні та економічні чинники реформування освіти в КНР . . . . .	65
<i>Сбруєва А.</i> Дигіталізація вищої освіти: глобальні тенденції розвитку . . . . .	68
<i>Соколова І.</i> Параметри дослідження інновацій у сфері освіти . . . . .	71
<i>Царик О.</i> Особливості моделей формування культури писемного мовлення (зарубіжний досвід) . . . . .	75
<i>Chernyakova Zh.</i> Strategic management of internalization at national and institutional levels . . . . .	77
<i>Чистякова І.</i> Провідні підходи до системи мережевого управління . . . . .	80
<i>Chugai O.</i> Reflective teaching in multicultural society . . . . .	82
<i>Шапалова О.</i> Інституційне врегулювання як провідний процес управління якістю освітніх послуг у Великобританії . . . . .	85
<i>Шихненко К.</i> Зародження теорії модернізації в освіті: історичний аспект . . . . .	87

#### **IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР**

<i>Бойченко М.</i> Педагогічна підтримка художньо обдарованих школярів у Канаді . . . . .	91
<i>Борисенко І.</i> Практичні підходи до моделювання змісту початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії . . . . .	94
<i>Головко М.</i> Проблема модернізації змісту загальної середньої освіти в Україні у міжнародних порівняльних дослідженнях та вимогах сьогодення . . . . .	97
<i>Гриненко Д.</i> Організаційні засади навчання іноземних мов у школах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії . . . . .	100
<i>Іванюк І.</i> Форми роботи з учнями для розвитку полікультурної компетентності: за рекомендаціями Ради Європи . . . . .	103

<i>Карпенко О.</i> Напрями опікунської діяльності школи у Польщі . . . . .	107
<i>Мазуренко К.</i> Навчання про релігії у шкільній освіті європейських країн . . . . .	110
<i>Сбруєв М.</i> Проблеми танцювальної освіти в сучасній школі США . . . . .	112
<i>Тименко М.</i> Методи профорієнтаційного та кар'єрного навчання учнів середніх навчальних закладів Англії . . . . .	115
<i>Ярова О.</i> Розвиток систем національного оцінювання в початковій школі країн Євросоюзу . . . . .	116

#### **V. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США**

<i>Локишина О.</i> Трансформація як парадигма розвитку освіти . . . . .	120
<i>Джурило А.</i> До питання управління освітою у Фінляндії у контексті децентралізації . . . . .	121
<i>Маріуц І.</i> Гуманізація і гуманітаризація європейської освіти . . . . .	125

#### **VI. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**

<i>Восеутко Н.</i> Докторська програма «мова та освіта» в університеті Кіпру . . . . .	130
<i>Горова М.</i> Навчальні курси екологічного спрямування для студентів бакалавріату в Єльському коледжі (США) . . . . .	133
<i>Гривкова О.</i> Гендерна компетентність як інноваційний елемент удосконалення професійної підготовки вчителів у Німеччині . . . . .	135
<i>Дацько О.</i> Діяльність Європейської асоціації університетів у сфері науково-дослідної роботи та інновацій . . . . .	137
<i>Заболотна О.</i> Міжнародні програми академічної мобільності як засіб підтримки студентів внутрішньо переміщених університетів . . . . .	140
<i>Клонцак О.</i> Особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (1961-2015) . . . . .	144
<i>Ковальова А.</i> Навчальні плани і програми підготовки соціальних працівників в університетах Швеції: міжнародні і національні вимоги . . . . .	148
<i>Король Л.</i> Доцільність заочної форми навчання для професійної підготовки авіаційних інженерів у контексті досвіду університетів Великобританії та України . . . . .	150
<i>Латигіна А., Шашенко С.</i> Особливості організації навчання у вишах Чехії . . . . .	152
<i>Литовченко І.</i> Створення корпоративного університету: організаційний аспект . . . . .	154
<i>Максименко О.</i> Іноземні мови у підготовці студентів економічних спеціальностей рівня бакалавра в Греції (на прикладі афінського університету економіки та бізнесу) . . . . .	156

<i>Олексів Н.</i> Обґрунтування технології використання графічних когнітивних карт в процесі підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю . . . . .	159
<i>Палагута І.</i> Педагогічна підтримка як чинник зовнішньої мотивації майбутніх учителів у Великій Британії . . . . .	162
<i>Парфенюк Т.</i> Використання зарубіжного досвіду в модернізації вищої школи України . . . . .	165
<i>Пасічник Л.</i> До питання про діяльність центрів педагогічної освіти у Німеччині . . . . .	168
<i>Постригач Н.</i> Спільноти практики як модель реалізації неперервного професійного розвитку вчителів в Італії . . . . .	170
<i>Регейло І.</i> Докторські програми в галузі освіти: зарубіжний досвід . . . . .	173
<i>Симоненко Н.</i> Самостійна робота як чинник безперервного професійного розвитку майбутнього лікаря . . . . .	176
<i>Тікан Я.</i> Підходи до полікультурної освіти студентів в педагогіці США . . . . .	179
<i>Федоренко С.</i> Філософсько-педагогічні підходи до побудови загальноосвітньої підготовки студентів бакалавріату в США . . . . .	182
<i>Федорчук І.</i> Дослідницька спрямованість змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія) . . . . .	184
<i>Шумейко Н.</i> Виховний потенціал змісту інноваційних програм іншомовної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини . . . . .	187
<b>VII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ</b>	
<i>Лещенко П.</i> Зарубіжний досвід використання комп'ютерних ігор в аспекті формування компетентностей XXI століття . . . . .	190
<i>Науменко С.</i> Зарубіжний досвід застосування комп'ютерного адаптивного тестування . . . . .	192
<i>Сороко Н.</i> Міжнародна сертифікація комп'ютерних користувачів як інструмент оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Естонії, Латвії, Литви) . . . . .	196
<i>Тимчук Л.</i> Порівняльний аналіз результатів упровадження методики проектування цифрових біографічних нарративів у вищих закладах України та Польщі . . . . .	199
<i>Шевченко К.</i> Роль мережі Інтернет у підготовці вчителя в Китаї та Україні . . . . .	201
<i>Ястребов М.</i> Британський досвід використання веб-технологій у початковій здоров'язбережувальній освіті . . . . .	204
<i>Автори збірника</i> . . . . .	207

## *Шановний читачу!*

Інститут педагогіки НАПН України – одна з провідних науково-дослідних установ, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного підґрунтя розвитку педагогічної науки та супроводу функціонування української освіти. Першочерговим завданням наукових підрозділів Інституту є виконання суспільно значущих замовлень щодо прогнозування розвитку освітньої галузі, оновлення змісту загальної середньої освіти відповідно до тенденцій розбудови єдиного європейського освітнього простору.

Вперше порівняльно-педагогічні дослідження почали здійснюватися в Інституті педагогіки ще у 1971 році, коли було створено відділ науково-педагогічної інформації, який займався вивченням проблем зарубіжної освіти; у 1991 році відділ було перейменовано у лабораторію порівняльної педагогіки. Тож у 2016 році ми відмічаємо потрійний ювілей: 45 та 25 років відділу порівняльної педагогіки у вимірі 90-річного ювілею Інституту педагогіки НАПН України.

На сучасному етапі, в умовах відкритості України світу, компаративні дослідження набувають особливої значущості для модернізації національної освіти. У зв'язку з цим відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки ініціює широке обговорення своїх напрацювань серед педагогічної громадськості в Україні, донесення отриманих результатів до розробників політики.

Інформаційним майданчиком для поширення результатів порівняльно-педагогічних розвідок є Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика», який відділ порівняльної педагогіки проводить вже сьомий рік поспіль. Здобутки учасників семінару з багатьох регіонів України, представлені у цій збірці, безсумнівно сприятимуть окресленню орієнтирів для екстраполяції перспективного зарубіжного досвіду в українській освітній простір, наближенню вітчизняної освіти до кращих світових взірців та, що не менш важливо, становленню національної порівняльної педагогіки як важливої галузі наукових знань.

**Олег Топузов**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*Директор Інституту педагогіки*

*НАПН України*

## **«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА-2016»: здобутки та перспективи у вимірі модернізації української освіти**

2016 рік є знаковим для України, яка відзначає 25-річчя незалежності.

2016 рік – ювілейний для Інституту педагогіки НАПН України – виповнюється 90 років від часу його створення.

У 2016 р. подвійний ювілей святкує і відділ порівняльної педагогіки Інституту – у цьому році виповнюється:

– 45 років від моменту формування підрозділу (спочатку – сектор, потім – лабораторія) науково-педагогічної інформації, місією якого стало дослідження питань педагогіки та освіти у зарубіжжі, та

– 25 років від дня створення відділу (на той час – лабораторії) порівняльної педагогіки, що виникнув на фундаменті лабораторії науково-педагогічної інформації та став джерелом для розвитку ідей порівняльної педагогіки в Україні.

Успішний шлях пройшов і семінар «Педагогічна компаративістика», який вперше було проведено у 2010 році як камерне зібрання компаративістів – співробітників науково-дослідних інституцій НАПН України, а також партнерів відділу порівняльної педагогіки з вищих навчальних закладів країни. Учасниками першого семінару стали 69 дослідників, у наступні роки їхня кількість зазвичай перевищувала позначку 100, що вивело захід на всеукраїнський рівень. Загалом за сім років у семінарах «Педагогічна компаративістика» 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, та 2016 років взяло участь понад 700 педагогів-компаративістів, а видрукували тези доповідей у збірниках семінару понад 600 науковців. Слід наголосити, що деякі з них є постійними учасниками семінару сім років поспіль!

Вочевидь це стало можливим завдяки тісній співпраці відділу порівняльної педагогіки з партнерами з інших науково-дослідних установ: Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Інституту обдарованої дитини НАПН України, Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, а також Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державно-

го педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, де активно функціонують підрозділи порівняльної педагогіки.

Зазначене уможливило вести мову про факт створення всеукраїнської мережі педагогів-компаративістів, які через участь у обговореннях отримують своєрідний портфоліо компаративних ідей і стають так званими focal points у своїх регіональних осередках. Сьогодні такі осередки – це повноправні гравці у просторі порівняльної педагогіки, що працюють спільно над вивченням зарубіжних освітніх реалій, виявленням їх спільностей та відмінностей, виокремленням тенденцій та наданням рекомендацій для вітчизняних розробників освітньої політики й освітянської спільноти щодо модернізації національної освіти. Тож можна констатувати, що початкову мету започаткування семінару – сформувати професійну дискусійну платформу для розбудови мережі педагогів-компаративістів, сприяти виробленню спільних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень – досягнуто.

Аналіз доповідей учасників семінару також дає змогу констатувати ще один позитив – спостерігається дослідницький рух українських компаративістів у напрямі реального концептуального забезпечення модернізації національної освіти. Завдяки розширенню спектру країн, які обирають українські компаративісти для дослідження, проведенню міжкраїнових/ регіональних порівнянь, виходу на тематику наднаціонального характеру, акцентуванню у дослідженнях інноваційних реформаторських практик й тенденцій розвитку освіти зарубіжжя, виходу на практичні рекомендації із застосування зарубіжного досвіду забезпечується валідний фундамент для розбудови української освіти високого рівня, її рух до європейського та світового освітнього просторів.

Порівняльна педагогіка в Україні активно розвивається задля прогресу національної освіти, а Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика» щорічно робить свій вагомий внесок у цей процес.

**Олена Локшина**

*доктор педагогічних наук,*

*завідувач відділу порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України*

## **РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення **хронологічних меж** (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, **хронологічні межі дослідження** є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання **територіальних меж**, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. **Актуальність дослідження** важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. **Мета дослідження** має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. **Завдання дослідження** слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльно-

го аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. **Новизна дослідження** має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні **рекомендацій/пропозицій** слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. **Рекомендації/пропозиції** мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку **досліджуваного феномену в Україні**, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф **«Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці»** (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. **Структура** роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської. Вона має відображати:

- **теоретичні аспекти досліджуваної проблеми** (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);

- **практичні шляхи її педагогічного розв'язання**: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);

- **перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні** (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

**11.** Логічним завершенням кожного розділу мають бути **висновки** (2-3 сторінки), а дисертації – **загальні висновки** (5-7 сторінок).

**12. Джерельна база дослідження** – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

**13. Список використаних джерел** має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (**дві третини**) – іноземними мовами.

**14. Додатки** в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією.

**15. «Словник іноземних понять і термінів»** слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

## I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВИТИ

Наталія Авшенюк, к.пед.н.  
Інститут педагогічної освіти  
та освіти дорослих НАПН України  
м. Київ

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає поширення тенденції сучасної науки до універсалізації та інтеграції знань. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових парадигм освіти, нових освітніх напрямів, нових прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки [1, 7]. Складний інтегративний характер дослідження транснаціональної вищої освіти (ТВО) як багатофункціонального, багатокомпонентного, соціокультурного, історично зумовленого явища, органічно пов'язаного з конвергентними й когерентними тенденціями у світовому освітньому просторі та гармонійним поєднанням глобального і національного контекстів у системах вищої освіти розвинених англomовних країн, зумовлює його здійснення на основі інтеграції наукових підходів.

Зауважимо, що у науковому співтоваристві історично склалися три основні підходи до порівняльного крос-культурного аналізу, які носять науково-світоглядний, парадигмальний характер, а саме: абсолютизм, релятивізм, універсалізм. Зокрема, проблема універсалізму набуває актуальності у філософії та педагогіці наприкінці ХХ ст. у зв'язку з розвитком глобалізму в міжнародній економіці, політиці й культурі. Сучасні дослідники (Дж. Беррі (J. Berry), В. Майрхофер (W. Mauryhofer), К. Юхол (K. Uichol)) схиляються до визнання певної подібності й встановлення

зв'язку між універсалізмом та глобалізмом, обґрунтовуючи концепцію гуманістичної універсалізації (глобалізації), що діалектично поєднує загальне і одиничне, не втрачає у загальнолюдській цивілізації й культурі її неповторних локальних, індивідуальних форм [2, 353]. Гуманістичний універсалізм трактує світ як вічну і нескінченну ідеально-матеріальну реальність, єдине ціле, універсальну систему, що складається з нескінченної кількості взаємо ізоморфних світів різних масштабів, форм і рівнів розвитку. Йому властиві рух, суперечливість, відносна ієрархічна впорядкованість частин, їх однакова значимість для гармонії й стійкості цілого [3, 89-94].

З огляду на зазначене, вивчення ТВО здійснюється на основі загальнонаукової методології універсалізму явищ як сучасної світоглядно-методологічної концепції усвідомлення єдності суспільства з метою збереження гуманістичної орієнтації культурного різноманіття. Методологія універсалізму базується на розумінні соціального явища як складного, внутрішньо суперечливого, неоднорідного феномена, в межах якого адекватно реалізуються завдання порівняльних досліджень аналізувати загальне, універсальне і специфічне [4, 224]. Концептуальним для дослідження є розгляд функціонального змісту феномену ТВО у розвинених англomовних країнах і культурно-історичної форми його реалізації.

Методологічним базисом дослідження становлення і розвитку ТВО як проблеми порівняльної педагогіки обґрунтовано використання системного, міждисциплінарного, релятивістського, історичного, еволюційного, просторового, синергетичного, функціонального, парадигмального, інтегративного, культурологічного, міжкультурного та соціологічного підходів. Зокрема *системний* підхід покладений в основу розгляду ТВО як системи, аналізу підсистем з позицій цілісності, виявлення механізмів у заємозв'язках і взаємовпливів; *синергетичний* підхід, вихідним положенням якого є ідея самоорганізації і саморозвитку елементів і підсистем, забезпечує розгляд ТВО як унікального явища, що започаткувалося у процесі синхронної реакції систем вищої освіти розвинених англomовних країн на процеси глобалізації й інтернаціоналізації; *еволюційний* підхід зумовлює вивчення ТВО у динаміці розвитку; *інтегративний* підхід уможливує аналіз ТВО як динамічного інтегрованого явища, яке потребує багатофакторного розгляду на основі інтегрального (семантично-категоріального, релятивістсько-координатного, еволюційно-іс-

торичного, детермінантного, генетичного, концептуального) аналізу; використання *культурологічного* підходу дає змогу розглядати особливості ТВО розвинених англomовних країн, в яких відображаються культурні цінності й традиції суспільства; забезпечує усвідомлення цілісності світу і необхідності об'єднання зусиль представників різних культур у вирішенні глобальних проблем людства, визнання рівності й гідності всіх культур, права зберігати свою ідентичність; *міждисциплінарний* підхід забезпечує використання наукових концепцій гуманітарних і соціальних наук (педагогіки, психології, соціології, філософії, економіки, історіографії, глобалістики, культурології, політології); *парадигмальний* підхід уможливує розкриття загальних і конкретно-історичних форм функціонування ТВО, визначення генези педагогічних явищ та процесів.

Отже, застосування у процесі дослідження методології універсалізму явищ дозволило нам з'ясувати, що ТВО в Австралії, Великій Британії, Канаді й США властиві спільні структурно-функціональні характеристики, які в кожній країні реалізуються по-різному, з огляду на джерела походження, стратегії державної освітньої політики, мету, підходи та засоби.

### Література

1. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 556 с.
3. Гарпушкин В.Е. Универсализм как парадигма философии: прошлое и перспектива / В.Е. Гарпушкин // Философия и общество. – 2008. – № 2. – С. 89-98.
4. Щекотова Р. Об актуальности традиции во времени как духовной ценности в аспекте методологии универсализма / Р. Щекотова // Studia Culturae. – Вып. 15. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2013. – С. 224-230.



### **ФІЛОСОФІЯ ДИДАКТИКИ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТІВ СУЧАСНОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПАРАТИВІСТИКИ**

**Анатолій Вихрущ, д. пед. н., проф.**

*Тернопільський національний економічний університет,  
м. Тернопіль*

Сучасна педагогічна компаративістика, яка проходить складний і суперечливий процес становлення, в найближчі роки повинна виконати ряд важливих завдань. По-перше, на рівні закономірностей розвитку освітніх систем необхідно узагальнити світовий досвід, щоб врешті-решт завершити нескінченне реформування української освіти, яка внаслідок хаотичних дій політичних еліт наближається швидше до деформування. Важливо оперативно аналізувати переваги і недоліки зарубіжного досвіду. Наприклад польські колеги відмовилися від навчання дітей шестирічного віку, державна підтримка народження другої дитини в сім'ї (доплата від держави 500 злотих кожного місяця), зростаюча популярність педуетології як науки, яка системно вивчає професійну підготовку і діяльність учителя, популяризація досягнень психології, розвиток інформаційної культури суспільства. По-друге, на часі порівняльні дослідження закономірностей розвитку особистості на засадах педагогічної персонології від пренатального періоду до старості та смерті. По-третє, саме компаративістика покликана забезпечити інтеграцію наук про людину для відповіді на виклики ХХІ століття.

Розглянемо третю проблему на прикладі філософії дидактики. Характерною ознакою сучасного рівня наук гуманітарного спрямування стає їх інтеграція. Приведемо декілька характерних прикладів. У передмові до популярного в Україні навчального посібника з філософії автори стверджують: «Динамічні процеси сучасного суперечливого світу ставлять кожну людину в надзвичайно складні умови соціального життя. Радикальна зміна ціннісних орієнтацій, гостра необхідність постійного пошуку і швидкого знаходження життєво важливих рішень, стресові ситуації – все це проблеми повсякденного людського

буття, сфери практичного застосування світоглядної культури, основу якої складає філософія» [Філософія : навч. посіб / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. – 7-ме вид., стер. – Київ : Вікар, 2008. – С. 3]. Очевидно, що аналогічний початок міг би мати посібник з психології, або педагогіки. І не випадково, аналізуючи специфіку філософського осмислення дійсності, філософські основи буття і пізнання, специфіку світогляду як духовно – практичного феномену автори обґрунтовують методологічно важливий висновок про те, що знання загальних законів буття є основою світогляду, у той же час світогляд не є лише сукупністю знань про світ, це, швидше, своєрідний синтез видів знань і різноманітних смислів осягнення світу людиною, проекція особистісних власних проблем, інакше кажучи, це не вищий процес засвоєння готового знання, а внутрішня робота і «самоздобуття». Цей висновок важливий, в контексті досліджуваної теми, так як показує важливість педагогічних аспектів у філософії, яка поступово «олюднюється», підкреслює важливість історичної традиції, достатньо згадати фундаментальний тезис: «Пізнай самого себе і ти пізнаєш Бога і світ», а також висвітлює характерну неточність обумовлену тим, що самовиховання є етапом виховного процесу, а без знання, очевидно без його абсолютизації, важко уявити світоглядні засади.

Ми використали один приклад з навчального посібника з філософії, хоча очевидно, що мова йде про загальну тенденцію інтеграції гуманітарних наук. Підтвердженням цього факту є поява цікавих досліджень з красномовною назвою «Філософія освіти».

Філософія дидактики, на нашу думку, насамперед повинна сприяти вирішенню наступних проблем: 1. Пізнаваність світу. 2. Самопізнання. 3. Методи пізнання. 4. Визначення, на засадах логіки, системи головних понять: людина, індивід, особистість, виховання, освіта, наука, закон і закономірність, розвиток, навчання, учіння. 5. Поєднання теоретичних засад гносеології з практичними аспектами організації навчального процесу. 6. Закономірності творчої та інноваційної діяльності. 7. Закономірності управління пізнавальним процесом. 8. Закономірності самовдосконалення. 9. Праксеологія. 10. Кризові явища пізнання. 11. Засади освітньої політики в умовах глобалізації. 12. Питання і запитання в процесі наближення до істини. 13. Інтелектуальний потенціал суспільства. 14. Моделювання пізна-

вальної діяльності. 15. Моніторинг інтелектуального розвитку людини і суспільства.

Повноцінне досягнення поставленої мети можливе на засадах компаративістики, шляхом створення міжнародних експертних груп, проведення серії міжнародних конференцій, підготовки колективних монографій представниками гуманітарних наук.

Зауважимо, що така інтеграція буде корисною для всіх наук. Педагогіка отримає солідне наукове підґрунтя, важливе для розуміння формування системи базових понять, закономірностей пізнавального процесу, самовдосконалення, творчості. Філософія збагатиться практичним досвідом розвитку людини до рівня особистості, працями видатних педагогів-мислителів, які досягали рівня філософських узагальнень.

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ СТАНДАРТИ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ПОЛЬСЬКОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ**

**Світлана Сисоєва, д.пед.н., проф.**

*Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ*

До методологічних стандартів порівняльного дослідження відносять: вибір мети і предмету дослідження, їх концептуалізація; вибір методів, технік і засобів дослідження; відбір експериментального матеріалу (проб, випробувань) і засобів отримання інформації; організація дослідження; аналіз та інтерпретація одержання результатів. До нормативних стандартів порівняльного дослідження відносять поділ дослідницького процесу на окремі етапи, що робить більш прозорим висвітлення деяких методологічних питань, вирішення яких визначає успіх дослідження.

Усталено виділяються такі основні етапи дослідження:

- 1) концептуалізація дослідження;
- 2) вибір предмету дослідження;
- 3) вибір зразка;
- 4) робота на території;

5) інтерпретація результатів дослідження.

Еквівалентність є центральною проблемою на всіх етапах порівняльного дослідження. На етапі концептуалізації, тобто операціоналізації досліджень, дослідник зосереджується на формулюванні гіпотез, що стосуються кожного явища, яке буде піддаватися емпіричному дослідженню. Проблема концептуалізації, пов'язана з розробкою теоретичних основ і характеристик (параметрів), які піддаються виміру, може бути умовою еквівалентності досліджуваних явищ.

Питання щодо предмету дослідження зосереджується навколо зв'язку між контекстом і більш загальними ознаками досліджуваних явищ. Предмет дослідження зазвичай визначається у вигляді теоретичних позицій і відповідних елементів для співставлення одиниць. Предмет досліджень не є постійним поняттям. З точки зору еквівалентності, предмет дослідження має бути значущий, якщо йдеться про одиниці, що можна порівнювати. В іншому випадку, він повинен піддаватися модифікації і змінам.

Отже, важливим є знаходження загальних теоретичних основ, які могли би бути застосовані до всіх порівнюваних одиниць і були б сформовані на базі конкретних досліджуваних країн.

### **ДО ПИТАННЯ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ КОМПАРАТИВІСТИКИ**

**Мар'яна Сокол, к.філ.н.,**

*ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет  
імені І. Я. Горбачевського»  
м. Тернопіль*

Стан понятійно-термінологічного апарату науки відображає ступінь розвитку її теорії, розкриває взаємозв'язок об'єктів та різноманітність пізнавальних ситуацій, які виникають у процесі навчання і виховання людини, а також дозволяє чітко окреслити предмет дослідження і, відтак, вибудувати його послідовну концепцію. Оперування

поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. Ми погоджуємось із твердженням О. В. Сухомлинської, що «тривале у часі застосування сукупності понять і визначень у педагогіці, їх широке розуміння у різних контекстах спонукає нас до історико-генетичного заглиблення в проблему, яке продемонструє нам усю складність і неоднозначність підходів до цієї проблеми та розкриє можливості й напрями її розв'язання» [3, с. 14]. Питання термінології важливі у функціональному аспекті для оцінювання рівня професійної компетентності фахівця. На нашу думку, володіння мовою наукового пошуку, вільне і коректне оперування особою поняттями, свідчить про професіоналізм, здатність і готовність до науково-педагогічної діяльності.

Аналіз наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої проблеми свідчить, що існує брак комплексних досліджень з проблем формування та розвитку тезаурусу педагогіки. До того ж увага вчених традиційно фокусувалась на логічному і змістовному уточненні педагогічних понять, тоді як питання формування світового тезаурусу різних галузей науки, утворення і розвитку понять як концентрованого виразу історично досягнутого педагогічного знання в педагогіці не вирішувалася на концептуальному рівні. У нашому дослідженні ми кваліфікуємо науковий тезаурус педагогічної науки як науковий та культурний феномен, що забезпечує порозуміння учених і практиків у світовому освітньому просторі та узгодженість методологічних засад дослідження її проблем; як систему понять, що призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань. У формалізованому мовному вигляді це відображається у системі термінів або терміносистемі дослідження проблеми становлення системи педагогічних понять [2, с. 34-35].

Ми вважаємо, що нечітке визначення того чи іншого поняття створює «розмиту» інтерпретацію подій і процесів педагогічної реальності, що зумовлює непорозуміння у наукових колах. Беручи до уваги, що «поняття» – це «логічно оформлена думка про загальні істотні властивості, зв'язки й відносини предметів або явищ об'єктивної дійсності» [3, с. 183], тому дослідники в галузі термінології стверджують, що «при побудові понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки

прийнято керуватися вимогою (принципом) однозначності понять, відповідно до якого кожному із них повинно відповідати лише одне значення» [4, с. 4]. Відтак, поняття, що обирається для позначення якогось-небудь об'єкту (процесу) в мові науки, не повинно використовуватися для позначення іншого в тій же мові.

На особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми заслуговує твердження А. В. Вихруща: «характеристика понятійного апарату в усіх гуманітарних науках повинна починатися з відомої тріади: людина – індивід – особистість», далі вибудовуючи цю «тріаду» вчений пропонує визначення таких понять: «Людина – жива істота, здатна до розвитку та самопізнання. Індивід (з лат. неподільний) – людина, яка характеризується неповторними якостями. Особистість (особа, персона, в грецькому театрі – маска для актора) – індивід, який характеризується здатністю до творчої діяльності» [1, с. 23].

Таким чином, сучасна компаративістика (як наука і практика), що прагне теоретично обґрунтувати та практично реалізувати підвищення імпаکت-фактору освіти в розвитку особи, об'єктивно поповнює свій поняттєво-термінологічний апарат нині актуальними щільно взаємопов'язаними поняттями. Позаяк, здійснивши порівняльний аналіз системи базових понять в різних країнах, ми дійшли висновку, що вчені розмовляють різними мовами, більше того, «часто це явище спостерігається в межах однієї країни» [1, с. 22]. Безумовно, наукове співтовариство зацікавлене не у «формальному визнанні факту збільшення числа понять, а в їх оцінці за результатами аналізу наукової обґрунтованості дефініцій, а також у вивченні причинно-наслідкових залежностей, що зумовили їх появу» [2, с. 194].

На нашу думку, упорядкування понятійно-категорійного апарату пов'язано зі структуризацією та систематизацією знань у компаративістиці. У процесі наукового дослідження відбувається тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять, що скорельовані на розробку моделі наукового знання в предметній площині дослідження системи основних понять. Детальна розробка понятійного апарату з застосуванням іншомовних першоджерел сприятиме підвищенню рівня теоретичного аналізу проблеми детермінації понятійно-категорійного апарату компаративістики, а відтак і проведення подальшої експериментальної роботи.

### Література

1. Вихрущ А. В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / А. В. Вихрущ // Педагогіка та психологія. – Вип. 469. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 22-32.
2. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. – 360 с.
3. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.13-18.
4. Войшвилло Е. К. Понятие / Е. К. Войшвилло. – М.: МГУ, 1967. – 286 с. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования [Электронный ресурс] / Е. В. Титова – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm/>

## II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

### ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДУХОВНИХ ПРАВОСЛАВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

**Наталія Голубкова**

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми*

Аналіз наукових розвідок Є.В. Жданової, Л.Ю. Посохової, А.О. Путро, ігумена Агафангела (Гагуа) та інших доводить, що протягом тривалої історії розвитку українських православних навчальних закладів вивчення мов завжди передбачалося навчальними програмами. Безумовно, більшу увагу приділяли класичним мовам. Так А.О. Путро зазначає, що ґрунтовне оволодіння іноземними мовами (особливо класичними – латинською та грецькою) становило важливу складову загальноосвітньої підготовки в духовних школах протягом ХІХ – на початку ХХ ст. [5]. Л.Ю. Посохова слушно зауважує, що увага керівництва православних колегіумів до викладання польської, французької і німецької мов ще в ХVІІІ столітті свідчить про свідоме прагнення долучитися до надбань загальноєвропейської науки. А це означало поєднання церковної складової освіти та світської ученості [4].

Згідно до Концепція вищої духовної освіти Української Православної Церкви основним завданням системи вищої духовної освіти Української Православної Церкви є забезпечення необхідного рівня підготовки кандидатів для пастирського служіння, богословів і

фахівців інших форм церковного служіння, а також створення умов для суспільного визнання значимості вищої духовної освіти і соціальної інтеграції випускників вищих духовних навчальних закладів [2].

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що сьогочасні міжнародні політичні, економічні та культурні зв'язки України та її вихід у європейський і світовий простір зумовлюють розглядати англійську мову як важливий засіб міжнародного спілкування, що робить її викладання однією з найважливіших складових освіти нашої країни. Отже, на сучасному етапі розвитку українського суспільства та Української Православної Церкви вивчення англійської мови повинно відігравати велику роль у підготовці майбутніх священнослужителів. Митрополит Волоколамський Іларіон, аналізуючи місце сучасного клірика у суспільстві, констатує, що в наш час – це не просто людина, яка повинна вміти охрестити, повінчати та відспівати, але це й публічна фігура. Ця людина повинна вміти спілкуватися з людьми, у тому числі і різних національностей. Можливо навіть приймати сповідь [3].

Варто зазначити, що на думку Агафангела (Гагуа), ігумена, знання основ класичних мов лінгвістичні компетенції майбутніх священнослужителів, богословів, місіонерів, церковних діячів значно зростають і дають їм тверду впевненість у дискусіях і полеміці з представниками іншослав'я, у боротьбі з сектантами та новоявленими розкольниками [1]. У цьому контексті володіння не лише класичними мовами, але й англійською набуває актуальності та стає необхідністю, тому що ця мова, як засіб спілкування, відкриває нові можливості налагоджувати контакти з людьми, чий менталітет, культура, а часто й віросповідання відрізняються від наших.

Характерною ознакою українського суспільства є активізація налагодження та розширення культурних контактів із зарубіжними державами. Все більше і більше українців мають можливості відвідувати різні країни світу, в яких знаходяться християнські святині, доторкнутися до яких має величезне значення для православної людини. Ми можемо зустріти паломників з України в Греції, Італії, Франції, Туреччині, Єгипті та багатьох інших місцях. Священники, супроводжуючи такі групи, виступають не лише духівниками, але й часто перекладачами.

Отже, важливо приділяти особливу увагу вивчення англійської мови у навчальних закладах духовного типу тому, що сучасний свя-

щеннослужитель повинен володіти хоча б однією іноземною мовою, і перш за все тією, яка є головним засобом міжнародної комунікації - англійською.

Перед викладачами англійської мови духовних шкіл поставлено завдання забезпечити студентів знаннями, навичками та вміннями, які необхідні для здійснення спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні говорінні та письмі в межах відібраного фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу не лише в типових повсякденних ситуаціях, але й на релігійно-богословську тематику. Випускники духовних семінарій повинні бути підготовлені до проведення науково-дослідницької роботи, а саме аналізу автентичних богословських джерел на англійській мові. Поставлені задачі вимагають нових підходів, які спрямовані на формування компетентності семінаристів, що передбачає ефективну взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті.

Ознайомлення та фонетичне відпрацювання в мові студентів коротких молитов є першим кроком до опанування богословської лексики.

Велика увага приділяється розвитку вмінь монологічного та діалогічного мовлення на теми, які пов'язані з: а) типовими повсякденними ситуаціями, б) навчальною діяльністю студентів, в) загальними релігійними та духовними сферами життя суспільства.

Високий рівень оволодіння як діалогічним так і монологічним мовленням студентами навчального закладу духовного типу, його висока професійна підготовка яка потрібна для пастирської діяльності в англійськомовному середовищі, його загальнокультурний розвиток як духівника дасть змогу виконувати соціальну, виховну, та педагогічну функцію церкви в умовах сучасних інтеграційних процесів.

## Література

1. Агафангел (Гагуа), ігумен Классические языки в духовных учебных заведениях во второй половине XX века и современные перспективы их преподавания // Научный богословский портал «Богослов.ру» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogoslov.ru/text/4218953.html>

2. Концепція вищої духовної освіти Української Православної // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://orthodox.org.ua/article>
3. Митрополит Илларион: В нынешних условиях глобального мира иностранные языки являются большим богатством. // [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3444121.html>
4. Посохова Л. Вивчення живих європейських мов у православних колегіумах України XVIII ст. / Л. Посохова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - 2014. - Вип. 123. - С. 40-45
5. Путро А. О. Іноземні мови в православних навчально-духовних закладах України: XIX - початок XX ст. / А. О. Путро / Вісн. Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. - 2008. - № 4. - С. 106-111.

**ВИДАТНИЙ АМЕРИКАНСЬКИЙ УЧЕНИЙ  
КАРЛ РОДЖЕРС (1902-1987 рр.) – ЗАСНОВНИК  
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ**

**Лариса Рубан, к.пед.н.**

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ*

Професійний досвід американських педагогів-гуманістів є предметом глибокого наукового інтересу не лише науковців, педагогів і психологів усього світу, а й усіх тих, кого цікавлять питання навчання та виховання дитини. При гуманістичному підході до навчання і виховання дитина зростає і розвивається у природовідповідному середовищі, де визнаються її права на вільний розвиток і становлення, навчання і виховання. У цьому контексті досвід американського науковця-гуманіста Карла Ренсома Роджерса заслуговує на особливий інтерес.

Карл Роджерс – видатний американський психолог і лідер гуманістичного підходу до психології і педагогіки. Унікальний підхід К. Роджерса до розуміння особистості та відносин між людьми знайшов широке застосування в різних сферах, таких як: психотерапія та консультування (терапія, яка орієнтована на клієнта), освіта (навчання,

яке орієнтоване на учня), менеджмент організацій та ін. К. Роджерс запропонував наступні концептуальні положення щодо навчання, яке орієнтоване на учня: 1. «Людина не може навчити іншу людину; людина може лише допомогти іншій у навчанні. Кожна людина реагує на інформацію відповідно індивідуального сприймання і досвіду. Те, що робить учень є важливішим, а ніж те, що робить учитель. Основний наголос робиться на учня»; 2. «Людина вивчає лише ті речі, які вона сприймає і розуміє. Досвід учнів стає основою уроку»; 3. «Відкриті, дружнє середовище повинно панувати у шкільному просторі»; 4. «Навчально-виховна ситуація, яка найефективніше сприяє навчанню – це та, в якій страх учня знижений до мінімуму» [1].

К. Роджерс є автором понад ста публікацій, у яких він висвітлює свою теорію розвитку особистості. Він отримав безліч нагород і визнань за внесок у світову психологію і педагогіку. Так, К. Роджерс отримав срібну медаль імені Ніколаса Мюррей Батлера в Колумбійському університеті в 1955 році; нагороду «За особливий внесок у науку» від Американської психологічної асоціації у 1956 році за дослідження в області психотерапії; нагороду «За видатний професійний внесок у науку» від Американської психологічної асоціації у 1972 році; нагороду «Видатний професійний психолог» від Відділу психотерапії. Протягом усієї своєї кар'єри, К. Роджерс отримав низку інших престижних нагород [3].

К. Роджерс вважав, що кожна людина може досягти своїх цілей, бажань. На глибоке переконання ученого, у цьому випадку має місце самоактуалізація. Для досягнення свого потенціалу, людина повинна задовольнити ряд факторів [3].

Учений визначив п'ять особистісних характеристик для само реалізованої людини:

1. Відкритість переживань: як позитивні, так і негативні емоції приймаються.
2. Екзистенціальний спосіб життя: здатність жити в даний момент, не озираючись назад в минуле чи не забігаючи в майбутнє.
3. Довіра власним почуттям: власні рішення людини є правильними, і вона повинна довіряти собі, щоб робити правильний вибір.
4. Творчість: творче мислення і прийняття ризику є ознаками життя людини. Це включає в себе здатність адаптуватися, змінюватися і шукати нових вражень.

5. Наповненість життя: людина щаслива, задоволена життям, і завжди шукає нові виклики і досвід [3].

За К. Роджерсам, самореалізовані люди адаптовані до життя, врівноважені, допитливі. Такі люди часто займають високе положення в суспільстві. Критики стверджують, що самореалізована людина є продуктом західної культури. В інших культурах, таких як східних, досягнення групи людей оцінюється вище, аніж досягнення однієї людини.

Працюючи над мовати актуалізації людського потенціалу, К. Роджерс зробив величезний внесок у психологію і педагогіку. Колеги і послідовники К. Роджерса вважають його взірцем для наслідування. За словами Наталі Роджерс – доньки вченого, він був «взірцем співчуття і демократичних ідеалів в своєму власному житті, роботі в якості педагога, письменника і терапевта» [2].

Найвагоміші праці К. Роджерса: «Клінічна робота з проблемними дітьми», «Консультування і психотерапія», «Центрована на клієнта терапія», «Становлення особистості» та інші. Останню книгу «Свобода навчатися» К. Роджерс написав у співавторстві з Джеромом Фрейбергом. Книга присвячена новій ідеології і політиці освіти, яка базується на гуманістичному, центрованому на особистість підході К. Роджерса.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з історії зарубіжної педагогіки і психології гуманістичного напрямку.

### Література

1. Carl Rogers. Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Carl\\_Rogers](http://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers).
2. Cherry K. Erik Erikson Biography (1902-1994). A brief Biography of His Remarkable life. Retrieved from [http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio\\_erikson.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm)
3. McLeod S. Carl Rogers. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>.

## «НАДНАЦІОНАЛЬНІСТЬ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ С. ГЕССЕНА КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОСТІ

Артем Теодорович, к.істор.н.

Київська державна академія водного транспорту  
імені Петра Сагайдачного  
м. Київ

«Книгу С. І. Гессена «Основи педагогіки» по праву може бути названо зараз, наприкінці ХХ століття, одною з кращих книг цього століття з педагогіки – характеризує головну працю російського педагога-емігранта д. філос. н. П. Алексєєв [1, с. 16] і висловлює надію, що вона «допоможе... збудувати нарешті споруду народної освіти за всіма архітектурними нормами – міцну, на віки, тому що ця праця є перш за все метод – педагогічного пошуку, педагогічного дослідження, педагогічного будівництва та практики... Міцність цього фундаменту у його позачасовій, позаідеологічній сутності, що дозволило самому Сергію Іосифовичу назвати педагогіку прикладною філософією, тобто наукою, заснованою на знанні основ буття» [1, с. 5].

С. І. Гессен (1887-1950) – відомий у Росії та Західній Європі вчений-педагог, філософ, публіцист та перекладач, один з ініціаторів, а згодом і один з редакторів журналу «Русская школа за рубежом», що виходив у Празі у 1923-1931 рр., організатор та учасник педагогічних з'їздів російської еміграції 20-х років ХХ століття.

Національне виховання не знаходить місця у гессенівській системі серед окремих напрямів освіти, які він співвідносить із вищими цілями культури. У рівній мірі критикуючи і космополітизм (як механічне заперечення існування поняття «нація»), і націоналізм, С. І. Гессен збудовує діалектику особистості, нації та людськості як прояву загального у різноманітті. Ця діалектика веде до розуміння того, що «нація приховує у собі людськість, як вище своє завдання та виправдання», й «лише у міру здійснення народом загальнолюдських цінностей стає він індивідуальністю, яка займає

своє особливе незамінне місце у загальнолюдській культурі, тобто стає нацією» [2, с. 343].

Проблема національного виховання – це, перш за все, проблема мови навчання. Мова розглядається як найбільш сильний фактор, що творить націю.

«Нація не є предметом турботи, а природним плодом зусиль, спрямованих на досягнення наднаціональних завдань»; «національність є природний плод, а не специфічний сенс освіти» [2, с. 346, 355]. Нація формується не спеціальним, цілеспрямованим поступом, а зусиллями, спрямованими на досягнення вищих цілей культури, тобто – моральним, науковим, художнім, економічним, правовим вихованням.

Наскільки нація не є готовою субстанцією, і навіть не є певною метою, а своєрідним стилем народного життя, що має різні етапи своєї еволюції та усвідомлення, настільки «завдання національної освіти, тобто створення та зміцнення нації, зводиться, вочевидь, до залучення усіх представників народу до культури та, зокрема, до освіченості як вищого її уособлення». Нація на думку С. Гессена – не самоціль, а «природний стиль та форма» культури, відтак національне виховання не є особливим видом освіти, а просто «хорошою освітою». І навпаки – «освіта тоді тільки дійсно національна, коли вона – хороша освіта, коли вона задовольняє вимогам науковості, художності та моральності»; навіть, як парадокс – «якщо, для їх задоволення, вона має бути «ненаціональною», то заради самої ж нації вона має бути такою» [2, с. 349].

«Наявність декількох викладачів однієї й тієї ж дисципліни й вільний вибір студентами викладача характеризують дух університетського навчання... Єдність університетів, взаємне визнання ними необхідних заліків та ступенів є передумовою свободи навчання» [2, с. 315]. Це передбачає також «зведення до мінімуму екзаменаційного тягаря» як формальної перевірки засвоєної суми знань або вмінь, – центр ваги має бути перенесений «на самостійну роботу студентів», себто на оцінку праць, що ними виконуються, і теми яких вільно обираються за згодою з викладачем. Головний принцип університетського навчання, таким чином, – не енциклопедичність та не спеціалізація, а індивідуалізація.

## Література

1. Аляев Г. Е. Философия высшего образования Сергея Гессена / Г. Е. Аляев. // Future Human Image №2/2014. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-vysshego-obrazovaniya-sergeya-gessena#ixzz4897LvIAAd>
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
3. Франк С. Л. Этические, философско-правовые и социально-философские направления в современной русской философии вне СССР / Пер. В. П. Курапиной // Франк С. Л. Русское мировоззрение. СПб.: Наука, 1996. – С. 630-645.

## ВПЛИВ ГЕРБАРТІАНСТВА НА ПЕДАГОГІЧНІ ІНСТИТУЦІЇ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

Надія Федчишин, к. пед. н.

*Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
м. Дрогобич*

З 50-х років XIX ст. університети та гімназії Австрії реформовані за німецьким зразком. Період «розквіту» науки на філософських факультетах не позначився на педагогіці, адже як дисципліна, вона не мала статусу автономної. Педагогіку до цього часу розглядали як штучне вчення, як складову практичної філософії та психології. Порушене питання щодо створення окремої кафедри науки про виховання, започатковане 1848/49 рр. обговорювалося впродовж двадцяти років, доки завдяки докладним зусиллям не узвичаїлося і на філософських факультетах виокремилися кафедри педагогіки. Поштовх до створення окремих кафедр педагогіки йшов не від університетів, швидше від учителів, як державних службовців, активно задіяних в управлінні шкільними інституціями регіонів монархії та депутатів парламенту (Райхсрату (Reichsrat)). У 1869 р. прийнято перший законодавчий доку-



мент під назвою «Закон про народну школу», 1870 р. – внесено поправки, згідно з якими уряд розпорядився заснувати педагогічні семінарії при університетах для підготовки вчителів середньої школи. Комісія, яка вивчала це питання, запропонувала в обов'язковому порядку відновлення в австрійських університетах кафедр педагогіки та визнання необхідності науки педагогіка.

Звичайно, перші кафедри педагогіки сформувалися у провідних вишах Габсбурської монархії, спочатку в університеті Відня (1871), де її очолив гербартианець Т. Фогт, а згодом, того ж року, у Львівському університеті [2, с. 816]. Тут завідувачем кафедри філософії та педагогіки став польський інспектор Крайової ради Галичини О. Черкавський, який з 1862 р. читав лекції з «Педагогіки гімназій» й створив за віденською моделлю практичну школу при вчительській семінарії університету. Ми не можемо наполягати на тому, що О. Черкавський, очільник кафедри філософії та педагогіки Львова, популяризував гербартианські ідеї в Галичині, проте враховуємо думки В. Брецінки, К. Герденіч, Й. Гопфнер, Г. Енгельбрехта [2; 3; 4], які детально вивчали вплив гербартианства на становлення педагогічної освіти в Австро-Угорщині, вказали, що на той час інституціями такого рівня (кафедри, практичні школи, педагогічні семінарії) керували якщо не прямі учні Й.Ф. Гербарта й активні гербартианці, то прихильники й симпатичні їм вчення.

У 1872 р. кафедру з аналогічною назвою створено у Празькому університеті, куди для керівництва запросили знаного гербартианця О. Вільманна. У 1882 р. Празький університет розділено на два вузи: чеськомовний (Карлів університет) та німецькомовний (Німецький університет). У Карловому виші завідувачем кафедри філософії та педагогіки став ще один іменитий гербартианець Г.А. Лінднер. З кінця XIX ст. в наукових колах активно обговорювалися підручники з психології, логіки, дидактики і теорії виховання гербартианців, у яких вони зосередилися на поширенні вчення Й.Ф. Гербарта. У менших університетах Австро-Угорщини (Грац, Зальцбург, Іннсбрук, Краків та Чернівці) Міністерство економило кошти й процес виявився затяжним. Кафедри філософії цих закладів зобов'язувалися викладати педагогіку, проте виявилися до цього не підготовленими і недостатньо вмотивованими. Деяке покращення ситуації настало на початку XX ст., коли

у Граці (1904 р.) реорганізують кафедру філософії й виокремлюють кафедру педагогіки на чолі з Е. Мартінаком (Eduard Martinak), проте головний виш Іннсбрука створив таку ж одиницю лише у 1959 р.

В угорській частині монархії Міністерство освіти розпорядженням 1867 року приєдналося до реформ, започаткованих в Австрійській імперії в 1848 р. у сфері гімназійної та вищої освіти. В університеті Пешти (1870 р.) за зразком інших вишів формується кафедра педагогіки на чолі з А. Любріхом як і кафедра з аналогічною назвою в новозаснованому університеті (з румунською, німецькою та угорською мовами викладання) румунського міста Клуж-Напока, (1872 р.). У 1874 р. засновано університет в Аграмі (Загреб) і від початку виш обмежився назвою кафедри філософії та педагогіки.

Як переконують науковці Б. Вінче (B. Vincze), К. Герденіч (C. Gerdenitsch), Й. Гопфнер (J. Hopfner), Ф. Гьорбургер (F. Hörburger), А. Немет (A. Nemeth), університетські педагоги угорської частини імперії значно активніше займалися професійною підготовкою майбутнього вчителя для середньої школи, аніж їх австрійські колеги в аналогічних вузах й орієнтувалися на навчальні заклади гербартианців К.Ф. Стоя у Єні та Т. Ціллера в Ляйпцізі. Синтезуючи дослідження педагогічної підготовки у вище названих вишах, Й. Гопфнер конкретизує, що за кількістю кафедр педагогіки в університетах Австро-Угорщина перевершила аналогічні інституції Німецької імперії [4, с. 35]. Як доводить Д. Беннер, Міністерство освіти країни лише 1917 року провело «Педагогічну конференцію» щодо необхідності створення кафедр педагогіки в університетах, а до цього часу тут функціонували кафедри педагогіки у Франкфурті-на-Майні та екстраординарна – в Берліні [1, с. 19], у яких визнано предмет як самостійну науку із окремим курсом й рекомендовано у статусі додаткової дисципліни для підготовки вчителя від семінарії до вишу. З 1871 року в австро-угорських інституціях з підготовки фахівців вчительського профілю предмет педагогіка уведено в навчальні плани як обов'язкову дисципліну з випусковою оцінкою (письмовий іспит) чи посвідченням про стажування у школах практики. В. Брецінка стверджує, що вперше в історії європейської педагогічної науки вона отримала правовий статус і базу для інституційної розбудови. За навчальною програмою лектори окрім дидактичних питань та теорії виховання включали згідно реко-

мендації Комісії з питань освіти й аналіз світової педагогічної думки, починаючи від XVI ст. [2, с. 816]. Доробок В. Брецінки (W. Brezinka), Й. Гаутеріна (J. Gautherin), К. Герденіч (C. Gerdenitsch), Й. Гопфнер (J. Hopfner), К.-П. Горна (K.P. Horn), Р. Гофштетера (R. Hofstetter), А. Немета (A. Nemeth) дає досить чіткі уявлення про університетську систему освіти Австро-Угорщини, про зміст підготовки вчителя у вишах та педагогічних семінаріях, зокрема науковці звертають увагу на педагогічні праці того періоду, на яких безпосередньо формувалися і «зростали» фахівці для середньої школи, зокрема пріоритетне місце за якістю, різнобічністю та впливом належить роботам гербартіанця О. Вільманна. У двохтомній праці «Дидактика як теорія навчання у її відношенні до соціології та історії освіти» (1882, 1888/89), яка видавалася шість разів, користувалася популярністю серед вчительства вищої і середньої школи, перекладена на вісім мов, О. Вільманн запропонував індивідуалістичний та раціоналістичний погляди на мету і можливості виховання крізь призму соціального та історичного аспектів й зосередився на християнській філософії та педагогіці.

### Література

1. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – München: List Paul; Auflage: 2., neubearb. u. erw. A., 2001. – 376 S.
2. Brezinka, W.: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 1. Wien. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000. – 1060 S.
3. Gerdenitsch, C.: Lehrer/innenbildung zwischen politischem Auftrag und pädagogischer Begründung: Herbart – Lindner – Dittes / Claudia Gerdenitsch. - In: E. Anhalt/D. Stępkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. - Jena : Garamond Verlag, 2012. – S. 147 – 160.
4. Hopfner, J.: Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie / J. Hopfner, A. Nemeth. – Frankfurt am Main, 2008. – 200 S.

## III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

### ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ТА МАРКЕТОЛОГІВ

Алла Бичок, к. пед. н.

Тернопільський національний економічний університет  
м. Тернопіль

Перехід до ринкової системи, інтеграція в європейський освітній простір, орієнтація на економічні системи розвинутих країн світу зумовили появу нових вимог щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей та менеджменту до майбутньої професійної діяльності. Важливим чинником розвитку економіки України, подолання кризових явищ у фінансовому секторі є реформування підготовки фахівців економічного профілю й модернізація системи професійної освіти загалом відповідно до міжнародних стандартів. Цю проблему було висвітлено у працях Ф. Тейлора, Ф. Хміля, М. Вудвока, Д. Френсіса та ін.

Метою нашого дослідження є визначення освітніх трансформацій та інновацій у підготовці менеджерів та маркетологів. У ВНЗ країни вже з 2000 року створюються і корегуються програми спеціальностей «Менеджмент», «Маркетинг». Як відомо, менеджмент має справу з групами людей, фінансів, матеріальними ресурсами, вплив на які здійснюється за допомогою специфічних методів, маркетингу та управління.

Для підготовки менеджерів і маркетологів високого рівня необхідним є розуміння структури, управлінської діяльності, визначення вершин професіоналізму в даній галузі, а також шляхів і засобів досягнення цих вершин за допомогою ефективного освітнього процесу [1]. Зазначимо, що рівень професіоналізму визначається трьома групами факторів:

1. наявність визначених індивідуальних особливостей та їхня корекція в процесі життєдіяльності;
2. включеність фахівця в соціально-культурне середовище;
3. демонстрація використання соціокультурних норм у процесі професійної діяльності.

Особливість професіоналізму менеджера полягає в тому, що завдання й проблеми його діяльності стосуються головним чином рефлексивної самоорганізації тих, з ким будує відносини менеджер, а також власної рефлексивної самоорганізації. Це дає змогу досягати взаєморозуміння з професіоналами в інших областях, виявляти рівень професійності спеціаліста. Важливим питанням у професійному становленні менеджера є його навчання. На його професійний розвиток впливають такі інваріантні компоненти:

- професійна культура: поєднання професійних знань, умінь, навиків, які визначають його професійну компетентність;
- ціннісно-мотиваційна та емоційна сфери особистості менеджера, його потреби, життєві установки, ставлення до оточуючої дійсності; бажання удосконалюватися;
- здатність до співпраці, взаємодія у творчому процесі, прагнення до інноваційних форм діяльності, потреба в професійному рості [2];
- високий рівень розвитку мислення, його гнучкість, нестереотипність, оригінальність, здатність швидко знаходити варіанти рішень та змінювати хід дій відповідно до нових умов;
- здатність передбачити результати своєї творчої діяльності, вміння визначати найбільш ефективні способи вирішення проблем, аналізувати свою управлінську діяльність;
- вміння саморегулювати власну поведінку володіти високим рівнем розвитку психофізіологічних можливостей та мати велику внутрішню енергію.

Варто звертати увагу на соціально-економічну поведінку людини. Висококваліфікований менеджер має глибокі вміння і навички, як головні професійні, так і додаткові. Таким чином, у нашому дослідженні ми розглянули освітні трансформації та інновації у підготовці менеджерів та маркетингологів.

### Література

1. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: Пер. с нем. / Б. Швальбе, Х. Швальбе // М.: Процесс, 2003. – 240 с.
2. Шмидт Р. Искусство общения. Практикум делового человека. Пер. с нем. / Р. Шмидт // М.: Интерэксперт, 2002. – 80 с.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Василь Білокопитов, к.пед.н.

Сумський національний аграрний університет  
м. Суми

Для кращого розуміння особливостей розвитку європейської освітньої політики в контексті Болонського процесу необхідно охарактеризувати етапи її становлення в доболонський період. Найважливішими та значимими в контексті теми цього дослідження є критеріальні економічні, політичні та академічні чинники.

**На першому етапі (1957-1971 рр.)** розвитку домінували політичні та економічні чинники. Основним економічним чинником було полегшення торгівлі між європейськими країнами та поєднання зусиль для успішного економічного розвитку країн-учасниць [2, 102-103].

Серед основних політичних чинників слід зазначити: а) підписання у 1957 р. Римської угоди, що започаткувала Європейську економічну Спільноту та Європейську спільноту з атомної енергії [1, 77-80; 3, 125-128]; б) підписання Конвенції про спільні для двох Співтовариств інституцій: Парламентської асамблеї та Європейського Суду [3, 125-128].

Щодо академічних чинників, то освіта згадувалася лише в контексті професійної підготовки громадян [3, 125-128], а ідея співпраці в галузі освіти мала декларативний характер [2, 102-103].

**На другому етапі (1971-1983 рр.)** найсуттєвішими економічними чинниками стали: а) пошук шляхів виходу з економічної кризи через розвиток освіти [1, 77-80]; б) початок зацікавленості Європейського

Союзу у вищій освіті; в) надання фінансової підтримки з боку ЄС для запровадження європейської вищої освіти [3, 125-128].

На цьому етапі виникли такі *політичні* чинники: а) озвучення ідеї європейської вищої освіти, яка повністю прив'язувалася до економічних інтересів Європейської економічної Спільноти, зокрема до розбудови спільного ринку праці [3, 125-128]; б) початок кооперації в галузі професійної освіти [4, 4].

*Академічними* чинниками стали: а) створення у 1976 р. перших об'єднаних програм навчання, покликаних стимулювати співробітництво і мобільність у галузі вищої освіти; б) перші спроби стандартизувати європейську вищу освіту; в) студентська мобільність, яка сприяла подальшим інтеграційним процесам, хоча більшість національних урядів були проти уніфікації у вищій освіті та виступали за збереження національних особливостей і традицій у цій сфері [4, 4].

**Третій етап (1983-1992 рр.)** відзначився такими *економічними* чинниками, як: а) загострення економічної боротьби між геополітичними регіонами та розробка перспектив створення європейської валюти; б) зростання молодіжного безробіття й розвиток соціально-економічної інтеграції; в) передбачення досягнення нової якості професійної підготовки, яка охоплює міжкультурну взаємодію викладачів і студентів [1, 77-80]. Основні *політичні* чинники висвітлені у таких документах: 1) Рекомендація № R (81) 19 Комітету міністрів для держав-членів про доступ до інформації, що знаходиться у розпорядженні державних органів (1981 р.); 2) Декларація Комітету міністрів Ради Європи «Про свободу вираження поглядів та інформації» (1982 р.); 3) Єдиний європейський акт про необхідність розбудови мобільної і полікультурної Європи; 4) Резолюція про європейський вимір в освіті (1988 р.).

*Академічні* чинники цього етапу схарактеризовано в науковій розвідці К. де Віта, а саме: створення значної кількості програм кооперації та співпраці за 4 профілями: 1) програми професійної освіти та посилення зв'язків освіти з промисловістю: Comett, Petra, Eurotecnet, Power; 2) програми мобільності, установлення контактів між ВНЗ, вивчення європейських мов: Erasmus, Lingua, Youth For Europe, Jean Monnet; 3) підтримка маргінальних груп та регіонів: Now, Iris, Helios, Handynet, Horizon, Tempus; 4) обмін інформацією, розробка методів визнання дипломів (Euridyce, ECTS, NARIC) [4, 4].

Початком **четвертого етапу** стало підписання угоди про Європейський Союз (Маастрихтський договір) – 1992 рік. [1, 77–80; 2, 102–103; 3, 125–128]. Фламандські науковці К. де Віт та Д. Верховен звертають увагу на те, що в договорі було заявлено, що Співтовариство повинно зробити вклад у розвиток якісної освіти, заохочуючи при цьому співробітництво між країнами-учасницями [4, 4].

*Економічні* чинники етапу: а) аналіз економічної ситуації в Європі, який визначив, що Європа втрачає свої переваги в порівнянні з світовими конкурентами; б) розвиток інформативного суспільства [1, 77-80].

Серед *політичних* чинників виокремилось підписання угоди про Європейський Союз (Маастрихтський договір 07.02.1992 р., який сприяв інтенсифікації цілеспрямованих та керованих інтеграційних процесів у системах освіти країн-членів ЄС [1, 77-80; 2, 102-103; 3, 125-128; 4, 4].

Кооперація в освіті спрямована на розвиток трудових ресурсів в умовах ринку праці та приєднання нових держав до ЄС; формування європейської тотожності; громадянської культури; створення єдиного Європейського простору вищої освіти стали основними *академічними* чинниками цього етапу [2, 102-103; 4, 4].

### Література

1. Бражник Е. Интеграционные процессы в современном европейском образовании / Е. Бражник – Санкт-Петербург : БАН, 2001. – 200 с.
2. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России / Л. Шпаковская. – СПб. : Норма, 2007. – 328 с.
3. Economou A. Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales / A. Economou // Implementing European Union Education and training Policy. A Comparative Study of Issue in Four Member States / Edited by David Philips and Hubert Ertl. – Seraurus : Kluwer Academic Publisher, 2003. – P. 117–142.
4. Wit K. de The Higher Education Policy of the European Union With or Without the Member States? / K. De Wit, Jef C. Verhoeven // Department of Sociology Centre for Sociology of Education E. Van Evenstraat 2B B–3000 Leuven. – 29 p.

## **ФІНСЬКІ ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ КОНТЕКСТІ**

**Віра Бутова**

*Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка*

Процеси, що відбуваються в сучасному світовому освітньому просторі в контексті глобалізації, нові реалії життя України в умовах європейського вибору зумовлюють необхідність внесення змін у підходи до організації шкільної освіти. При цьому слід брати до уваги позитивний досвід європейських країн, зокрема, Фінляндії.

В історії шкільної освіти Фінляндії виділяють три періоди, що тісно пов'язані зі світовими політичними процесами на той час (періоди Шведського Королівства, Російської Імперії, незалежності) і які включають освітні події, починаючи з організації Королівської Академії в Турку в 1640 році та встановлення церковним законом 1648 року обов'язковості навчання; створення Статуту початкової школи в 1863 році; зміни, продиктовані історичними та політичними реаліями і соціальним замовленням суспільства, що вимагало розширення можливостей і покращення якості навчання дітей, такі як прийняття у 1921 році Акту про обов'язкове відвідування школи дітьми до 13 років; створення у 1968 році загальноосвітньої школи та децентралізація шкільної освіти і надання школам повної автономії.

На початку ХХ століття Фінляндія належала до економічно слабкорозвинених країн, але за декілька десятиліть фіни змогли побудувати економіку, яка за рейтингом Всесвітнього банку посідає 14 місце у світі. Учені переконані, що Фінляндія змогла досягти такого результату завдяки значним вкладенням у систему освіти та створенню так званої «knowledge-based economy», тобто економіки, яка базується на високому рівні компетентності працівників [2].

Рівень освіти нації відіграє важливу роль у Фінляндії. Грамотне населення менше піддається маніпулюванню з боку вла-

ди, оскільки самостійно може розібратися в суспільних процесах та врахуванні своїх інтересів. Освіта завжди вважалася важливою у фінському суспільстві. Батьки досі розцінюють освіту як найкращу стратегію, щоб гарантувати позитивне майбутнє для своїх дітей. Фінляндія розглядається як одна із найбільш освічених країн світу, проте будучи нацією скромних людей, вона ніколи фактично не мала наміру бути кращою у світі. Фіни люблять змагатися, але співпраця є набагато типовіша для цієї нації.

Авторитетні міжнародні організації, такі як Організація економічного співробітництва та розвитку, Міжнародна асоціація оцінювання навчальних досягнень (IEA), щорічно проводять моніторинг шкільної освіти в різних країнах. За результатами тестів PISA та TIMSS, що базуються насамперед на визначенні рівня компетентностей учнів з окремих предметів, Фінляндія на початку ХХІ ст. є одним з лідерів серед європейських країн та за результатами тестів постійно демонструє високі результати.

Фінляндія на початку ХХІ століття чотири рази займала перше місце у рейтингу конкурентоспроможності, складеному Всесвітнім економічним форумом у Давосі і була визнана однією з найбільш розвинених ІТ-економік у світі. Крім того, країна займає друге місце в світі в рейтингу стабільності на основі соціальних, економічних, політичних та військових показників. Доля високих технологій в експорті країни виросла з 5% в кінці 80-х років до 20% у 2004 році, при цьому на 2014 рік Фінляндія мала 4-ту в Європі економіку на основі знань. Уряд країни докладає багато зусиль для реалізації програми, схваленої всіма партіями, представленими в парламенті, по створенню відповідального, турботливого та вдячного суспільства. Ключовими цінностями цієї програми є створення гармонії, зокрема, між освітою і компетентностями. У ній зазначається, що обов'язковими умовами успішності Фінляндії і її народу є креативність, здатність до творчого виконання будь-яких завдань; компетентність або ж обізнаність громадян країни у широкому колі питань; високий стандарт освіти, що означає її високу результативність. Система шкільної освіти має підсилювати здібності кожного громадянина до навчання, оскільки серед найважливіших суспільних цінностей фінський уряд називає освіту. Для країни та її громадян необхідними умовами успіху є креативність, компетентність та

високі стандарти освіти, а шкільна система повинна сприяти розвитку здібностей до навчання кожного громадянина [1].

За останні декілька років результати фінської шкільної освіти у міжнародних рейтингах дещо знизилися, причому Фінляндія залишається найкращою серед європейських країн, тоді як результати азійських освітніх систем (Сингапур, Тайвань, Південна Корея, Японія) значним чином зросли і перевищили фінські. Соціальне замовлення фінського суспільства напередодні святкування сторіччя незалежності країни у 2017 році зумовило створення програми HundrED, метою якої є вивчення протягом двох років 100 найкращих освітніх кейсів від 100 світових інтелектуальних лідерів (вчителів, студентів, урядовців) і апробація 100 сміливих освітніх інновацій протягом року у спеціально відібраних 100 фінських школах. Ці нові освітні технології, на переконання команди проекту, будуть здатні сприяти розвитку освіти у наступні 100 років та зберегти лідерські позиції фінської школи. Результати цього грандіозного педагогічного експерименту будуть підсумовані у вигляді книги та поширені серед світової спільноти. Враховуючи менталітет фінського суспільства, його ставлення до освіти та вже наявні успіхи фінських школярів, можна висловити переконання в успішності заявленого фінськими освітянами експерименту [<https://hundred.fi/en>].

### Література

1. Sahlberg Pasi. Finnish Lessons 2.0. What Can the World Learn from Educational Change in Finland? / Pasi Sahlberg // Teachers College Press. – New York. – 2015. – 236 p.
2. Schleicher A. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success / Andreas Schleicher // Brussels: The Lisbon Council. – 2006. – 20 p.

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ДО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Алла Василюк, д.пед.н.

Університет менеджменту освіти НАПН України  
м. Київ

В умовах формування високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни, зростає потреба в ефективній системі освіти. У багатьох країнах світу вона є предметом критичної оцінки, а також масштабних проектів щодо її реформування.

На різних етапах освітньої реформи вирішуються різні завдання, серед яких:

- стратегічні – зміна принципів організації системи освіти, управління освітою та освітньою практикою;
- тактичні – зміна механізмів функціонування й розвитку системи освіти й освітньої практики;
- оперативні – невідкладні зміни окремих елементів освітньої системи та практичної діяльності в освіті, які ускладнюють функціонування й розвиток освіти.

Технологічний концепт передбачає аналіз процесу реформування освіти через відповідні механізми підготовки й проведення. Звідси, зокрема:

- структурний підхід у процесуальному вимірі спрямовано на виокремлення та з'ясування сутності структурних компонентів освітнього реформування (парадигмального, концептуального, змістового, процесуального, результативного);
- стратегічний підхід підводить до виділення послідовних етапів освітнього реформування (діагностування освіти, проектування реформи, експериментальної верифікації й корекції, підготовки педагогічних кадрів, фінансового й інфраструктурного забезпечення, суспільної підтримки реалізації реформи) та алгоритму

запровадження (хронології, моніторингу перебігу, інформованості в масмедіа, врахуванні нових чинників і явищ, зовнішньої експертизи);

- евальваційний підхід забезпечує оснащення технологією аналізу й оцінювання результатів освітніх змін.

Дослідникам освітніх реформ варто звертати увагу на чіткість формулювань авторами-реформаторами вихідних концептуальних положень, а також на визначення критеріїв її ефективності (як зовнішній індикатор якості реформи). Важливим є визначення прогнозів наслідків реформування та оцінки рівня відповідності цих наслідків національним інтересам, а також – визначення тих верств суспільства, інтереси яких стоять за тими чи іншими рекомендаціями (внутрішні індикатори якості реформи)

Шведським освітнім компаративістом і експертом ЮНЕСКО Т. Хюсеном запропоновано правила реформування освіти, які можна розглядати як критерії оцінювання реформ. Серед них, зокрема:

1. Реформа має бути інтегральною частиною ширшої програми суспільно господарської й культурної перебудови країни, тобто становити одну з умов її успіху та ефективності.
2. Потрібно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою у поєднанні з формуванням прихильного ставлення до неї суспільства, особливо вчителів.
3. Засоби для проведення реформи, у тому числі фінансові, кадрові та інфраструктурні, необхідно підготувати заздалегідь із відповідним випередженням у часі, а не напередодні чи в процесі реформування освіти.
4. Успіх реформи великою мірою залежить від гармонійної співпраці освітніх центральних і місцевих органів влади з учителями та батьками учнів, які мають визнати реформу, що втілюється, “за власну”.
5. Раціональна підготовка реформи та її проведення потребують здійснення попередніх педагогічних досліджень, пов’язаних із соціологічним й психологічним аналізами та економічними розрахунками. Проведення таких досліджень має випереджати освітню реформу, постійно її супроводжувати та слугувати оцінюванню її перебігу й отриманих результатів.

6. Концепція реформи повинна мати цілісний характер, тобто охоплювати навчальні програми, організацію, методи й засоби навчально-виховного процесу, а також – варіативний і перспективний плани. У іншому випадку при кожній зміні міністра освіти започатковуються різні чергові реформи [5].

Наприкінці варто зауважити, що дослідження освітніх реформ в окремо взятій країні (за певний історичний період) або порівняння реформ у різних країнах дає можливість визначити певні тенденції. Авторкою тез запропоновано класифікацію тенденцій реформування освіти, зокрема:

- 1) за характером і тривалістю реформ – *продовжані, ітеративні, епізодичні*;
- 2) за новизною освітніх змін – *наслідувальні (запозичені), інноваційні*;
- 3) за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін – *позитивні, негативні*;
- 4) спрямовані на перспективний розвиток освіти – *прогностичні*.

### Література

1. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : [монографія]. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
2. Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76-82.
3. Василюк А. Етіологія та умови проведення освітніх реформ // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журнал. – 2009. – № 1. – С. 104-108.
4. Василюк А. Моніторинг та евальвація освітніх реформ // «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» : Матер. XXIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (28-29 лютого 2016 р.) // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016 р. – С. 99-102. – Режим доступу: [http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/26/conference\\_28-29.2.2016.pdf](http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/26/conference_28-29.2.2016.pdf) – Дата звернення 07.03.2016.
5. Husen T. Strategy and Rules for Educational Reforms // Interchange. – Ontario, 1988. – Nr 3-4. – P. 114-119.

## МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Марія Кічула, к.пед.н.

ДВНЗ «Тернопільський медичний університет  
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»  
м. Тернопіль

В умовах поширення процесів глобалізації, здібності людини набувають особливого значення, такі види здібностей як: креативність, здатність вирішувати творчі завдання, що є необхідними для повноцінного функціонування в сучасному світі, а з іншого боку розкривають неповторність особистості, відмінні риси, унікальність і самобутність.

Проблематика здібностей, а конкретніше творчих здібностей не втрачає своєї актуальності. Особливої уваги приділяють розкриттям творчих здібностей в шкільному віці, а саме: що необхідно покращити, щоб учні наділені особливими можливостями могли розкритися і повною мірою реалізуватися в житті. Актуальним залишається визначене у попередніх дослідженнях питання пов'язане із підготовкою і відбором вчителів, які б змогли вміло розпізнати і розвивати здібності своїх учнів.

З точки зору польського науковця С. Попека – «творчість – це сформована (генетично і через індивідуальний досвід) пізнавальна і характерологічна властивість, що позиціонує тенденції, відношення або готовність особистості до перетворень світу, явищ, а також власної індивідуальності. Отже, це є активне ставлення людини до життя і світу, що проявляється потребою пізнання, переживання та усвідомлення (щодо цілі, а не процесу) отриманої дійсності і власного «Я» [2, с. 132]. Пізнавальна властивість (сфера) виникає з інтелектуальної диспозиції, на якій базується висока вразливість і здатність до сприйняття, запам'ятовування, обробки і відтворення інформації, за цим криється інтуїція і дивергентне мислення. Характерологічна властивість (сфера): активність, віталізм (життєздатність), послідовність, незалежність, толерантність, відкритість, впевненість в своїх силах, стійкість, витривалість.

По-іншому вбачає творчість К. Шмідт: «під поняттям творчості розуміємо сукупність пізнавальної диспозиції, емоційно-мотиваційної, поведінкової, що дозволяють людині реорганізувати отриманий досвід, відкрити і будувати щось (речі, ідеї, способи і засоби сприйняття світу) нове і вартісне» [4, с. 65]. Опираючись на судження автора, формування творчих здібностей не можливе в звичайній школі, де ще досі присутній енциклопедизм, переважає примат навчання над вченням, перевага закритих проблем над відкритими, надмірна конкуренція і переважання зовнішніх оцінок, сприйняття конвергентного мислення як найкращого, відмінного від творчого, механічне запам'ятовування і конформістське виховання, інгібування уяви, інтуїтивного і дивергентного мислення.

Важливий і надихаючий внесок до педагогіки творчості мають дослідження американського педагога Е. Торренса, який описав справжню, дитячу потребу творчості, яка може повністю прогресувати лише тоді, коли вчитель не буде цьому перешкоджати. Е. Торренс описав систему вказівок і процедур педагогічної діяльності, яку назвав «нагорода творчого виховання» [3, с. 158].

На основі вищезазначеного, мотивація учнівської творчості може розвиватися в довірливій безпечній атмосфері, де учні отримують таку підтримку і допомогу від дорослих, яка є пристосована до індивідуальних потреб і можливостей, де учні мають шанс ризикнути без страху потерпіти невдачу.

Отже, мотивація учнів до творчої діяльності вимагає великого такту і делікатності від вчителів. Нові ідеї вчителя, рішення і гнучкість в оцінюванні і мотивації учнів зміцнює їхню самооцінку, що є вкрай необхідним аспектом використання і розвитку творчого потенціалу.

### Література

1. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk, GWP, 2001. – 256 s.
2. Popek St. Kwestionariusz twórczego zachowania KANI/, UMCS / Popek, St. – Lublin, 2000. – 276 s.
3. Rimm, S. Keys to parenting the gifted child / S. Rimm. – Barron's Educational Series, 2001. – S. 152-170.
4. Szmidt K. Dydaktyka twórczości, Koncepcje, problemy, rozwiązania / K. Szmidt. – Kraków: „Impuls”, 2003. – 236 s.



## **ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У XXI СТОЛІТТІ**

**Тетяна Комісаренко**

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла  
Тичини  
м. Умань*

Розвиток суспільства, його стабільність або дефініції тісно пов'язані з розвитком особистості взагалі і особистостей жінки та чоловіка зокрема. Стратегія розвитку XXI століття спрямована на утвердження основ гендерної рівноваги, гендерної демократії, статевої збалансованості в суспільстві. Без демократичного розвитку особистості як чоловіка, так і жінки неможлива демократизація всіх сфер світобачення. Система волевиявлення обох статей – чоловіків і жінок як рівних у правах та можливостях, що закріплені законодавчо й забезпечені реально у політико-правових принципах, діях, розбудові громадських і державних структур з урахуванням гендерних інтересів має стати основою функціонування суспільства в третьому тисячолітті [1].

Освіта жінок та дівчат є не тільки запорукою поширення гендерної рівності, але також необхідною умовою для успішного рішення всього спектру проблем XXI століття. Із 2000 року, коли держави всього світу взяли курс на всезагальну початкову освіту у рамках другої «Мети розвитку тисячоліття». Безумовно досягнуто успіху у сфері освіти, проте залишаються пробіли, особливо це стосується навчання дівчаток. Згідно даних, 72 мільйона дітей у світі не відвідують школи, при чому 54 відсотки – дівчатка. Крім цього, протягом минулого десятиліття гендерний паритет в сфері початкової освіти виріс, різниця між чоловічою та жіночою статтю складає 6 мільйонів людей. Якість освіти також є серйозною проблемою. Проблема розширення доступу дівчаток до середньої освіти також потребує особливої уваги [2].

У країнах із найнижчим рівнем життя та найвищим рівнем безграмотності дівчаток не віддають до школи. Така нерівність можливостей у сфері освіти, якщо його не ліквідувати, буде сприяти процвітанню

насилля, бідності та нестабільності, перешкоджаючи економічному, політичному та соціальному прогресу. Більше того, шлях до освіти часто тернистий для дівчаток: із 700 мільйонів безграмотних дорослих у світі дві треті складають жінки. Отож, розвиток жіночої освіти сприяє національному розвитку. Матері, які отримали освіту слідкують, щоб їх діти також отримали освіту. Хоча у багатьох сім'ях, батьки не надають значення освіті своїх дітей. Донька нерідко розглядалась як тягар, її змушували виконувати важку роботу по дому та в ранньому віці видавали заміж.

На початку нового тисячоліття відзначається тенденція фемінізації усіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. Жінка у XXI столітті у правовому сенсі не зазнає обмеження ні в соціальній, ні в економічній сферах. Між тим жінкам знадобилось багато століть для того, щоб здобути рівноправність із чоловіками, що відкрило їм перспективу реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності суспільства. Сучасне життя ламає всі гендерні стереотипи та зберігає актуальність дослідження становища жінки в історичному аспекті.

Одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти є оптимальне поєднання класичної спадщини минулого та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок її з вітчизняною історією, культурою та педагогічним досвідом.

У державних документах «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та ін. стратегічними завданнями освітньої політики України визначено розширення міжнародного співробітництва, вивчення і використання кращого зарубіжного досвіду в галузі освіти, підвищення конкурентоспроможності української освіти на ринку світових освітніх послуг, розширення участі її суб'єктів у проектах міжнародних освітніх організацій і співтовариств [3].

Жіноча освіта – одна із актуальних проблем у галузі освіти, яка виникла у зв'язку із порівняно нерівноправним ставленням до жінки. Проте XXI століття змінило погляди на гендерні відношення у суспільстві та сприяло прогресу у сфері жіночої освіти.

### Література

1. Демократизація освіти XXI століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/>
2. Образование женщин и девочек – ключ к решению проблем 21-го века [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iipdigital.usembassy.gov/#axzz48FVyi1mn>
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>.

## **РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГУМАНІСТИКИ У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ**

**Марія Лещенко, д.пед.н., проф.**

*Інститут інформаційних технологій та засобів навчання  
НАПН України  
м. Київ*

Інтенсивне поширення ІКТ в освітній галузі водночас характеризується недостатньою реалізацією їх потужного педагогічного потенціалу, зокрема для розвитку когнітивних, креативних, культурних, мовних, соціальних компетентностей особистості, створення і управління системами здоров'язберезувального, дослідницько-пошукового навчання. Упровадження в Україні нової спеціальності «ІКТ в освіті» для здобуття наукових ступенів кандидата і доктора педагогічних наук ознаменувало не тільки виокремлення нового науково-дослідницького напрямку, а й проголосило виникнення нової епохи в розвитку вітчизняної педагогічної науки – інтеграції освітньо-педагогічних явищ з цифровими технологіями, що пронизує всі сфери педагогічного знання: теорію та історію педагогіки, дидактику, теорію виховання, освітній менеджмент, окремі методики, педагогіку неперервної освіти, професійну й спеціальну педагогіку і та ін.

Методологія й методи педагогічних досліджень класичної педагогіки потребують перегляду й удосконалення в контексті сучасних

реалій навчально-виховного процесу, потреб та інтересів усіх його суб'єктів. Обмежене використання педагогічного потенціалу ІКТ зумовлюється недостатньою обізнаністю педагогічної громадськості про можливості застосування технологій для індивідуалізації навчання, когнітивного й творчого розвитку учнів, координування взаємодії при розв'язанні навчально-дослідницьких та організаційно-управлінських завдань тощо. Якісно покращити ситуацію, на наше переконання, може теоретико-методологічне обґрунтування нової галузі педагогічного знання – *цифрової гуманістичної педагогіки*, що інтегрує -біо і -техно й роз'яснює, яким чином організовувати навчальний процес за умов його протікання у реально-віртуальному просторі.

Проблеми розвитку цифрової гуманістичної педагогіки висвітлені у працях зарубіжних педагогів О. Бйорка (O. Bjork), Дж. Браєра (J. Brier), С. Варнока (S. Warnock), Р. Вітсона (R. Whitson), С. Давідсона (C. Davidson), Б. Гірша (B. Hirsch), П. Фіфе (P. Fyfe) [1; 2]. Проаналізуємо зарубіжний, зокрема досвід високорозвинених країн, щодо визначення теоретико-методологічних засад, контенту та інструментарію цифрової гуманістичної педагогіки. Нова педагогічна категорія набула наукового обґрунтування у 2012 році після опублікування збірника наукових праць «Цифрова гуманістична педагогіка: практика принципи, політика», редактором якого є Б.Д. Гірш (Brett D. Hirsch). Це переконлива і важлива збірка робіт з різних аспектів педагогіки в цифрових гуманітарних науках, що дає своєчасну відповідь на актуальні питання теорії та практики цифрової гуманістичної педагогіки.

Обґрунтованим видається твердження американських учених про те, що «майбутнє і освіта в майбутньому будуть цифровими..., тому безвідповідальним є використання ІКТ у навчанні без визначення засад цифрової гуманістичної педагогіки. Існують різні шляхи структуривання цифрової гуманістичної педагогіки, серед яких найефективнішим є відірватися від комп'ютера і помислити над цією проблемою» [29].

Образне визначення Б.Д. Гірша цифрової гуманістичної педагогіки як «серця цифрової гуманістики» [1.16], вказує на витоки нової галузі педагогічного знання. Отже, витоки цифрової гуманістичної педагогіки знаходимо у цифровій гуманістиці – міждисциплінарній галузі наукових досліджень і освітніх практик, що виникла на перетині

комп'ютерних і гуманітарних дисциплін. Цифрова гуманістика (часто скорочено ДН – абревіатура від англійського «digital humanities»), розвинувшись з комп'ютеризації гуманітарної галузі та цифрових гуманітарних практик, охоплює різноманітну тематику, від створення й зберігання он-лайн колекцій артефактів до збору баз культурних даних великого обсягу і включає перетворені у цифрові та створені цифрові матеріали й поєднує методологію традиційних гуманітарних дисциплін (наприклад, історії, філософії, лінгвістики, літератури, мистецтва, археології, музики та культурології) та соціальних наук, з комп'ютерними технологіями (наприклад, візуалізація даних, інформаційний пошук, збір даних, статистика, створення тексту, цифрова картографія, цифрова публікація).

Концептуальний інструментарій цифрової гуманістики для вираження художньої і суспільної діяльності людини становлять нові інформаційно-комунікаційні технології, зокрема Інтернет, змінюючи сутність багатьох інформаційних джерел (лист → e-mail, книга → e-book, audiobook; традиційна бібліотека → електронна бібліотека; енциклопедія → Вікіпедія ...).

Фахівців з цифрової гуманістики готують на рівні бакалаврських, магістерських і докторських програм в університетах Великобританії, Канади, США з 2005 року. Розпочали підготовку бакалаврів з напрямку «Гуманістика другого покоління: гуманістика 2.0» у Польщі. Так, Університет Казимира Великого в Бидгощі з 2013 року відкрив новий напрям підготовки під назвою «Гуманістика другого покоління» (Humanistyka drugiej generacji). На сайті університету наголошується, що «Гуманістика 2.0» – це зростаючі можливості необмежені ресурси для розвитку і освіти.

Отже, у зв'язку з конвергенцією технологічного й гуманістичного напрямів пізнання, у зарубіжних освітніх практиках виникла нова категорія «цифрова гуманістична педагогіка» і нова наукова галузь, що характеризується набором понять, концепцій, які сформувалися не у споріднених, а у незалежних, технократичних і гуманістичних галузях наукових досліджень.

### Література

1. Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics. Brett D. Hirsch (ed). Cambridge: Open Book Publishers, 2012. xix + 426 pp. <http://www.amazon.com/Digital-Humanities-Pedagogy-Practices>
2. Fyfe P. Digital Pedagogy Unplugged/ Digital Humanities Quarterly. – 2011. Volume5,Number3, <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/5/3/000106/000106.html>

### ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РОЗВИТОК» У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Євген Нелін

*Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
м. Умань*

Зростання кількості праць, предметом вивчення яких є «розвиток» певного процесу або явища змушує до дослідження даного поняття в сучасній педагогіці.

За всю історію людства уявлення про розвиток змінювалось відповідно до вимог часу. В стародавньому світі розвиток ототожнювався із циклічністю змін в природі, а всі процеси сприймалися як такі, що ідуть по колу за схемою «виникнення – становлення – зникнення – нове виникнення». В античні часи акцент циклічності і безповоротності змінився вченням про цілісність світу, його походження, замкнутість і досконалість, що в загальному означало розвиток. Епоха Середньовіччя, основною ідеєю якої було поширення християнства, вбачала розвиток як лінійний рух людської душі від створення Всесвіту до сьогодення, однак із виникненням експериментальної науки, особливо природознавства, і поширенням вчень Дарвіна, Ньютона, Галілея і Коперника, «розвиток» вже не сприймався як лінійний рух від простого до складного. Поняття «розвиток» у подальшому уважно вивчалось І. Кантом та Г. Гегелем. Перший застосував його по відношенню до Сонячної системи, тоді як другий розробив цілісну концепцію історичного роз-

витку людства з позиції об'єктивного ідеалізму, яка з часом була переглянута з точки зору діалектичного матеріалізму К. Марксом. Отже, формулювання і детальне вивчення наукового поняття «розвиток» активно відбулось в епоху Нового Часу, коли в науці панували ідеї раціоналізму та емпіризму і нищівно критикувалось схоластичне мислення. Більше того, дослідженню поняття «розвиток» сприяла експансія європейських колоністів і епоха Великих географічних відкриттів (XV – XVII ст.), з періодом якої нерідко пов'язують початок глобалізації (напр. І. Уоллерстайн та А. Моса).

За Новітньої Доби, поняття «розвиток» розкривалось через ключові закони діалектики, що вивчала предмети об'єктивної дійсності через принципи історизму, суперечливості, конкретності та детермінізму. Закони «Єдності і боротьби протилежностей», «Заперечення заперечення», «Взаємного переходу кількісних змін у якісні» позначили «розвиток» як стрибкоподібний процес, що відбувається не лінійно, як у метафізиці, а по спіралі. В свою чергу позитивісти (О. Конт, Г. Спенсер, К. Поппер) підтримували ідею лінійного розвитку, який неминуче проходить через три стадії: теологічну (фіктивну), метафізичну (абстрактну) і наукову (позитивну), а отже проявляється у прямулінійності, поступальності, неминучості і прогресивності. Безперечною заслугою О. Конта є виділення тенденції до зростання ролі наукового знання в історичному розвитку суспільства і виокремлення соціології в окрему науку [5, с. 144-145].

Дослідження «розвитку» у XX ст. позначилось деталізацією внутрішньої будови об'єктів, зокрема їх організації та функціонування. Тлумачення поняття «розвиток» змінювалось вже не стільки в межах природознавства, скільки завдяки ідеям французьких структуралістів (К. Леві-Строс), які визначали його як неоднорідний і нелінійний процес стрибкоподібних перетворень об'єкта, який може проходити у синхронному або діахронному вимірі часу.

Однак, не дивлячись на багату історію поняття «розвиток», до сьогодні немає чіткого бачення її смислу. Наприклад, А. Кузьмінський у роботі «Педагогіка у запитаннях і відповідях» дає наступне визначення: «Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного». Дане визначення не

в повній мірі розкриває зміст поняття «розвиток», ототожнюючи його з прогресом. Відповідний погляд на «розвиток» було окреслено французьким філософом М. Кондорсе, який за найбільш поширену форму суспільного розвитку вважав безперервний прогрес [4, с. 112].

Аналізуючи тлумачні і тематичні словники, лише в одному знайдено визначення «розвиток освіти» [1, с. 168], під яким автори розуміють поступ у галузі освіти відповідно до нових вимог суспільства. Найбільш часто можна зустріти визначення «психічний розвиток», «особистісний розвиток» та ін., що стосуються формування людини в онтогенезі. Власне, щодо людини вчені виділяють фізичний, психічний та соціальний розвиток, який, за Л. Виготським, може бути преформованим, з чітко визначеними змінами, стадіями та результатом розвитку, і непреформованим, тобто не визначеним наперед. Однак, як філософська категорія, «розвиток» найчастіше визначається як рух, що призводить до появи якісно нових станів, типів організації, і виникає з попередніх систем через розгортання їх можливостей. В іншому значенні «розвитком» позначають ступінь освіченості, культурності, розумової та духовної зрілості, яку досягає особистість. Наприклад, О. Вишневський зазначає, що «розвиток – це удосконалення духовних, психічних, соціальних і фізичних функцій і можливостей людини [2, с. 15] або людства в цілому, тому результат цього процесу (розвинутість) виявляє себе в будь-якій сфері життя і будь-якому інформативному контексті».

Отже, розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні і регресивні зміни окремого явища чи процесу, тому об'єкти можуть змінюватись, але не розвиватись. Оскільки «розвиток» характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів і структур, то важливо розуміти його основні показники: незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змінення і збереження [3, с. 41]. Через те, що рушійною силою будь-якого суспільства є людина, то надійним є перенесення індивідуального розвитку особистості на колективну площину – філогенетичний розвиток. Оскільки розвиток психічних функцій людини іде нерівномірно (то швидше, то сповільнюється) та асинхронно (якщо розвиток одних прискорюється, то в той же час розвиток інших стає повільнішим), можемо

стверджувати, що відповідні зміни характерні і великим групам людей, зокрема державам і національним системам освіти.

### Література

1. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. – Ніжин, 2013. – 224 с.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Касьян В. І. Філософія: Відповіді на питання екзаменаційних білетів: Навч. посіб. – 5-те вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2008. – 347 с.
5. Причепій С. М., Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія: Підручник. – К.: Академвидав, 2008. – 592 с.

### **ДВОМОВНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ**

**Ніна Нікольська, к. пед. н.**

*Подільський державний аграрно-технічний університет  
м. Кам'янець-Подільський*

Сьогодні освітня галузь України розвивається у напрямку, результатом якого має стати формування громадянина – не пасивного спостерігача, а енергійного творця життєвих цінностей. Двомовне навчання є способом здобуття освіти з використанням двох мов як засобів навчання, у процесі якого відбувається формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. Дослідженням двомовного навчання та різних його галузей займаються багато українських науковців, але ми зупинилися на найбільш суттєвих, на наш погляд.

У кандидатській дисертації «Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму» (2001 р.) Т. Бурда дослідила теоретичні засади розуміння проблеми білінгвізму; деталізувала пси-

хологічні, соціологічні, лінгвістичні аспекти білінгвізму; розглянула процес формування особистості у двомовному соціумі, зокрема в українсько-російському. Науковець стверджує, що термін «білінгвізм» має охоплювати різні рівні володіння мовами, які реалізуються мовцями у пасивній чи активній практиці спілкування, і виокремлює два типи білінгвізму: монокультурний та бікультурний білінгвізм.

У докторській дисертації О. Кузнецової «Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття» (2002 р.) проаналізовано політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови становлення і розвитку мовної освіти у Великій Британії; науково обґрунтовано етапи й особливості розвитку теорії та практики мовної освіти; досліджено еволюцію теоретичних підходів до мовної освіти та розкрито психолого-педагогічні, методичні теорії вивчення мов у Великій Британії. Автор вказала на тенденції розвитку мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії у другій половині ХХ ст.

Ситуацію багатомовності та її теоретико-методологічні засади розглядала у кандидатській роботі «Формування слуховимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності» (2004 р.) О. Дем'яненко. У дослідженні звернено увагу на класифікації білінгвізму, а також докладно проаналізовано основні аспекти двомовності й багатомовності: лінгвістичний, психологічний і педагогічний. Розкрито поняття багатомовності, яке розглядає реальну ситуацію здійснення мовленнєвого акту в умовах паралельного ситуативного користування декількома мовами як під час навчально-мовленнєвої діяльності, так і нестимульованого мовленнєвого спілкування.

У кандидатській дисертації «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії (2008 р.) О. Мілютіна з'ясувала світові та європейські тенденції розвитку полікультурної освіти молоді шкільного віку; розкрила соціальні й педагогічні умови розвитку полікультурної освіти учнів у школах Великої Британії; проаналізувала зміст полікультурної освіти школярів як складової Національного курикулуму Великої Британії; визначила форми і методи полікультурної освіти учнів у школах Великої Британії.

У кандидатській дисертації «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині

XX ст. – початок XXI ст.» (2010 р.) Л. Заблоцька вивчила соціокультурні передумови становлення і розвитку початкової освіти у Великій Британії досліджуваного періоду; проаналізувала нормативно-правове забезпечення мовної політики у початкових школах Великої Британії, а також розкрила зміст, форми та методи навчання дисциплін мовного циклу в початкових школах Великої Британії; схарактеризувала шляхи здійснення підготовки учителів до роботи у початкових школах Великої Британії.

У дисертаційному дослідженні «Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз)» (2011 р.) М. Тадеєва розкриває концептуальні засади шкільної іншомовної освіти в епоху глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються у сучасному суспільстві; механізми формування мовної політики інституціями Ради Європи, лінгвopsихологічні, соціокультурні, методичні концепції шкільної іншомовної освіти та історичні підходи до вивчення іноземних мов; надає порівняльний аналіз розвитку національних систем шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи під впливом Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Науковець зазначає, що поняття «білінгвальна освіта» включає процес навчання учнів, які вивчають мову більшості у своїй країні або регіоні, одночасно опановуючи декілька немовних дисциплін іноземною або нерідною для них мовою.

У кандидатській дисертації «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.)» (2012 р.) Т. Боднарчук проаналізувала теоретичні засади явищ білінгвізму та білінгвальної освіти; конкретизувала її моделі та напрямки розвитку. Науковець вивчила досвід функціонування білінгвальної освіти у Австрії; виявила основні чинники та етапи її розвитку (кінець 40-х – початок 80-х рр. XX ст.); узагальнила і систематизувала розвиток білінгвальної освіти Австрії на рубежі XX – XXI століть.

У кандидатській дисертації «Двомовна освіта в університетах США (кінець XX – початок XXI століття)» (2012 р.) Л. Товчигречка охарактеризувала стан розроблення проблеми двомовної освіти в університетах США та понятійно-термінологічний апарат дослідження; визначила передумови становлення, основні чинники розвитку двомовної освіти та етапи мовної політики у США, а також обґрунтувала

змістові засади й окреслила форми та методи організації двомовної освіти в університетах США. Науковець зазначила, що двомовне навчання є засобом здобуття двомовної освіти та процесом формування особистості, відкритою до взаємодії з оточуючим світом.

У докторській дисертації «Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст» (2014 р.) І. Білецька розкрила історію становлення та розвитку іншомовної освіти у Сполучених Штатах Америки; обґрунтувала полікультурні засади теорії та практики навчання іноземних мов у середніх закладах освіти; здійснила аналіз концепцій, теорій, моделей, національних стандартів, методів навчання іноземних мов; запропонувала шляхи використання американського досвіду у вітчизняній практиці іншомовної освіти.

Отже, проаналізовані нами дослідження демонструють актуальність проблеми мовної освіти, і зокрема шкільної білінгвальної освіти на сучасному етапі розвитку Європейського та світового освітнього простору.

### **АЛЬТЕРНАТИВНА VS ТРАДИЦІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СВІТІ**

**Наталія Пазюра, д.пед.н., проф.**  
*Національний авіаційний університет,  
м. Київ*

Реформування системи освіти, як необхідної умови соціально-культурного й економічного поступу суспільства, та впровадження інноваційних тенденцій в Україні повинно здійснюватись на підставі вивчення й адаптації зарубіжного досвіду до національних реалій. В цьому зв'язку певний інтерес викликає досвід країн світу у розвитку альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії, поряд з традиційними. У цьому контексті ми звернулись до досвіду США та Китаю – одна з країн є провідною і високорозвиненою, з добре налагодженою системою вищої освіти, інша – є країною, в якій прискорений еконо-

мічний поступ відбувається завдяки ретельно розробленим стратегіям розвитку освіти та функціонуванням ефективних освітніх систем.

Проведене дослідження показало, що в США та КНР існує нестача педагогів, яка особливо відчутна в сільській місцевості (США), серед учителів – предметників в професійних закладах (КНР) [2, с. 2]. Для вирішення цієї проблеми у 80 рр. минулого століття в обох країнах було створено нові шляхи для одержання сертифікату учителя за умов надання доступ більшої кількості кандидатів до високо якісних альтернативних програм підготовки. Альтернативні програми спрямовані на залучення нетрадиційних кандидатів, більш старшого віку, добре обізнаними у предметі, який вони хочуть викладати. До цієї категорії належать працівники інших галузей. Замість традиційного академічного курсу, альтернативні програми пропонують короткостроковий період навчання з подальшою практичною діяльністю, впродовж якої, кандидати продовжують навчатися вечорами та у вихідні, одержують структуровані менторські консультації та психологічну підтримку. Тому, що кандидати можуть одержати професію вчителя, а значить і заробітну плату достатньо швидко, такі програми привабливі для значної кількості тих, які не можуть фінансово навчатись в університетах [2, с. 1; 4, с. 3].

За американськими вченими «традиційна сертифікація» – це програми навчання на базі 4-річних коледжів з напрямку «освіта», що передбачає підготовку студентів та набуття ними базових компетенцій, які оцінюються через виконання письмових екзаменів відповідно до вимог штату [3, с. 3]. Термін «альтернативний шлях здобуття сертифікату на викладацьку діяльність» використовується в США для визначення всіх видів програм, які передбачають професійну підготовку майбутніх учителів поза традиційними педагогічними закладами за спеціально розробленими програми за умов забезпечення психолого-педагогічного супроводу діяльності у перший рік роботи [2, с. 4]. На відміну від традиційних програм, альтернативна сертифікація передбачає будь яке «відхилення» від традиційної спеціалізації у напрямі «освіта». Це може бути одержання ступеня бакалавру у предметі, який планується викладати, або складення іспиту на одержання сертифікату, або будь яка варіація педагогічних семінарів, що запроваджені школою або агенціями з сертифікації, або закінчення курсів навчання, реко-

мендованих радою освіти штату [3, с. 3]. В США найбільш широко використовуються шість альтернативних програм здобуття професії вчителя [2, с. 3]. Тривалість програм складає від 1 до 3 років.

У КНР педагогічні заклади запровадили у навчальні програми професійні предмети спеціального циклу (механічне виробництво, автоматизація виробництва, інженерія, проектування, бухгалтерія та інші), виконуючи вимоги керівних міністерств і місцевих урядів. Вивчення технічних дисциплін надає можливість випускникам педагогічних інститутів працювати викладачами спеціальних дисциплін у професійних навчальних закладах, що частково може вирішувати проблему браку кадрів. Частина випускників непедагогічних інститутів також направляється на роботу у професійні заклади з метою вирішити проблему нестачі викладачів професійних предметів [1, с. 239].

Отже, альтернативні програми є достатньо популярними в світі і дозволяють вирішувати проблему нестачі педагогічних кадрів в певній місцевості або в певній ланці освіти. Вони надають «другий шанс» тим, хто змінює місце роботи, або тим, хто довго був поза ринком праці, а також тим, хто щойно закінчив коледж, почати педагогічну діяльність. Всі альтернативні програми відповідають вимогам місцевих умов щодо педагогічного персоналу, надають можливість одержати підготовку разом із домом, або місцем, в якому претенденти мають бажання залишитись.

### Література

1. Пазюра Н.В. Особливості розвитку професійної освіти у країнах Східної Азії (Японія, Південна Корея, КНР). Навчально-методичний посібник. – К.: Видавництво «Альфа-ПК», 2012. – с. 266.
2. Innovation in education: Alternative routes to teacher certification. U.S. department of education, office of innovation and improvement. Washington, D.C., 2004. – 70 p.
3. N. Rubino, M. Soltys, G. Wright, R. Young. Alternative Teacher Certification: An Avenue for Quality and Diversity in Public Education. Wilmington College, 1994. - 35p.
4. Transition to Teaching Grant Program; Notice of Final Priorities and Requirements and Notice Inviting Applications for New Awards for Fiscal Year (FY) 2004; DEPARTMENT OF EDUCATION Federal Register / Vol. 69, No. 84 / Friday, April 30, 2004. – 8 p.

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН**

**Ольга Пермякова, к.пед.н.**

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені В. Гнатюка  
м. Тернопіль*

Беззаперечним є факт, що рівень успішності учнів є свідченням стану розвитку освітньої системи країни. Аналіз результатів численних міжнародних досліджень з визначення рівня успішності учнів свідчить про те, що розбіжності в показниках учнівської успішності різних країн залежать від розбіжностей, які існують в освітніх системах держав. Проте зрозуміло, що відмінності в освітніх системах країн були завжди. Наприклад, у німецьких школах цінували порядок і слухняність, а система освіти Франції з моменту Великої революції ґрунтувалася на принципі меритократизму, коли кожний має отримувати лише те, чого він заслуговує відповідно до особистих здібностей і досягнень. У Франції спадковість і приналежність до певного прошарку відіграє набагато меншу роль ніж у Великобританії [2].

У 60-80-х роках ХХ ст. в освітніх системах деяких країн (Німеччина, Англія, Франція) відбулися кардинальні зміни, в результаті яких було створено нові типи навчальних закладів середньої освіти. Виникнення таких закладів було зумовлено, насамперед, упровадженням диференційованого навчання, якому передували численні моніторингові дослідження, які проводили для визначення рівня успішності школярів.

У системі освіти європейських країн диференційоване навчання займає важливе місце. Загальний рівень успішності школярів в закладах, де навчання організовано на принципі диференціації, значно вищий порівняно зі звичайними школами, де такому підходу в навчанні відведено менше уваги. Згідно принципу диференційованого підходу, у навчальних програмах більше часу в процесі навчання відведено індивідуальній роботі з учнями, а особливо з тими, хто має проблеми

в навчанні, що в кінцевому результаті сприяє підвищенню загального рівня успішності школярів і зменшенню кількості невстигаючих та ліквідації другорічництва.

Аналіз наукових досліджень та вивчення зарубіжного досвіду дає підстави стверджувати, що більшість зарубіжних педагогів схвалюють концепцію диференційованого підходу у навчанні.

У деяких країнах, зокрема у Франції, починаючи з другої половини ХХ ст., здійснюється спроба розробити модель організації навчання, що будуватиметься на принципі диференційованого групування (великими і малими групами). Зауважимо, що завдання цієї діяльності полягало насамперед у досягненні найвищої індивідуалізації процесу навчання, яка може співіснувати з необхідною системою колективного навчання, а головну увагу при цьому потрібно було сконцентрувати не стільки на змісті навчання, скільки на самій дитині, її потребах і можливостях. Основною організаційною формою навчання було визначено групування учнів за рівнем їхньої успішності [4, с. 60; 5, с. 71-72].

Впродовж 1967 – 1980 років у Франції на базі тридцяти навчальних закладів проводили експеримент, який полягав у диференціації навчання, що в подальшому привело до створення єдиного коледжу. У шостих класах цієї освітньої установи, після трьох – чотирьох тижнів постійного спостереження за навчанням учнів, формували «еквівалентні ансамблі». До кожного «ансамблю» зараховували приблизно сто школярів з однаковим рівнем підготовки. За результатами моніторингу успішності, що проводився серед учнів тих шкіл, які брали участь в експерименті, «ансамблі» було розподілено за показниками успішності на таких три групи: гомогенні («сильні», «середні» і «слабкі» учні), склад яких не був постійним і які формували за таким принципом лише для вивчення трьох основних предметів – французької мови, математики й іноземної мови, напівгетерогенні та гетерогенні. До першої групи (гомогенна) увійшли учні, результати тестування яких свідчили про їхній приблизно однаковий рівень знань з гуманітарних і математичних дисциплін. У другій (напівгетерогенна) групі було об'єднано школярів, показники успішності яких вказували на їхній майже однаковий ступінь обізнаності в науках природничого циклу. Учні з неоднаковим рівнем знань з різних предметів (природознавство, малювання, музика, ручна праця) було зараховано до третьої групи. Максимальна кількість



дітей у таких групах не перевищувала 24 особи. Кожна визначена група навчалася за спеціально розробленим для неї варіантом шкільної програми. Особливістю такого експерименту було те, що учні мали змогу переходити з однієї групи до іншої. За твердженням французького дослідника Л. Жемінара, відсоток встигаючих учнів у таких групах виявився вищим, ніж у звичайних школах (60 – 75% порівняно з 40 – 44%) [1, с. 20; 4, с. 60].

Отже, розвиток диференційованого навчання в країнах Західної Європи наприкінці ХХ ст. зумовив суттєві зміни в освітніх системах, зокрема, створення закладів нового типу (Англія – об'єднана школа, ФРН – загальна школа, Франція – єдиний колеж), що сприяло підвищенню рівня якості навчання в таких закладах.

### Література

1. Джурицкий А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / А. Н. Джурицкий. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
2. Корсак К. Нова українська мрія – європейський освітній простір / К. Корсак // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 2. – С. 44–50.
3. Локшина О. І. Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи / О. І. Локшина // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К., 2006. – 232 с.
4. Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах : [сб. науч. трудов / за ред. Ф. Юрченко]. – М. : НИИ ОП АПН СССР, Отдел современной педагогики и школы за рубежом, 1975. – 147с.
5. Recherches pédagogiques. 1973, №58, P. 71-72.

## СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В КНР

Павло Пироженко

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ

Аналіз передумов реформування освіти в різних країнах, проведений українськими компаративістами (А. Джурило, О. Заболотна, О. Локшина, А. Сбруєва та ін.), дає підстави твердити, що школа як соціальний інститут є невіддільною частиною єдиного суспільного організму і, відповідно, відображає зміни в суспільстві, змінюється разом з ним. За словами Ф. Кумбса «як доросла людина не може носити одяг, який носила в дитинстві, так і система освіти не може протистояти вимогам змін у той час, коли змінюється все» [1, с.11]. Це означає, що розвиток освіти завжди супроводжується модернізацією, перетвореннями і реформуванням суспільства. Відповідно, дослідження чинників реформування освіти має величезне значення для розуміння її сутності та характеру цих змін.

Шкільна освіта КНР впродовж п'ятдесятирічної історії свого розвитку здійснила «великий стрибок» шляхом безперервного радикального реформування. Завдяки рішучим заходам китайська школа істотно змінила свій вигляд, вийшла з кризового становища і пішла по шляху демократизації, гуманізації та модернізації.

Слід відмітити, що на кінець 70-х рр. ХХ ст. Китай був відстаючою сільськогосподарською країною з низьким рівнем економічного розвитку і величезною кількістю населення (близько 1 млрд.). Майже 80% населення Китаю проживало в сільській місцевості і мало освіту на рівні початкової школи. Вищу ж освіту здобули лише близько 1.6 % населення [2, с. 144]. Сучасні реформи освіти в Китаї почалися на початку 80-х рр., коли по всій країні розгорнулася грандіозна, широкомасштабна економічна реформа. Зокрема, керівництво країною підвищило закупівельні ціни на сільськогосподарську продукцію на 25 – 30 %, зросли тарифні ставки робітникам і службовцям на 40%,

впроваджувались системи договорів, в яких визначались умови праці, що співпало зі зростанням ВВП і сприяло підвищенню суспільної продуктивності праці [3, с. 16]. Покращенню ситуації в країні сприяла також і жорстка соціальна політика, спрямована на зниження народжуваності та створення умов для міграції сільського населення до міст [3]. Усі ці заходи в цілому сприяли підвищенню прибутків населення та формуванню нового типу «економічного мислення», зумовлювали нові вимоги до освіти населення. Впроваджувалась ринкова економіка.

Отримавши під час «культурної революції» (1966 – 1969) щеплення від волюнтаризму й ізоляціонізму, Китай наприкінці 70-х рр. отримав разом з новим керівництвом і нові потужні імпульси розвитку. На вибір стратегії реформування освіти в КНР мав вплив і досвід модернізації освіти в азійських країнах у 60-70-х рр. За словами відомого китайського дослідника Лу Дадао, відсутність продуманої соціальної політики не привела до нівелювання соціальних відмінностей, що «робило для урядів ряду країн Азії цінність вкладів в освіту сумнівною» [4, с. 5]. Враховуючи ці обставини, китайські учені в розробці освітньої стратегії відмовились від орієнтації виключно на економічне зростання і перейшли до більш сучасної моделі освіти, пов'язаної з соціально-економічним розвитком суспільства [4, с. 17]. Іншими словами, показником досягнень в сфері освіти ставало не лише виробництво матеріальних благ, а й розвиток людини.

Наприкінці ХХ ст. у Китаї повністю змінилась освітня парадигма, з'явилися нові педагогічні концепції: «розвиваюче навчання», «освіта, спрямована на формування якостей особистості» («Сучжи цзяююй»). Суспільству пропонується нова система освіти, нові структури адміністративного управління освітою, децентралізація управління, інший зміст освіти, форми і методи навчання.

Таким чином, вибір стратегії реформування освіти в Китаї наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. було обумовлено такими чинниками:

- перебудовою системи управління країною при збереженні однопартійної системи;
- економічними реформами і розвитком приватного підприємництва (у тому числі й в освіті);

- науково-технічним прогресом, бурхливим розвитком науки та перетворенні її в пріоритетну галузь;
- змінами в культурному житті суспільства, соціальними перетвореннями;
- не відповідністю освіти вимогам суспільства, що розвивалося та оновлювалося швидкими темпами.

Ці чинники визначили основні напрямки освітніх реформ в КНР. У них не тільки відображена специфіка китайської школи, а й загальні тенденції розвитку світової освіти: децентралізація, на гуманізація освіти, створення сприятливих умов для розвитку особистості.

### Література

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. – М. – Прогресс. – 1970. – 260 с.
2. 中华人民共和国的教育法律. 北京. – 1999 年. – 140 - 144页 (Закон про освіту Китайської Народної Республіки. – Пекін. – 1999. - 140 - 144 (кит. мовою)).
3. 郑智璠。中国教育现代化的中国文化传统//的现代化以及在教育和文化领域的现状 (Чжэн Чжилян. Модернизация китайского образования как модернизация китайской культуры // Традиции и современная ситуация в области образования и культуры): [Электронный ресурс] - режим доступа : [file:///C:/Users/Paolo/Downloads/modernizatsiya-kitayskogo-obrazovaniya-kak-modernizatsiya-kitayskoy-kultury%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paolo/Downloads/modernizatsiya-kitayskogo-obrazovaniya-kak-modernizatsiya-kitayskoy-kultury%20(1).pdf)] (кит. мовою).
4. 卢答答。教育在中国的发展。 - 北京：工业出版社。 – 2011. – 163页。(Лу Дадао. Развитие образования в Китае. – Пекін: Торгово вид-во. – 2011. – 163 с. – (кит. мовою)).

## **ДИГІТАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

**Аліна Сбруєва, д.п.н., проф.**

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми*

Сутнісною ознакою сучасного етапу розвитку вищої освіти є динамічні зміни усіх аспектів діяльності вишів. Зміни відбуваються в освітній, науковій та соціальній діяльності університетів; в управлінні та фінансуванні, у змісті освіти, способах взаємодії зі студентами, випускниками, роботодавцями, державою тощо. Однак, в усьому цьому різноманітному, нестримному, часто суперечливому потоці радикальних або часткових змін є спільна риса: всі вони передбачають використання інноваційних цифрових технологій (D(digital)-технологій), що має наслідком системну дигіталізацію вищої освіти на всіх рівнях її функціонування.

Вивчення феномену дигіталізації вищої освіти має міжпредметний характер, тобто включає наукові розвідки у галузі освітньої політики (міжнародної та національної), теорії вищої освіти, D-методики, інформатики, когнітивної психології, філософії освіти тощо.

У сучасній теорії вищої освіти існують сотні досліджень, присвячених різним аспектам досліджуваного феномену, зокрема *зовнішньо-контекстуальним особливостям* застосування D-технологій на макро-, мезо- та макрорівнях їх впливу; філософським та психологічним засадам використання D-технологій у вищій освіті; *технологічним особливостям* D-засобів різних поколінь, принципам їх дії, модифікаціям тощо; *методам* застосування D-технологій у навчальному процесі; *педагогічним умовам* формування позитивної мотивації суб'єктів навчальної діяльності до D-нововведень, їх готовності до ефективного використання D-технологій; *побудові моделей та розробці парадигм* D-освіти, зокрема дистанційної, он-лайн та змішаної тощо.

Системний аналіз досліджень актуального стану запровадження D-технологій у світову вищу освіту в середині 2010-х рр. XXI ст. дозволяє виокремити такі тенденції розвитку цього процесу:

- створення пан-інституційної D-інфраструктури як технологічної основи для менеджменту всіх аспектів діяльності вишу, зокрема застосування D-системи управління навчальним процесом в університеті (Learning Management System) VLE/LMS;

- трансформація форм та методів організації навчального процесу, зокрема спрямування руху навчальних матеріалів між викладачами та студентами через віртуальне навчальне середовище (Virtual Learning Environment), що передбачає можливості синхронної та асинхронної комунікації, групові відеоконференції тощо;

- формування відкритого наукового простору в університеті та на між університетському рівні. Реалізації цієї мети слугують, зокрема, відкриті наукові репозитарії (open access research repository), які є інструментом поширення результатів дослідження університетських науковців у відкритому інформаційному просторі, а також інструментом звітності на інституційному та національному рівнях (наприклад, *Research Excellence Framework* у Великій Британії);

- часове, просторове та змістове розширення доступу до навчальних ресурсів, що передбачає можливість навчальної діяльності в режимі 24/7. Актуальною для студентів є доступність більш якісного навчального контенту у межах відкритих навчальних просторів, зокрема за допомогою MOOCів;

- розвиток навчально-методичних репозитаріїв, здебільшого на міжуніверситетській основі, використання яких дозволяє викладачам удосконалювати дизайн та контент навчальних он-лайн матеріалів, обмінюватися досягненнями у цій сфері з колегами, зокрема у межах соціальних мереж Facebook, Twitter, LinkedIn, або спеціалізованих сайтів, таких, як Cloudworks;

- активізація співпраці науковців, викладачів та студентів у рамках спільних наукових проектів, що здійснюються як на інституційній, так і на міжінституційній основі, зокрема у межах співробітництва у національних та міжнародних університетських дослідницьких мереж;

- подальша інтенсифікація та диверсифікація можливостей використання D-технологій у реалізації місії університету. Наприклад, лише у

2015 році світовій академічній громаді було представлено такі програми, технології та пристрої:

- CMS (content management solution) програма управління грантами в університеті, що дозволяє оптимізувати як процес подання запитів на гранти, так і фінансовий супровід грантів у процесі їх виконання та завершення;
- інструменти он-лайн співпраці зі студентами, які мають спеціальні освітні потреби, зокрема зі сліпими студентами, спрямовані на розширення доступності вищої освіти;
- нові інструменти навчальної аналітики (learning analytics), що дають можливість миттєвого зворотного зв'язку у процесі навчальної співпраці між студентом і викладачем, між студентами, студентом і навчальним контентом в он-лайн режимі, та спрямовані на адаптацію студента до навчального процесу у вищій школі, персоналізацію навчального контенту;
- адаптивні електронні підручники (SmartBooks), що дозволяють кожному студенту будувати індивідуальну освітню траєкторію на весь період навчання;
- авторська адаптивна навчальна платформа (Smart Author Adaptive Learning Platform), що являє собою адаптивну технологію, яка дозволяє створювати та удосконалювати за допомогою засобів навчальної аналітики он-лайн навчальні програми та курси відповідно до індивідуальних освітніх потреб студентів;
- технології інтерактивної лекції, що включають засоби оперативної відеопрезентації викладачем конкретних аспектів теми, постановки запитань та завдань, отримання моментального зворотного зв'язку від студента, і, у свою чергу, презентації студентом своїх творчих проєктів, участі за допомогою мобільних гаджетів у розгортанні та розкритті навчального контенту лекції тощо;
- платформа Е-портфоліо, яка дозволяє студенту акумулювати інформацію про навчальні досягнення, що є значимими для отримання диплома про освіту та формування прес-релізу з метою подальшого успішного працевлаштування.

## **ПАРАМЕТРИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У СФЕРІ ОСВІТИ**

**Ірина Соколова, д.пед.н., проф.**  
*Маріупольський державний університет*  
*м. Маріуполь*

Інноваційність сучасної освіти, як і суспільства в цілому, зумовлена об'єктивними причинами еволюційного розвитку соціуму. В її основі лежить цивілізаційний концепт – домінування сполуки «освіта-культура-суспільство». Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами; їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями, до яких відносять інноваційний процес, інноваційну діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище [2, с.62]. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [1].

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління сферою освіти, формують нові партнерські відносини між суб'єктами. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи освіти, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єк-

тах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища [2, с. 63]. Інновація в освіті передбачає зміни: у внутрішній організаційній діяльності закладу освіти, у змісті освіти, у методах навчання, у відносинах «педагог\викладач – здобувач освіти\стейкхолдер».

Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом та масштабністю змін, що будуть внесені у систему освіти в наслідок удосконалення педагогічної діяльності, реалізації впровадження запропонованої освітньої інновації. Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів, що в ній відбуваються, а тому спрямовані на реалізацію цілей і задач освітнього рівня – поліпшення якості освіти і освітніх послуг. Вони охоплюють всі сторони й процеси, пов'язані з її цією системою та її структурами. Це управлінські, організаційні, економічні, соціальні, культурні, наукові, педагогічні, психолого-педагогічні аспекти й проблеми в освіті.

Інновація є результатом інноваційного процесу, який визначається як процес використання нововведення, що пов'язаний з його одержанням, відтворенням і реалізацією.

Визначимо види інновацій, які спричиняють певні зміни у сфері освіти, і можуть бути визначені як параметри у компаративному дослідженні.

*Інноваційні знання* є важливим фактором соціально-економічного розвитку суспільства, основою сучасних освітніх парадигм (антропологічної, гуманістичної, гуманітарної, культурологічної); концепції неперервності освіти та підходів (аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного тощо). Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом та масштабністю змін, що будуть внесені у систему освіти певної країни або групи країн внаслідок використання запропонованої освітньої інновації. Інноваційними процесами у сфері освіти

будуть процеси пошуку інноваційних ідей; створення (розробки) інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі освіти; їх сприйняття соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому; освоєння – засвоєння і застосування (впровадження в практику завдяки розробленню відповідних рекомендацій); поточне використання; оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення (розповсюдження).

*Інноваційність європейського простору вищої освіти* полягає в орієнтації на сучасний ринок праці і забезпеченні права людина на освіту впродовж життя. Інноваційна система вищої освіти є: суспільно орієнтованою, яка послідовно враховує вищі інтереси розвитку постіндустріального суспільства (демократичні цінності, університетська автономія, стійкий розвиток, академічна і професійна мобільність); економічно-ефективною, суть якої полягає в досягненні максимальних економічних результатів, упровадженні економічних методів управління системою, економічних механізмів підвищення якості. Останнє передбачає диверсифікації джерел фінансування ВНЗ, залучення приватних інвестицій, створення фондів цільового капіталу. Запровадження механізмів європейських, державних стандартів якості є важелем розвитку національної системи вищої освіти.

*Інновації у національних системах вищої освіти* означають зміну ландшафту в контексті загально цивілізаційних і європейських змін. У практичній площині ми спостерігаємо диверсифікацію систем вищої освіти, передусім інституціональну диверсифікацію, що спричинена появою нових форм конкуренції, які виходять за межі інституціональних і географічних кордонів. На ринках освітніх послуг конкуренцію створюють інноваційні новоутворення – віртуальні і корпоративні університети. Наявні системні ініціативи, зокрема створення нових освітніх інституцій (відкритих університетів); фінансування системних змін, яке заохочує підвищення рівня підприємливості та розвитку професійних вмінь та навичок викладачів; створення «груп просування інновацій». Інновації у професійній підготовці фахівців ґрунтуються на студентоцентрованій парадигмі її організації; створенні наукового, освітнього, культурного середовища неперервної освіти у ВНЗ.

Кількісні і якісні зміни у сфері освіти варто досліджувати за індикаторами інноваційних змін: цільове спрямування освіти, зміни у структурі освіти (зокрема у формах здобуття, видах освіти (формальної, неформальної та інформальної); регламенті процедури навчання; в організації освіти на різних рівнях); зміст і стандартизація освіти, варіативність програм). *Організаційні* зміни стосуються: нормативно-правового забезпечення діяльності закладів освіти; ресурсного забезпечення освітнього процесу; приведення національної системи освіти відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти; процедури сертифікації і акредитації освітніх (наукових) програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти; розроблення та затвердження для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності стандартів освітньої діяльності.

Досліджуючи інновації у сфері управління освітою у різних країнах, компаративіст має проаналізувати державні підходи до реформаційних змін, які спрямовані на реорганізацію системи управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної і фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої діяльності.

### Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с. С. 63.

## ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Ольга Царик, к. філол. н.

Тернопільський національний економічний університет  
м. Тернопіль

На противагу до традиційного дослідження процесу читання 60-х років минулого століття, де навчання письма розглядалося цілісно, на початку 80-х років ХХ ст. розпочалися зміни перспектив фахової дидактики щодо формування навичок писемного мовлення. Дослідники навчання письма займаються динамікою процесу розвитку, зокрема когнітивним, мотиваційним та емоційним аспектами навчання писемного мовлення. Формування культури писемного мовлення може розглядатися як активний процес, що розпочинається у дошкільному віці та якісно змінюється у наступні роки. Значні якісні зміни формування культури писемного мовлення дозволяють структурувати цей процес та виокремити етапи, які відповідно дефінуються стратегією читання та письма.

Теоретичним підґрунтям цієї ступеневої моделі навчання письма стала теорія когнітивного розвитку (1969), проте помітний вплив також і когнітивної психології.

Аналіз основних моделей формування культури писемного мовлення уможливило зазначити, що більшість моделей навчання грамотності орієнтувалися на модель англійської вченої У. Фріт (1984), що передбачала логографічний, алфавітний та орфографічний етапи розвитку.

Модель К. Гюнтера, що була представлена у німецькомовному науковому просторі, також ґрунтувалася на моделі розвитку писемного мовлення У. Фріт, проте була розширена підготовчою фазою символів (без використання букв) та інтеграційно-автоматизаційною фазою. К. Гюнтер розглядав стратегію формування навичок письма у тісному взаємозв'язку із раннім загальним когнітивним розвитком, а тому у цій

моделі детально аналізуються ранні стадії навчання письма, оскільки саме ранні етапи часто мають вирішальне значення для успішного оволодіння навичками читання та письма впродовж усього процесу навчання.

У моделі формування писемного мовлення К. Гюнтера представлено п'ять двоступеневих фаз, що характеризуються двома взаємозалежними процесами: читанням (рецепцією) та письмом (репродукцією):

- фаза символів (без використання букв),
- логографічна фаза,
- алфавітна фаза,
- орфографічна фаза,
- інтеграційно-автоматизаційна фаза.

Перехід від однієї фази у наступну повинен відбуватися плавно та відповідати зміні стратегії, проте якісний перехід на вищий рівень часто супроводжується труднощами. Формування культури писемного мовлення передбачає точний аналіз звукової та морфемної структури, що ставить підвищені вимоги до мовно-когнітивної свідомості дитини.

Аналізуючи успіхи дитини у формуванні навичок письма, вчені відзначили важливість індивідуального підходу до процесу навчання у ступеневій моделі та застосування заходів сприяння при переході на вищий рівень навчання писемного мовлення, зокрема йдеться про емоційну сторону процесу навчання, творчий підхід до змісту вирішення проблем.

Загалом моделі формування навичок письма відображають ідеальний типовий процес наближення дитини до культури писемного мовлення, що потребує детального вивчення та подальшого дослідження.

### Література

1. Frith, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.; Marshall J.; Coltheart, M. (Hrsg.), 1984.
2. Günther, K.-B. Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hl (Hrsg.) ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, 1986.

## STRATEGIC MANAGEMENT OF INTERNATIONALISATION AT NATIONAL AND INSTITUTIONAL LEVELS

Zhanna Chernyakova, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,  
the city of Sumy

In today's age of global knowledge and technology, an interconnected network and global awareness are increasingly viewed as major and sought-after assets. With the current labour market requiring the graduates to have international, foreign language and intercultural skills to be able to interact in a global setting, institutions are placing more importance on internationalisation. However, student mobility is simply the most visible part of a greater topic, namely internationalisation, which is more complex and multifaceted. One aspect, sometimes referred to as internationalisation at home, consists of incorporating intercultural and international dimensions into the curriculum, teaching, research and extracurricular activities and hence helps students develop international and intercultural skills without ever leaving their country. Other fast-growing forms of internationalisation are emerging (transnational education sometimes delivered through off-shore campuses, joint programmes, distance learning) and offer a more far-reaching approach, especially where higher education is now seen as an integral part of the global knowledge economy.

The landscape of internationalised higher education is rapidly evolving. New countries and institutions are entering the global talent market and challenging the established position of the traditional champions of international education. The English language is dominating, the new programmes and campuses are being built to welcome an increasing number of the students from emerging economies. The new forms of institutions, programmes and teaching methods are being set up. In addition, the effects of the economic and financial crises are far-reaching and long-lasting, changing the flows of the students and faculty across continents as well as brain circulation.

The top five reasons for internationalising an institution are the following: to improve the student preparedness; to internationalise the curriculum; to enhance the international profile of the institution; to strengthen research and knowledge production; to diversify its faculty and staff.

The aspects and complexity of internationalisation raise various challenges for policy makers (on optimising mobility flows, equal access to international education, protecting students and quality assurance). Likewise, the institutions should be responsive for the benefits of internationalisation as well as manage the risks. For example, internationalisation of programmes entails refining support for the students and paying closer attention to the students with ever more demanding expectations in the terms of quality of pedagogy, student assessments and the learning environment.

Government policy might be motivated by the desire to attract skilled workers, to export education services, to promote development. Governments also know that the nation's credibility will be affected if its higher education institutions are abusing their international trust. The involvement of governments in internationalisation is therefore twofold: supporting the expansion of internationalisation and safeguarding its quality.

At the same time, whilst institutions are gaining more autonomy, their expansion beyond national borders can be fostered or hampered by government policy. Thus, the synergies and inconsistencies of institutional strategies and national policies on internationalisation should be better understood. Investigating the interconnecting relationships between the various actors, first between institutions and their governments, is of utmost importance to grasp the complexity of internationalised higher education.

Thus, at the institutional level internationalisation enables higher education institutions to: increase national and international visibility; leverage institutional strengths through strategic partnerships; enlarge the academic community within which to benchmark their activities; mobilize internal intellectual resources; add important, contemporary learning outcomes to student experience; develop stronger research groups.

So at the national level internationalisation enables governments to: develop national university systems within a broader, global framework; produce a skilled workforce with global awareness and multi-cultural competencies; use public higher education funds to promote national participation in the global knowledge economy; benefit from trade in education services.

It's necessary to stress that institutions can manage internationalisation more effectively across four main areas: understanding the environment; developing a strategic approach; optimising implementation; monitoring and evaluating. In each of these areas, there are a number of different measures that institutions can consider to enhance their internationalisation experience. Of course, there is no single recipe for internationalisation and each institution will need to choose its own best way forward.

Institutions can manage internationalisation more effectively if they regularly use monitoring and evaluation. It means to build monitoring and evaluation into the strategic plan for internationalisation to assess whether the approach is achieving its objectives and delivering the benefits expected of it; to develop statistical indicators and surveys to support effective monitoring of internationalisation; to incorporate internationalisation objectives into the institution's broader quality assurance processes for teaching and learning, pastoral care and student satisfaction.

It's important to identify the objectives of governments for internationalisation, both in the home country and in other countries of interest to the institution. The objectives at the national (or regional) level may include: international prestige of the national educational system; wider access to a larger variety of educational options and qualifications for both domestic and international students; economic benefits; attraction of talents to the national system; political influence.

In conclusion we'd like to mention that one of the main goals of internationalised higher education is to provide the most relevant education to the students, who will be the citizens, entrepreneurs and scientists of tomorrow. Internationalisation is not an end in itself, but a driver for change and improvement. It should help generate the skills required in the 21-st century, spur on innovation and create alternatives while, ultimately, fostering job creation.



## ПРОВІДНІ ПІДХОДИ ДО СИСТЕМИ МЕРЕЖЕВОГО УПРАВЛІННЯ

Ірина Чистякова, к.пед.н.

Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка  
м. Суми

На сучасному етапі розвитку суспільства системи стають все більш складними й розподіленими. Усе більшої популярності й поширеності набувають мережеві системи, що проникли в усі сфери людського життя, зокрема й в освітній менеджмент. До сьогодні ми спостерігали централізовану систему управління мережею, у якій єдина система управління контролює всю мережу. Однак, слід наголосити на тому, що час вимагає нових підходів до управління інноваційними освітніми мережами. Тому у даному дослідженні ми сконцентруємося на децентралізованому підході до управління мережею.

У результаті аналізу наукової літератури ми визначили, що існують три основних підходи для систем мережевого управління: централізовані, ієрархічні й поширені. У даний час більшість систем управління мережею є централізованими. Тобто, є один апарат управління, який збирає інформацію й управляє всією мережею (Рис. 1). Цей апарат є єдиною точкою керування. А тому, якщо якась зі складових мережі не може виконати певну функцію, то це загрожує розпаду всієї мережі.

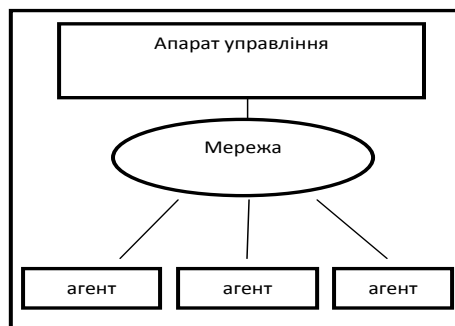


Рис. 1. Централізований підхід до мережевого управління

На зміну централізованим системам приходять так звані централізований підхід на платформі (Рис. 2), у якому один менеджер виконує дві функції: управління основними процесами й управління додатковими. За такого підходу управління основними процесами – це в основному збір інформації та прості розрахунки, у той час як управління додатковими процесами – це користування послугами, що надаються керівником платформи для обробки й ухвалення рішень. Але є недолік, який полягає в тому, що цей підхід успадкував структуру централізованого підходу.

Ієрархічний підхід використовує поняття «менеджер менеджерів» і домен менеджер (Рис. 3). Кожен домен менеджер несе відповідальність тільки за управління свого домену, і не знає інших доменів. Менеджер менеджерів слідкує за домен менеджерами та збирає в них інформацію. У цьому підході немає прямого зв'язку між домен менеджерами.

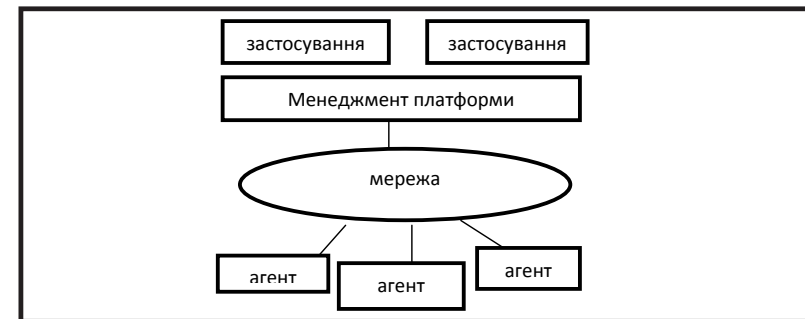


Рис. 2. Централізований підхід на платформі до мережевого управління

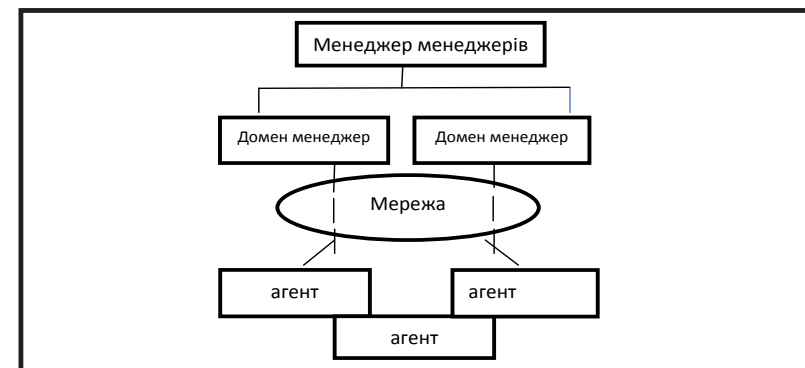


Рис. 3. Ієрархічний підхід до мережевого управління

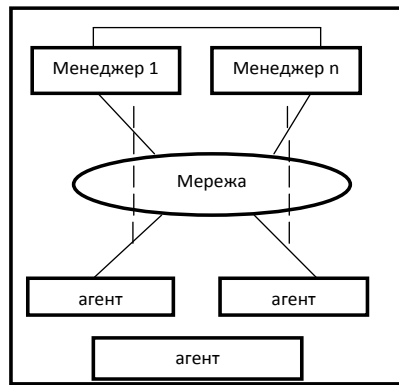


Рис. 4. Розподілений підхід до мережевого управління

Розподілений підхід (Рис. 4) має однорангову структуру. Кілька менеджерів, кожен відповідає за домен, відбувається спілкування один з одним. За такого підходу мережеве управління є надійним, стійким, продуктивним, дозволяє зменшити витрати.

## REFLECTIVE TEACHING IN MULTICULTURAL SOCIETY

**Oksana Chugai**

*National Technical University of Ukraine  
«Kyiv Polytechnic Institute»,  
the city of Kyiv*

Drastic changes determined by the rapid development of technology have turned traditional classrooms into multicultural ones. Distance education, mobility of students and teachers opened a wide range of opportunities to study, teach and work abroad. Nevertheless, living and teaching in contemporary society, which is the mixture of different nationalities, is challenging. Mastering reflective practice is an effective way to successful teaching in multicultural society.

Theoretical foundations of reflective practice which is closely connected with experiential learning were developed by such researchers as S. Cottrell,

J. Dewey, D. Kolb, D. Schon and others. E. Hall and G. Hofstede pioneered the study of multiculturalism which was further developed by L. Harms, R. Porter, E. Rogers, L. Samovar, A. Smith, to name just a few. However, the issue of reflective teaching in multicultural society was paid little attention. The aim of this article is to explore the importance of reflective practice and its application in order to teach successfully in multicultural society.

According to S. Cottrell, reflection is a mental process of deep thinking which is characterized by getting a better understanding [2, p. 171]. T. Friesner claims that reflection allows teachers to make sense of their experience when they try to distance themselves from their usual assumptions and get another perspective. Considering different aspects of the experience gives teachers an opportunity to identify their own strengths and weaknesses in order to improve teaching practice [5, p. 118].

T. Friesner provides the list of different tools to conduct reflective practice: log templates, reflective learning journals, free writing, answering prompt questions, etc. Reflective practice plays an important role in connecting newly acquired knowledge and skills with what teachers already know which leads to a better understanding, taking responsibility for retaining and using that knowledge [5, p. 117].

S. Cottrell claims that reflection is necessary for development of any skill through practice. Reflection allows teachers to record and compare their positive and negative experiences, find the ways of solving the problems, evaluate the results, identify priorities and plan their future professional development [2, p. 297, 23, 33-37].

The notion of multicultural society is closely connected with the notions of culture and intercultural communication. Culture is described by P. Cranton as the way of living preserved by different generations, which was initially built up by a group of people. However, changes in cultural beliefs caused by social, technological, political and other factors are possible [3, p. 169]. L. Samovar defines intercultural communication as interaction between people who have so different cultural perceptions and symbol systems that they influence the process of communication [7, p. 8]. For R. Arent intercultural communication means sending and receiving messages not only across languages and cultures, but across social systems and societies [1, p. 2].

Reflection is a part of Kolb model which describes experiential learning: first of all, teachers get concrete experience, then conduct

reflective observation, generate abstract concepts and, finally, turn to active experiments to prove their assumptions in practice [6, p. 30-31]. In G. Dean's opinion, there are three steps which teachers should make in order to learn from experience: Read – Reach out – Reflect. The first step "Read" means expanding teacher's knowledge by obtaining formal education, attending conferences, seminars, etc. The second step "Reach out" means taking part in different projects, critical thinking and problem solving skills development. Reflection is the last stage of experiential learning which is devoted to summarizing information, making conclusions, planning further professional development and improvement of teaching process [4, p. 72]. Reflection is part of both models which proves the importance of reflective practice in experiential learning.

To conclude, reflective practice allows teachers to build relationships with others more effectively by identifying their own weaknesses, getting rid of fears and prejudices and discovering their own inner potential which leads to successful teaching in multicultural society.

### References

1. Arent R. Bringing The Cross-Cultural Gap. Listening and Speaking Tasks for Developing Fluency in English / Russell Arent. – Michigan: University of Michigan Press, 2009. – 152 p.
2. Cottrell S. Skills for Success: the Personal Development Handbook / S. Cottrell. – NY: Palgrave Macmillan, 2003. – 360 p.
3. Cranton P. Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults / Patricia Cranton. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 256 p.
4. Dean G. Practice Makes Perfect – Or Does it? The 3R's of Becoming Reflective Practitioner / G. Dean // PAACE Journal of Lifelong Learning. – 1993. – Vol. 2. – P. 71-73.
5. Friesner T. Learning Logs: Assessment or Research Method / T. Friesner, M. Hart // The Electronic Journal of Business Research Methodology. – 2005. – Vol. 3 Issue 2, P. 117-122. Retrieved from: <http://www.ejbrm.com>.
6. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984. – 288 p.
7. Samovar L. Communication between cultures / L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel, C. Roy – Boston: Wadsworth, 2012. – 432 p.

## ІНСТИТУЦІЙНЕ ВРЕГУЛЮВАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Ольга Шаповалова, к.пед.н.

Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми

Управління якістю на інституційному рівні поєднує внутрішнє оцінювання та підтримку вдосконалення діяльності навчального закладу і зовнішнє оцінювання, що включає моніторинг та інспектування. Міністерство освіти встановлює мінімальні національні стандарти навчальних досягнень (minimum national standards of achievement), стандарти навчальних досягнень середнього рівня (так звані «floor standards»), за якими оцінюються державні початкові та середні школи, а також складає таблиці успішності шкіл (schools performance tables).

На місцевому рівні управління якістю загальної середньої освіти здійснюється місцевими освітніми адміністраціями, проте обсяг владних повноважень зазначеного органу влади варіюється в залежності від типу навчального закладу. Певні типи навчальних закладів мають високий рівень автономії та значні владні повноваження у здійсненні внутрішнього оцінювання.

Слід зазначити, що крім національних стандартів, якість освітніх послуг, що надаються загальноосвітніми навчальними закладами, а також успішність діяльності навчальних закладів визначається стандартами навчальних досягнень середнього рівня («floor standards») – це кількість учнів школи, які досягли середнього рівня за результатами національних тестів SAT (Standard Assessment Test) або GCSE (General Certificate of Secondary Education). Так, наприклад «floor standard» 2011 року передбачав, що всі навчальні заклади повинні мати не менше 60% учнів, які досягли рівня 4 або вище з математики та англійської мови, а також демонструвати прогрес у навчальних досягненнях, однак з 2015

року за ініціативою уряду мінімальна кількість учнів, які мали досягти означеного рівня збільшився до 67% [1].

Підкреслимо, що в основу визначення стандартів навчальних досягнень середнього рівня – «floor standards» – покладена думка про те, що кількісні показники покращення результатів навчальних досягнень учнів мають збільшуватися кожного року. У цьому випадку головна увага приділяється досягненню учнями середнього рівня, однак нехтується той факт, що навчальний процес є нелінійним і неоднозначним, а школярі мають значні індивідуальні відмінності, і для деяких дітей досягнення нижче за «floor standards» також є значними.

На сучасному етапі розвитку управління якістю освіти у Великобританії внутрішнє оцінювання шкіл передбачає збір та аналіз інформації як про індивідуальну успішність учнів, так і успішність навчального закладу в цілому. Зазначені дані зіставляються з даними про результати досягнень учнів з національних тестів (за наявності) та державних екзаменів [2]. На основі цих даних Міністерство освіти здійснює моніторинг прогресу в досягненні національних стандартів та визначає необхідність інспектування окремих шкіл незалежною інспекцією Ofsted та проведення моніторингу місцевими освітніми адміністраціями навчальних закладів, що належать до їх юрисдикції. Отримані Міністерством освіти дані також використовуються школами для підтримки процедури внутрішнього оцінювання через низку аналітичних матеріалів, розроблених як на національному, так і на місцевому рівні. Зазначені матеріали дають змогу школам оцінити успішність навчального закладу в цілому та успішність окремих груп у межах навчального закладу в порівнянні з іншими школами.

Інформаційний урядовий портал RAISE online (Reporting and analysis for improvement through school self-evaluation), який було створено в 2006 році, дає змогу здійснити інтерактивний аналіз інформації про результати навчальних досягнень учнів та успішність шкіл у цілому [3].

Таким чином, на інституційному рівні управління якістю освітніх послуг передбачає внутрішнє оцінювання та вдосконалення діяльності навчального закладу. Дані щодо результатів внутрішнього оцінювання перевіряються незалежною інспекцією Ofsted та використовуються Міністерством освіти при складанні таблиць успішності, які потім

оприлюднюються на сайті Міністерства. Частота інспекторських перевірок залежить від рівня успішності діяльності навчального закладу.

З огляду на нагальність творчого використання позитивних здобутків зарубіжного досвіду у практиці вітчизняних шкіл, перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробленні рекомендацій щодо можливостей запровадження прогресивних британських ідей щодо управління якістю освітніх послуг в Україні.

### Література

1. Assessment and reporting arrangements : Key stage 2 // National curriculum assessments. – Standards and testing agency, 2014. – 40 p.
2. RAISE online. Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation [Electronic resource] / Ofsted ; Department for Education. – URL : <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>
3. Teachers in England's Secondary Schools : Evidence from TALIS 2013 Research report / [J. Micklewright, J. Jerrim, A. Vignoles, A. Jenkins, R. Allen, S. Ilie, E. Bellarbre, F. Barrera & C. Hein]. – Department for Education, 2014. – 206 p.

## **ЗАРОДЖЕННЯ ТЕОРІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ В ОСВІТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Катерина Шихненко, к. пед. н.**

*Інститут державного управління у сфері цивільного захисту  
м. Київ*

До витоків сучасної зарубіжної теорії освітніх змін, які розглядаються як інструмент узагальнення процесів реформування освітньої галузі в західних країнах, зокрема, США, відносять також теорію модернізації.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття поняття «модернізація» стає істотною іміджевою характеристикою політичної, економічної, соціальної сфер суспільства. Тому аналітико-теоретичне осмислення аспектів виникнення і розвитку зарубіжної теорії модернізації сьогодні набуло особливої актуальності.

Теорія модернізації з початку її виникнення стала об'єктом між-дисциплінарних досліджень соціології, психології, політології, економіки, соціокультурної антропології.

Дефініція «модернізація» має декілька конотацій: по-перше, в загальному розумінні, вживається як синонім прогресивних соціальних змін, що уможливають рух суспільства вперед відповідно до загальноприйнятої шкали покращень. Відповідними термінами в економічній, політичній, соціальній галузях суспільства виступають поняття «інноваційні перетворення», «осучаснення». По-друге, під модернізацією розуміють сукупність політичних, економічних, соціальних, культурних трансформацій у країнах світу з середніх століть, які досягли найбільшої сили у XIX–XX століттях; «модернізація» як «сучасність». По-третє, термін «модернізація» застосовують до відсталих країн для характеристики їхніх зусиль, спрямованих на досягнення провідних позицій у світі, які відповідають історичному та глобальному розвитку людства [2, с. 10].

Існує декілька підходів до визначення поняття «модернізація»: дихотомічний (модернізація як перехід суспільства від традиційного стану до сучасного); історичний (модернізація як опис процесів – трансформацій, революцій як шляхів її досягнення); інструментальний (модернізація як трансформація інструментів та способів опанування соціальним середовищем та природою); цивілізаційний (як поширення цивілізації modernity) та інші [1, с. 9].

Теорія модернізації виникла у 1950-х роках та різко контрастувала з еволюційною теорією змін 20-х – 30-х років XX століття. Даний феномен, як інтелектуальна відповідь на перші дві світові війни, став демонстрацією спроби представити майбутнє людства в оптимістичному руслі [3, с. 15].

Ранні форми розвитку теорії модернізації, за С. Хантінгтоном, не мали чітких концепцій щодо подальших можливостей просування індустріальних суспільств уперед, лише констатували готовність суспільств до змін [4, с. 285].

Характеристиками процесу модернізації на ранній стадії розвитку теорії модернізації стали положення, сформульовані С. Хантінгтоном: модернізація – революційний (різкий перехід від традиційного до сучасного), складний (що має множинні причини виникнення та вимір),

системний, глобальний (має однакові ознаки та етапи у всіх цивілізацій, країн), поетапний (розрізняють декілька стадій переходу суспільства від традиційного до модерного), гомогенний (модерні суспільства мають низку базових спільних рис, наявна тенденція конвергенції суспільств), незворотний та прогресивний процес [4, с. 288 – 289].

Одним із перших досліджень сутності поняття «модернізація» є праця психолога Д. МакКлелланда «Суспільство досягнень» (1961), що стверджує зумовленість розквіту та падіння цивілізацій цінностями особистостей, що є більшістю населення суспільства. Особистісна характеристика як потреба успіху набувається шляхом соціалізації і відкриває суспільство до економіко-технологічного просування вперед [6, с. 36 – 62].

Поняття «потреба успіху» як психологічна характеристика отримало також розвиток у працях американського соціолога А. Інкелеса, автора низки питань, відомих як шкала модернізації. Вчений вважав, що модернізація є розвитком, а суспільство не може набутися якісного руху уперед, доки більшість населення не набуде сучасних цінностей. Цінності створюють соціальні інститути, так, процес соціалізації відбувається у сім'ях, школах, на виробництві [5].

Теорія модернізації інтенсифікувала дослідження, що утверджували прямий зв'язок рівня освіти і зайнятості на виробництві з набуттям сучасних цінностей.

Дослідники раннього етапу спиралися на припущення про існування прямого причинного зв'язку між 5 складниками процесу модернізації: інституціями, що модернізуються, сучасними цінностями, сучасною поведінкою, сучасним суспільством та розвитком економіки [5].

Ранній етап розвитку теорії модернізації позначений критикою її аспектів: причинний зв'язок між складниками процесу модернізації; дихотомія традиція – сучасність; теза про обов'язковість соціально-економічного розвитку за наявності сучасних цінностей і моделей поведінки; етноцентризм гіпотези про кінцеву стадію процесу модернізації суспільства як її «вестернізацію» тощо.

Більшість положень, розроблених на першому класичному етапі розвитку теорії модернізації, оцінювалася науковцями критично, проте цей етап засвідчив зародження нового феномена, корисного для опису історичних процесів і змін у суспільстві.

## Література

1. Богуславский М. В. Стратегии модернизации российского образования XX века : теоретико-методологические подходы к исследованию / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – №4. – 2013. – С. 5 – 20.
2. Штомпка П. Социология социальных изменений / Штомпка П. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 184 с.
3. Fägerlind I., Saha L. J. Education and National Development : A Comparative Perspective / Fägerlind I., Saha L. J. – Pergamon Press Limited, 1983. – 302 p.
4. Huntington Samuel P. The change to change : Modernization, Development, and Politics / Samuel P. Huntington // Comparative Politics. – Vol. 3, № 3 (April). – 1971. – P. 283 – 322.
5. Inkeles A., Smith D. Becoming Modern : Individual Changes in six developing countries / A. Inkeles, D. Smith. – Harvard University Press. – 1974. – 437 p.
6. MacClelland D. C. The achieving society / MacClelland D. C. – Princeton, NJ : Van Nostrand. – 1961. – 530 p.

## IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

### ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У КАНАДІ

Марина Бойченко, к. пед. н.

*Сумський державний педагогічний університет*

*імені А.С. Макаренка*

*м. Суми*

Усебічний розвиток і розкриття потенціалу обдарованих і талановитих дітей та молоді є пріоритетом національної освітньої політики багатьох країн світу, оскільки це є запорукою підвищення конкурентоспроможності держави на світовому ринку праці. У цьому контексті не є виключенням і Канада, де в кожній провінції розроблено відповідне законодавство у сфері освіти обдарованих і талановитих, що передбачає всебічну підтримку цієї категорії школярів.

Незважаючи на той факт, що визначення понять «обдарованість», «обдаровані школярі» у законодавчих документах різних провінцій дещо відрізняється, сутність педагогічної підтримки залишається незмінною.

Так, наприклад, у нормативних документах Департаменту освіти Нової Шотландії обдарованими називаються учні, які демонструють визначні здібності в інтелектуальній, творчій, мистецькій або лідерській сферах або конкретних наукових галузях [2]. У Новій Шотландії центральна увага приділяється виявленню обдарованих дітей та молоді. У нормативному документі [3] зазначається, що процес ідентифікації повинен допомогти у визначенні сильних сторін і потреб обдарованих учнів і скласти основу для планування програми навчання в школі, а також наводяться особливості обдарованих дітей шкільного віку, зокрема: прояв нудьги при заняттях рутинною роботою і відмова виконувати домашні завдання, що передбачають механічне запам'ятовування;

висока зосередженість на галузі дослідження, при якій учні відмовляються переходити до інших сфер навчання; самокритичність, нетерпимість до невдач; висловлювання критики на адресу однокласників та вчителів; відкрите вираження незгоди з іншими людьми, з учителями; жарти або каламбури в невідповідний час; емоційна чутливість – обдаровані учні можуть надмірно бурхливо реагувати, злитися або плакати, якщо справи йдуть погано; відсутність інтересу до деталей; відмова в прийнятті повноважень, нонконформізм або впертість; схильність до домінування над іншими людьми; неорганізованість [3, с. 25].

Аналогічне визначення обдарованих учнів подано Відділом освіти Калгарі (провінція Альберта) у документі «Програма навчання обдарованих і талановитих» (Gifted and Talented Education Program): «учні є талановитими, якщо вони значно відрізняються від однолітків темпами навчання, глибиною знань, мисленням і здатністю вирішувати проблеми. Обдаровані учні володіють надзвичайними пізнавальними здібностями» [1].

Слід зазначити, що більшість визначень обдарованості містять такий компонент, як творча або мистецька обдарованість, зокрема й художня. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне зупинитися саме на цій складовій обдарованості.

Заслугують на увагу в контексті нашого дослідження характеристики, згідно з яким канадські вчителі виявляють художньо обдарованих школярів, представлені в методичному виданні Департаменту освіти Ньюфаундленду і Лабрадору «Навчання обдарованих і талановитих учнів: посібник для вчителів» [4]: *поведінкові особливості (вираження через малюнок* – надання переваги малюнкам олівцем або пастеллю для передавання детальної інформації про предмет; *прискорений розвиток* – швидке проходження стадій візуального розвитку, багата уява; *високий рівень концентрації* – використання більшої кількості часу на виконання проекту, оскільки в ньому художньо обдаровані діти вбачають більше можливостей порівняно з однокласниками; *самоспрямованість* – художньо обдаровані діти можуть бути дуже експресивними, але тільки в тому випадку, коли мають внутрішнє переконання в необхідності цих проявів; діти «живуть» мистецтвом, їх робота є суцільно особистою і являє собою синтез мислення, відчуттів і почуттів; *швидкість думки і висловлювання* – такі діти не можуть швидко сформулю-

вати власну думку, оскільки одна ідея тягне за собою наступну; *калькуляційні здібності* – надзвичайні здатності трансформувати засвоєну інформацію в новий контекст, наприклад, зобразивши певний предмет у малюнку, діти можуть швидко передати його в глині) та *характеристики художніх робіт (фотографічність (реалізм)* – діти з раннього віку намагаються зобразити людей або предмети з максимальною точністю, у деталях; *композиційний контроль* – художньо обдаровані діти мають відчуття кольору, простору, руху; *складність і детальність розроблення* – інтелектуальний розвиток пов'язаний зі здатністю передавати інформацію та спостерігати за об'єктами; від чутливості до деталей і розвиненості пам'яті залежить детальність розроблення художнього витвору; *винахідливість* – художньо обдаровані діти більше експериментують із зображеннями чи скульптурами; *чутливість до засобів художнього вираження* – схильність до експериментування із засобами художнього вираження, результатом чого стає більш майстерний кінцевий продукт; *здатність до імпровізацій* тощо) [4].

Педагогічна підтримка художньо обдарованих школярів у канадських загальноосвітніх навчальних закладах полягає в ущільненні навчальних програм, укладанні навчальних договорів, розробленні багаторівневих завдань, створенні індивідуальних проектів, кластерному групуванні художньо обдарованих учнів.

У позанавчальний час в залежності від навчального округу для художньо обдарованих учнів наявні такі додаткові послуги, як спеціалізовані приватні заняття, недільні або літні мистецькі програми, що проводяться мистецькими галереями, друкарні. Крім того, популярною формою педагогічної підтримки є менторство художньо обдарованих учнів фахівцями в даній сфері – членами місцевої громади. Велике значення надається створенню портфоліо художньо обдарованого учня.

### Література

1. Calgary Board of Education. Gifted and Talented Education (GATE) Program [Electronic resource]. – URL : [www.cbe.ab.ca/programs/exceptional-and-special-needs/Pages/Giftedness.aspx](http://www.cbe.ab.ca/programs/exceptional-and-special-needs/Pages/Giftedness.aspx)
2. Nova Scotia Department of Education and Culture. Making the Arts Accessible to All Students : Report of the Ministers' Advisory Committee on Arts Education. – 1995.

3. Nova Scotia Department of Education. Challenge for excellence : enrichment and gifted education resource guide. – 1999. – 94 p.
4. Teaching students who are gifted and talented : a handbook for teachers / Newfoundland and Labrador Department of Education. – 2013. – 225 p.

### **ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

**Ірина Борисенко, к.пед.н.**

*Академія Державної пенітенціарної служби  
м. Чернівці*

Моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії визначається як процес, що охоплює етапи цілепокладання, добору і структурування змісту освіти, визначення результатів його засвоєння молодшими школярами.

На етапі цілепокладання формулюється мета початкової освіти з урахуванням потреб суспільства та особистості. Мета початкової освіти в усіх частинах Сполученого Королівства полягає в різнобічному розвитку молодших школярів, формуванні в них основ грамотності та базових умінь, необхідних для подальшого навчання і життя в громаді. Йдеться, зокрема, про формування мовної та математичної грамотності; дослідження довкілля; сприяння реалізації особистісних якостей учнів засобами мистецтва, музики, фізичної діяльності; про ознайомлення з релігійними, моральними і соціальними цінностями суспільства, із сучасними технологіями; формування ІКТ-умінь. Навколо мети початкової освіти структуруються офіційні освітні стандарти для кожної з частин країни – Національний курикулум для Англії та Уельсу, Курикулум Північної Ірландії та Курикулум для досконалості Шотландії. Їх формат охоплює цілі курикулуму, навчальні програми (programmes of study) для кожного предмета з окресленням його мети, завдань та

очікуваних результатів навчальної діяльності учнів у вигляді показників досягнутих результатів (attainment targets).

На етапі структурування відбувається наповнення курикулуму змістом. Навчальна програма складається з інваріантної та варіативної складових з кожного виду діяльності. До інваріантної відносять обов'язковий мінімум знань, умінь і навичок, який учні повинні опанувати протягом певного ключового етапу навчання. Варіативна складова вміщує зміст необов'язкового навчального матеріалу, методичні рекомендації щодо джерел додаткової інформації для вчителів та учнів.

Важливою особливістю моделювання змісту початкової освіти в Великій Британії є взаємозв'язок між змістовою і процесуальною складовими курикулуму, що досягається шляхом наповнення національного курикулуму питаннями організації навчального процесу на шкільному рівні. Йдеться про розподіл навчального часу шкільного компонента, визначення кількості семестрів у навчальному році; обсяг навчального навантаження на тиждень; тривалість уроку; розподіл додаткових годин на формування в учнів умінь з грамотності і рахування; групування учнів. Процесуальна складова розглядається як необхідний компонент стандарту початкової освіти.

Спільними інноваціями в структуруванні курикулуму в усіх частинах Сполученого Королівства є: об'єднання навчальних предметів в освітні галузі, у межах кожної з яких визначено необхідний мінімум знань; ключові вміння; послідовність трансляції знань; наявність міжпредметних проєктів; акцентування результативності навчання шляхом заміни концепту трансляції знань учням на концепт засвоєння ними цих знань (для цього було змінено назви освітніх галузей, зокрема, в Англії галузь «Математика» перейменована на «Математичне розуміння»; іншими навчальними галузями стали «Історичне, географічне і суспільне розуміння»; «Розуміння англійської мови, спілкування іншими мовами»; «Розуміння природознавства», «Розуміння мистецтва» тощо); посилення ваги мовної (підвищення рівня вимог до володіння рідною мовою), іншомовної (уведення іноземної мови до стандарту початкової освіти), математичної (уведення до навчальних програм з математики елементів знань з алгебри) складових, ІКТ-грамотності (формування в школярів умінь складати власні комп'ютерні програми, створювати і зберігати цифрову інформацію, безпечно користуватися



Інтернетом), підвищення уваги до особистісного розвитку учня, його вмінь жити в громаді (упровадження міжпредметної теми «Особистісна, суспільна освіта, формування здорового способу життя»).

Показники досягнутих результатів (attainment targets) є важливим компонентом Національного курикулуму Англії, Уельсу, Курикулуму Північної Ірландії. До ключових умінь, які мають бути сформовані в учнів у процесі оволодіння змістом курикулуму в усіх частинах Сполученого Королівства, віднесено: читацьку, писемну та математичну грамотність; ІКТ-вміння; особистісні уміння, що охоплюють уміння навчатись, самостійно працювати, виконувати поставлені завдання, удосконалювати набуті результати; суспільні уміння, які спрямовані на розуміння поглядів і почуттів інших людей, морально-етичні норми поведінки в соціумі.

Водночас, існують і особливості процесу формування ключових умінь: в Англії основна увага приділяється формуванню в учнів ключових умінь з лічби і математики, мови і правописних умінь засобами міжпредметних тем; завдання формування навичок з інших предметів реалізується змістом навчального предмета «Особистісний, суспільний розвиток та основи здоров'я». У курикулумі Уельсу наголошується на важливості забезпечення учнів діяльністю, що сприятиме отриманню ними практичного досвіду розв'язання проблемних ситуацій, а також навчанню учнів безпеки життєдіяльності. У Північній Ірландії і Шотландії в процесі формування ключових умінь акцент робиться на уміння, що пов'язані з діяльнісними аспектами: готовність приймати самостійні рішення, самодисципліна, здатність обмірковувати життєву траєкторію відповідно до покликання. Такі уміння розглядаються як необхідні для подальшої успішної роботи, навчання і життя.

Оцінний етап моделювання нерозривно пов'язаний з двома попередніми етапами. Оцінювання навчальних досягнень учнів – концептуальна складова Національного курикулуму Англії та Уельсу, Курикулуму Північної Ірландії та Курикулуму для досконалості Шотландії, що використовується для розвитку потенціалу учнів, коригування змісту курикулуму та процесу навчання.

Виділені етапи є взаємопов'язаними і характеризуються дотриманням принципу наступності; принципу балансу між цілями формування в молодших школярів базових навичок і різнобічним розвитком

особистості; принципу врахування суспільних потреб, освітніх традицій і запитів учнів у процесі добору змісту освіти, принципу компетентнісного підходу, результативності та регіональної гнучкості.

### Література

1. Curriculum Structures and Stages in Primary Education: Audit of Policy Across Jurisdiction: Key Findings Summary / H. Grayson, E. Houghton, S. O'Donnell, C. Sargent. – Slough: NFER (National Foundation for Education Research), 2014. – 47 p.
2. Designing and Timetabling the Primary Curriculum. A Practical Guide for Key Stages 1 and 2 : Guarding Standards. – London : Qualifications and Curriculum Authority, 2009. – 43 p.
3. DfES (Department for Education). Press Release. New Primary Curriculum to Bring Higher Standards in English, Math and Science [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gov.uk/government/news/new-primary-curriculum-to-bring-higher-standards-in-english-maths-and-science>

## **ПРОБЛЕМА МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТА ВИМОГАХ СЬОГОДЕННЯ**

**Микола Головка, к.пед.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

Модернізація змісту загальної середньої освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку освітньої системи в Україні. Адже саме зміст залишається основним показником загального стану та якості освіти, її відповідності суспільним вимогам та запитам учнів і батьків як споживачів освітніх послуг. Важливим інструментом вирішення цієї проблеми є міжнародні порівняльні дослідження, наприклад, TIMSS, в яких Україна брала участь у 2007 та 2011 рр.

Так, вже за результатами TIMSS-2007 було зроблено висновки щодо необхідності оновлення змісту природничо-наукової освіти, зокрема, забезпечення його доступності, зменшення теоретизованості та перенасичення другорядними елементами. При досить високому рівні володіння фактологічним матеріалом та здатності виконувати типові завдання, учні виявили недостатню сформованість умінь і навичок використовувати набуті знання для вирішення практичних ситуацій, які потребували не простого їх відтворення, а, в першу чергу, застосування методів наукового пізнання природних явищ. Що, в свою чергу, вказувало на недостатню сформованість цілісної природничо-наукової картини світу та наукового стилю мислення [2].

У TIMSS -2011 взяло участь 3378 учнів із 148 загальноосвітніх навчальних закладів України. З природничих предметів 6 % учнів продемонстрували найвищий рівень підготовки, 23 % – високий, 35 % – середній. Низький рівень навчальних досягнень було виявлено у 24 % учнів, а фрагментарні знання мали 12 % (менше міжнародного стандарту низького рівня підготовки з природничих предметів). За видами навчально-пізнавальної діяльності завдання були розподілені на три групи: завдання – знання (35 %), завдання – застосування (35 %), завдання – обґрунтування (30 %). Українські учні продемонстрували найбільш високий середній бал за виконання завдань, орієнтованих на використання знань у стандартних ситуаціях, і найменший – на застосування знань.

Аналіз результатів моніторингу навчальних досягнень учнів із природничих предметів timss показує, що особливістю вітчизняної шкільної природничої освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. Значні труднощі учні відчувають, коли отримують завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Незначним є такий складник навчальної діяльності, як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [2].

У 2014 році Національна академія педагогічних наук України здійснила ґрунтовний аналіз змісту загальної середньої освіти. Його результати показали необхідність конкретизації державних вимог

до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та сформованості предметних компетентностей, визначення їх внеску у формування природничо-наукової компетентності, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу.

Серед основних проблем реалізації змісту виділено недосконалість чинного державного стандарту, перевантаження змісту фактологічним матеріалом інформативного характеру, невідповідальність обсягів навчального матеріалу відведеному навчальному часу, порушення наступності змісту, низький рівень якості більшості шкільних підручників. Недостатньо прослідковуються зв'язки між освітніми галузями, що є важливим для формування ключових компетентностей учнів. Формулювання вимог до результатів навчання не завжди відповідає ознакам компетентнісного підходу до навчання (ґрунтуються не на освітніх результатах, а на обсязі знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти) [1].

Основними напрямками модернізації змісту загальної середньої освіти визначено: конкретизацію характеристик та вимог щодо опанування компонентів змісту освітніх галузей Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти; конкретизацію предметних компетентностей та їх внеску у формування ключових компетентностей учнів; розвантаження змісту навчання та приведення його у відповідність до норма гранично допустимого навантаження; оновлення основних змістових ліній у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи людина-природа; посилення компетентнісної спрямованості змісту з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях дитини в практичних ситуаціях, його спрямування на постановку та вирішення таких завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення.

## Література

1. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: НАПН України, 2015.- 118 с.
2. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти timss 2011 [Електронний ресурс] / Н. Прокопенко. – К., 2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicHO-matematichnoji-osviti-timss-2011>.

### **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

Діна Гриненко

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

Сучасна структура шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії передбачає здобуття учнями знань на чотирьох ключових етапах (*key stages*), кожен з яких націлений на формування певних умінь та навичок, передбачених **Національним Курикулумом (National Curriculum)** (2013). Згідно з вищезазначеним документом вивчення однієї іноземної мови є обов'язковим у молодшій школі на другому ключовому етапі (3-6 класи, де навчаються діти віком від 7 до 11 років) та в основній школі на третьому ключовому етапі (7-9 класи для школярів від 11 до 14 років) в Англії та Уельсі [7, с. 2; 2]. Дещо іншою є мовна освітня політика в Шотландії, де діти вивчають іноземну мову протягом усього навчання в школі, тобто від першого до четвертого ключового етапу (3-18 років), про що вказано у відповідному офіційному документі «**Курикулум для майбутнього: іноземні мови, принципи та практика**» (*Curriculum for Excellence: Foreign Languages, Principles and Practices*) (2010) [1, с. 7]. На відміну від Шотландії, Північна Ірландія зазначила про власну неготовність у

сфері іншомовної підготовки учнів молодшого віку, а тому у цій частині Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії школярі мають змогу вивчати вищезазначений предмет лише на третьому та четвертому ключових етапах [6, с. 1].

Окрім Національного Курикулуму, у процесі забезпечення ефективної організації навчання вчителі іноземних мов Англії мають право обирати між розробками таких інституцій як BEST Midland Training, Euro Schools, Гете Інститут, самоврядуванням міста Ліверпуль, Загальноприйнятою Концепцією, що була створена для других-третьох класів, авторськими педагогічними схемами роботи з молодшими школярами на уроках з іноземної мови (найвідомішими з яких є праці К. Чреатер (C. Chreater), Дж. Ронде (J. Ronde), Дж. Ллойд (J. Lloyd), а також розробленими програмами під назвами «Ангели мови» (Language Angels), «Французька з раннього дитинства» («Early Start French»), останні виявилися особливо популярними у 2015 р. і та вже встигли довести свою ефективність [4, с. 51]. Найпопулярнішими для вивчення іноземними мовами в усіх частинах Сполученого Королівства стали французька, німецька та іспанська мови. Крім того, у деяких школах Північної Ірландії учням пропонують вивчати італійську, китайську та латину на четвертому ключовому етапі, а в Уельсі діти мають можливість вивчати японську, російську та мову урду, окрім європейських мов [5, с. 12].

Дослідження британських науковців Т. Тінслі (T. Tinsley) та К. Борд (K. Board), які були проведені у 2013-2014 рр., продемонстрували деякі особливості у виборі школярами тих чи інших мов. Найбільш популярною іноземною мовою виявилася французька, оскільки  $\frac{3}{4}$  британських шкіл пропонують саме цю мову для вивчення. Останнім часом усе популярнішою стає й іспанська мова (її вивчають у близько 37% державних та 48% приватних шкіл). Негативні тенденції спостерігаються у навчанні німецькій мові; тут постає очевидним значний спад у процентному співвідношенні її вивчення. Арабська, італійська, японська, китайська та російська мови були названі такими, що найрідше вивчаються у британських загальноосвітніх навчальних закладах [4 Trends, с. 8]. Крім того, згідно з статистичними даними дівчата більш сумлінно ставляться до вивчення мов, а також набагато частіше обирають для вивчення рідкісні мови, наприклад, мову урду, у той час як хлопці вважають за необхідне вивчати китайську мову. Польська мова виявилася однаково популярною

як серед хлопців, так і серед дівчат [4, с. 24].

Щоправда, результати досліджень продемонстрували, що на заняття з іноземної мови Національний Курикулум Англії передбачає небагато часу. Більшість шкіл (54%) відводить на вивчення іноземних мов менш, ніж 30 хвилин на тиждень, 34% – 30-45 хвилин, 7% – 45-60 хвилин, і лише 5% – від 60 до 120 хвилин. З'ясовано, що дещо більше уваги діти приділяють навчанню іноземних мов на третьому та четвертому роках навчання (Key stage 2), а саме 30-45 хвилин на тиждень (57% навчальних закладів), 45-60 хвилин (у 27% шкіл), 60-120 хвилин (11% загальноосвітніх закладів) та менш, ніж 30 хвилин (5% шкіл). Дещо кращою є ситуація в Уельсі, де діти вивчають іноземну мову протягом, як мінімум, двох академічних годин на тиждень [5, с. 21], у той час як у Шотландії та Північній Ірландії це число сягає не більше 50 годин на академічний рік [3, с. 51]. Виявлено, що подібною є ситуація і у п'ятих-шостих класах, а нестача академічного часу часто компенсується факультативами, розмовними клубами, різноманітними змаганнями, націленими на зростання рівня мотивації молодших школярів та удосконалення їх рівня знань.

Таким чином, аналіз організації навчання іноземних мов у різних частинах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії продемонстрував деякі відмінності в освітній політиці кожної з них. Вважаємо, що досвід досліджуваної країни у цій сфері може бути позитивно використаний у школах України з метою удосконалення структури вітчизняної іншомовної освіти.

### Література

1. Curriculum for Excellence: Foreign Languages, Principles and Practices. Scottish Government. – 2010. – 32p.
2. National Curriculum in England: Languages Programmes of Study. Department of Education. – 2013. – 5p.
3. Taught Time in Full-Time Compulsory Education in Europe in 2012/2013. Eurodice. – 2014. – 108 p.
4. Tinsley T. Language Trends 2013/2014. The state of language learning in primary and secondary schools in England / T. Tinsley. – Berkshire: CfBT Education Trust, 2014. – 128 p.

5. Tinsley T. Modern Foreign Languages in Secondary Schools in Wales. Findings from the Language Trends Survey 2014/2015. / T. Tinsley, K. Board, British Council, Wales, 2015. – 64p.
6. The Northern Ireland Curriculum Primary. CCEA Publication. 200
7. Tolmie A. Understanding the UK Education System / A. Tolmie, J. Ostborn, Ch. Curtis [Access mode: schoolwork.co.uk].

### **ФОРМИ РОБОТИ З УЧНЯМИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗА РЕКОМЕНДАЦІЯМИ РАДИ ЄВРОПИ**

**Ірина Іванюк**

*Інститут інформаційних технологій та засобів навчання  
НАПН України  
м. Київ*

У рекомендаціях Ради Європи «Розвиток полікультурної компетентності через освіту» пропонується використовувати сім форм роботи з учнями: форми роботи з учнями та такі педагогічні технології, які виявляють різні погляди на події та явища з точки зору різних осіб; рольові ігри; постановка театральних п'єс, читання літературних творів, виконання творчих письмових робіт; етнографічні завдання; використання фільмів і текстів; створення “живих картинок” в класі; використання соціальних медіа [1]. Розглянемо їх детальніше.

*Форми роботи з учнями та такі педагогічні технології, які виявляють різні погляди на події та явища з точки зору різних осіб.* Наприклад, завдання прочитати, порівняти, проаналізувати та обговорити три погляди на події, які сталися в один день під час перебування в школі або літньому таборі, представлені у формі запису в щоденниках трьох дітей з різних країн, з різними світоглядами, цінностями, нормами поведінки, навичками та знаннями. Вчителі повинні обговорити з класом або групою учнів ситуації, чому люди схильні бачити ті ж самі явища, події або дії по-різному і яким чином в людей формуються помилкові припущення (стереотипи). Така форма роботи розвиватиме

в учнів навички спостереження, інтерпретації, відкритості й неупередженого мислення.

*Рольові ігри* можуть бути реалізовані в класі на уроках суспільно-гуманітарного циклу, в позакласній та позашкільній діяльності, що сприятиме формуванню полікультурної компетентності учнів. Наприклад, вчитель роздає рольові картки, згідно з якими учні повинні діяти зовсім інакше, ніж вони діють зазвичай, використовуючи нові норми й стандарти поведінки, коли вони мають вирішити проблему, виконати завдання або обговорити проблему в групах, дотримуючись норм поведінки, покладених на них як на нову особистість. Така форма роботи сприяє розвитку відкритого ставлення, зацікавленості та поваги до представників інших культур, готовності до співпереживання, подолання стереотипів, розвиває навички спостереження, інтерпретації, адаптації, спонукає вивчати власну культуру та відкривати для себе інші.

*Постановка театральних п'єс, читання літературних творів, виконання творчих письмових робіт* можуть бути реалізовані на уроках суспільно-гуманітарного циклу. Наприклад, перегляд або читання п'єси дозволяє дізнатися про людей різних культур, постановка театральних п'єс дозволяє учням отримати власний досвід виступу на сцені й обговорити його після вистави.

Оповідання та вірші учні читають ілюструють малюнками, переказують або переробляють на свій лад. Таку форму роботи можна використати на уроках мови та літератури, а також адаптувати до інших предметів, коли вивчаються теми, що дозволяють учням отримати знання про людей, яких вони ніколи не зустрічали, дізнатися про життя, яке вони ніколи не уявляли. Така форма роботи допоможе учням зрозуміти, як суспільство, окремі особи можуть захистити гідність і права людей, незалежно від їх культурної приналежності.

*Етнографічні завдання* можуть бути реалізовані в позакласній та позашкільній діяльності. Вони можуть допомогти учням досліджувати життєві ситуації в реальному світі для того, щоб отримати досвід і знання, які вони можуть порівняти й проаналізувати. Наприклад, учні отримують завдання зробити спостереження, щоб дослідити, як люди вітають один одного, як довго вони чекають в певних ситуаціях,

які вербальні та невербальні засоби вони використовують, щоб висловити повагу, вдячність, гнів або будь-які інші емоції. Інший приклад завдання для учнів - взяти інтерв'ю у людей, які живуть по сусідству, щоб з'ясувати їх думки та ставлення до конкретної ситуації; результати інтерв'ю мають бути представлені, порівняні, проаналізовані в класі. Третій приклад – використання «усної історії». Вчитель пропонує учням взяти інтерв'ю у людей, які можуть виступити «живим джерелом» і розповісти про минулі часи. Така форма роботи допоможе учням набутися досвід активного слухання, самопізнання, самоаналізу, поваги до поглядів інших людей, розвинути навички проведення дослідження у сфері соціальних наук.

*Використання фільмів і текстів* можуть бути реалізовані під час викладання будь-яких предметів. Вчителі цілеспрямовано вибирають фільми, сцени з фільмів чи уривки з письмових джерел, щоб обговорити з учнями, де різноманітність стає вирішальною, висловити свою думку про представлені події, співпереживати з людьми, які беруть участь в представленій сцені. Обговорення можуть стосуватись того, що люди говорять один одному, про що вони думають при цьому насправді, яким чином проявляється полікультурна компетентність, де і чому культурна різноманітність викликає напруженість і конфлікти. Така форма роботи допоможе учням усвідомити наявність різних точок зору, сприятиме формуванню критичного мислення.

*Створення «живих картинок»* може бути реалізовано в позакласній та позашкільній діяльності. Вчителі пропонують учням зробити «стоп-кадр» з участю кількох людей. Цей образ може відображати реальну ситуацію, яку бачили учні, або вони створюють уявну групу людей. До початку роботи учням пояснюють правила, за якими вони працюватимуть, щоб здійснити задачу (наприклад, не можна говорити один з одним, працювати лише за допомогою невербального спілкування, подивитись на зображення і відтворити його, не маючи можливості знов до нього звернутися). Така форма роботи розвиває відкрите ставлення один до одного, спонукає учнів дізнаватися про культури інших людей, формує навички змінювати або адаптувати своє мислення відповідно до ситуації чи контексту, допомагає усвідомлювати і розуміти свої та чужі припу-

щення, упередження, стереотипи, підвищує рівень комунікаційних вмінь та навичок.

Соціальні медіа можуть бути використані на будь-яких предметах. Разом з телеконференціями, он-лайн відео-конференціями, соціальні медіа (платформи, чати, громадські форуми та ін.) представляють собою потужні інструменти для вчителів для формування полікультурної компетентності учнів. Наприклад, питання соціального статусу, свободи віросповідання, етнічної приналежності, гендерної чутливості нерідко стають помітними саме під час спілкування. Полікультурна складова комунікації в цьому контексті передбачає культурну обізнаність та чутливість, обмін поглядами, думками, коментарями. Таке спілкування має відбуватися з повагою до співрозмовника, навіть, якщо вони не погоджуються один з одним. При уважному модеруванні з боку вчителя, використання соціальних медіа розвивають полікультурну компетентність учнів, коли тема обговорення зосереджена навколо питань глобального громадянства, бар'єрів для міжкультурного діалогу, вирішення конфліктів, мирного співіснування, місцевих та міжнародні конфліктів. Така форма роботи допомагає формувати готовність співпрацювати з представниками інших культур та отримати досвід міжкультурних зустрічей.

### Література

1. Barrett M. Developing Intercultural Competence through Education [online]: Document of the Council of Europe / M. Barrett, M. Byram, L. Ildikò, P. Mompoin-Gaillard, F. Stravroula // Pestalozzi series. – 2014. – №3. – Available from: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> – Title from the screen

## НАПРЯМИ ОПІКУНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ У ПОЛЬЩІ

Ореста Карпенко, к.пед.н.

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,  
м. Дрогобич*

Сьогодні суспільство очікує від школи набагато більшого, ніж у попередні роки, коли найважливішим був інтелектуальний розвиток дитини і передача їй необхідних знань. Школа, за визначенням В. Оконя, це освітньо-виховна установа, яка займається навчанням і вихованням дітей, молоді і дорослих, відповідно до прийнятих у суспільстві цілей і завдань, а також освітньо-виховних концепцій і програм. Для їх досягнення служать відповідно підготовлені педагогічні кадри, органи управління освітою, матеріальна база, обладнання, фінансування з державного і місцевого бюджету та інших джерел. Школа відіграє значну роль в організації виховного процесу над дітьми [1, с. 398].

Школа як навчально-виховний заклад повинна здійснювати й опікунську діяльність, яка б забезпечувала дітям і молоді сприятливі умови життя, розвитку і виховання, проявлялася у наступних напрямках:

- *для дитини*: забезпечення особистої безпеки у школі і дорогою до школи; охорона здоров'я дитини – надання першої допомоги, реалізації шкільного обов'язку; задоволення основних біологічних потреб; догляд за дитиною під час роботи батьків; організація дітям вільного часу;
- *для сім'ї*: надання матеріальної допомоги сім'ї у міру фінансових можливостей школи; допомога в розв'язуванні виховних труднощів у сім'ї; підвищення педагогічної культури батьків; організація суспільно-культурного життя батьків;
- *для середовища проживання*: встановлення рекреаційних і культурно-освітніх устаткувань на території школи; підвищення рівня педагогічної культури місцевої спільноти; організація вільного часу мешканців; усунення негативних явищ, аморальної поведінки, патології.

Напрями опікунської діяльності школи варто розглядати на трьох рівнях:

- *дитини* – до школи приходять різні діти, з фізичними і психічними вадами. Завданням школи є створення цілісних груп, догляд за психічним і фізичним здоров'ям дитини, розпізнання будь-яких відхилень у розвитку. Для його реалізації у школі функціонують кабінети педагога, психолога, лікаря;
- *сім'ї* – дитина виростає у сім'ї, яка є для неї прикладом для наслідування. Однак, якщо сім'я має функціональні і структурні розлади під загрозою знаходиться розвиток дитини. У цьому випадку роль школи полягає у розпізнанні проблем сім'ї, в якій живе дитина і надання допомоги у їх вирішенні;
- *середовища* – крім сім'ї і школи середовище займає дуже важливе місце у розвитку і формуванні особистості дитини. Ровесники, подвір'я, майданчик для ігор – це місця, в яких дитина часто перебуває. Саме школа повинна допомогти дитині розпізнати справжні цінності під час вибору друзів, місця і форми ігор, а також при можливості запобігти різним відхиленням.

Про це свідчать наступні факти:

- запас знань і вмінь, отриманих учнем у процесі навчання, не гарантує добру підготовку до життя і професійної роботи в умовах сучасної цивілізації. Велике значення має формування відповідних суспільно-моральних норм і забезпечення умов для безперервного саморозвитку. Важливою є інспірація ситуації, яка допомагає суспільному розвитку дитини і протидії різним його розладам;
- школа як найбільша педагогічна установа у місцевості має найбільші можливості для формування всебічно розвиненої особистості, перевиховання та усунення недоліків у поведінці дитини;
- основним принципом опікунської політики є забезпечення дитині найсприятливіших умов життя і розвитку в найближчому для неї середовищі (сім'ї, школі, місцевості) [2, с. 100];
- в опікунській політиці акцент лежить на загальному, ранньому і профілактичному характері форм допомоги дитині та сім'ї. Реалізація цих завдань можлива при активній участі школи, яка

володіє багатими традиціями щодо організації відкритих форм виховної опіки і занять для розвитку дітей і молоді [2, с. 101];

- у світлі найновішої педагогічної теорії навчання, виховання і опіка представляють собою цілісну сукупність; профілактична і компенсаційна дія є необхідною умовою для правильного перебігу виховного процесу [3, с. 279 – 288].

Школа повинна пробудити розуміння і любов до навчання, надавати рекомендації щодо ефективного навчання, знайомити з основними культурними досягненнями, привчати дітей і молодь до активної участі у культурному житті, навчати з користю проводити вільний час і відпочинок, стимулювати розвиток молодої людини до активної і повноцінної участі у суспільному житті, формувати вміння самостійного отримання і поглиблення нових знань і навичок

Реформа системи освіти у Польщі зосереджується на аксіологічних аспектах освіти, на протидії неефективній і консервативній педагогічній, суспільній і економічній практиці, на забезпеченні відповідних цілей і завдань реформи. Вона має бути основою для досягнення трьох головних цілей: піднесення рівня освіти суспільства через поширення середньої і вищої освіти, зрівняння освітніх шансів, сприяння покращенню якості освіти як цілісного процесу опіки, виховання і навчання.

### Література

1. Okoń W. Nowy Słownik Pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa Żak, 2004. – 486 s.
2. Wołczyk J. Edukacja dla rozwoju : niektóre problemy polityki oświatowej / Jerzy Wołczyk . – Wrocław : Zakł. Narodowy im. Ossolińskich, 1973. – 175 s.
3. Wroczyński R. Pedagogika społeczna / Ryszard Wroczyński. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979. – 387 s.

## **НАВЧАННЯ ПРО РЕЛІГІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН**

**Катерина Мазуренко**

*Чернігівський національний педагогічний університет імені*

*Т.Г. Шевченко*

*м. Чернігів*

Реалізація релігійної освіти в Європі доволі строката, наприклад, в країнах ЄС цей предмет включений в усі державні програми, окрім Франції, в якій релігійна освіта не входить до шкільної програми. Є звичайно ж спільні риси у всіх державах ЄС головна з них це християнство, яке відіграло важливу роль у європейських суспільствах спрямовувало стиль і образ життя для більшості громадян. Християнство вважається кутовим каменем для європейських суспільств і заснувало культурну та етнічну базу цінностей для європейських держав, відіграючи велику роль у становленні освіти в Європі.

У Данії релігійна освіта являється обов'язковим предметом і називається «Християнське навчання». Альтернатива предмету християнського характеру пропонується, але дуже в обмеженій кількості, тільки в 41 з більш ніж трьох тисяч державних шкіл. Складання курикулуму та підручників займаються різноманітні релігійні організації. Також цілі, які покладаються на цей предмет повинні бути неконфесійними наскільки це можливо, сприймання цього предмету повинне бути культурологічним. В освітньому просторі Норвегія стала адептом цінностей та змісту релігійної освіти, що відповідає вимогам мультикультурних суспільств, часткою яких вона являється. Завдяки цьому у 1997/98 академічному році основним курикулумом шкільництва був представлений новий предмет під назвою «Християнське знання і релігія та етична освіта», цей новий предмет має за ціль надати учням детальні знання про християнство та інші християнські конфесії, а також про інші світові релігії, філософії життя та етику. Головні цілі предмету виховувати в учнів повагу та розуміння християнських та загальнолюд-

ських цінностей на рівні з діалогом та розумінням поміж людьми, що належать до різних релігійних ідеологій та філософій життя.

У Швеції предмет релігійної освіти пройшов свою трансформацію від предмету під назвою «Kristendomskunskap» який мав виключно християнський характер. У 1969 він був замінений на сучасний, під назвою «Religionskunskap» який вже має лише релігієзнавче спрямування. За останні чотири декади Швеція теж проходить трансформацію у мультиетнічне, мультикультурне та мультиконфесійне суспільство, тому освіта змінює свою орієнтацію і реалізує необхідність урізноманітнювати знання, що викладаються у школі.

Відокремлення держави від церкви більш-менш повне по всій Європі, хоча не абсолютне. Наприклад, в країнах, де відокремлення широко підтримується, тим не менш існують деякі нюанси. В той же час, в тих країнах, де існує офіційно головна державна церква, наприклад як у Великій Британії, це не обов'язково означає, що церква контролює релігійну освіту в школі. Існує ще три країни в ЄС, де існує державна офіційна церква це – Фінляндія (лютеранська євангельська церква та ортодоксальна церква), Данія (лютеранська євангельська церква) та Греція (грецька ортодоксальна церква). Отже не дивлячись на те, що королева британської держави являється головою церкви та захисницею віри, пройшовши довгий час розвитку і трансформацій, викладання релігійного предмету на сьогоднішній день є неконфесійним та мультирелігійним.

Також є держави в яких незалежно від відокремлення держави від церкви, держава продовжує співпрацювати з церквою у сфері освіти. Наприклад, в Іспанії, згідно 16 статті Конституції 1978 р. католицька церква відповідальна за викладання католицького навчання в державних школах, згідно з домовленістю з Ватиканом від 1979 р. До католицької віри додається ще викладання протестантської, іудейської та мусульманської релігій. У Швеції, наприклад, лютеранська церква відокремлена від держави і релігійні предмети присутні в шкільній програмі, але повинні бути виключно неконфесійними та об'єктивними.



## **ПРОБЛЕМИ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ США**

*Микола Сбруєв*

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми*

Важливість викладання танців у початкових класах американських шкіл визнається як фахівцями з естетики, які добре обізнані з впливом прекрасного у всіх його проявах на розвиток дитини, так і педагогами-практиками.

Дослідження, проведені останнім часом експертами професійних організацій у сфері мистецтва, таких як Arts Education Partnership, National Assembly of State Arts Agencies, Americans for the Arts, доводять, що освіта дитини не є повноцінною, якщо вона не включає в себе мистецтво, зокрема танець. Так, у звітах названих організацій повідомляється, що порівняно з учнями, які півроку або менше навчались мистецтвам, учні, які вивчали мистецтво протягом більш ніж чотирьох років, отримали оцінки за аналіз прочитаного тексту (Critical Reading) в середньому на 52 пункти вище, на 38 пунктів вище з математики (Math) і на 51 пункт вище за письмову грамотність (Writing). За даними Центру передового досвіду Національної Асоціації губернаторів діти, долучені до вивчення мистецьких дисциплін у школі, відзначаються такими успіхами:

- в чотири рази частіше отримують визнання за академічні досягнення;
- в три рази частіше обираються в актив класу;
- в три рази більше виграють призів за відвідування школи;
- в чотири рази частіше беруть участь у конкурсах з математики та природничих наук;
- показують значно нижчий рівень злочинності серед населення та груп населення підвищеного ризику.

Аналіз численних досліджень дозволяє стверджувати, що танцювальна освіта надає суттєві освітні переваги, порівняно з іншими академічними дисциплінами.

По-перше, відповідно до теорії множинного інтелекту (Multiple Intelligences) Г. Гарднера, деякі учні оволодівають теоретичними концептами та засвоюють інформацію шляхом емоційного сприйняття, в процесі творення руху, а не просто чують і/або бачать. Танцювальна освіта дозволяє їм оволодівати науковими концепціями і термінами тілесно-кінестетично. За Гарднером, всі учні повинні отримати таке освітнє середовище, в якому саме вони можуть досягти найбільшого успіху. Танцювальна освіта дозволяє здобувати необхідні для успішної соціалізації в школі досягнення тим учням, які не виділяються в традиційних класах: не мають особливих досягнень в математиці або спорті тощо.

По-друге, надання учням можливості приймати рішення щодо своєї освіти, зокрема танцювальної, суттєво і позитивно впливає на розвиток їх навчальної мотивації. Навчальні завдання, в яких учні в змозі висловити свої знання через рух або писати про рух, завжди є для них найбільш значущими. Отримання зворотного зв'язку від вчителів і однокласників сприяє тому, що навчання через танець може налагодити взаємодію всіх учасників навчального процесу.

По-третє, за даними Центру з контролю і профілактики захворювань (Center for Disease Control and Prevention), поширеність ожиріння серед дітей у віці від шести до дев'яти років за останні 30 років збільшилася на 12,3 відсотка. Американські фахівці сподіваються, що саме танець може стати тим рятувальним проявом творчої і фізичної активності, якою школярі можуть займатися протягом усього свого життя. Висновки багатьох досліджень підтверджують такі сподівання: надання можливості учням брати участь в такому активному навчанні, як танцювальна освіта, допомагає їм бути більш зосередженими і продуктивними протягом усього навчального дня.

Ще однією перевагою танцювальної освіти є те, що багато дітей, які категорично не ідентифікують себе зі змагальним спортом, знаходять альтернативний вихід для своєї фізичної активності в танці. Творчий рух надає таким учням той неконкурентний, незмагальний варіант, який наповнює життя багатьох з них.

Однак, незважаючи на численні дослідження, які підтверджують, що танцювальна освіта є важливим аспектом освіти дітей, вона

недостатньо представлена в початкових і середніх класах державних шкіл більшості штатів США. Присутність танцювальної освіти в шкільній програмі залежить від підтримки громади, зусиль шкільних адміністраторів щодо дотримання стандартів, а також наявності прихильників-ентузіастів танцю серед керівництва та викладачів школи. Нажаль, в сучасному суспільстві, і це є чинним як для США, так і для України, танець головним чином розглядається як розвага, що відносить його до категорії предметів-прикрас, які не мають важливого значення для повноцінної освіти дитини. Шкільна адміністрація часто ставиться до танцю як до «жіночого» виду мистецтва; інші – як до такого виду діяльності, що потрібна тільки талановитим, а не всім; як до форми руху, що має надто вузьке призначення у сучасному конкурентному світі.

У дослідженні «Федеральна підтримка художньої освіти: Зв'язок танцю з реформою художньої освіти» подано докладний звіт про освітні реформи в ХХ – на початку ХХІ ст., які суттєво вплинули на мистецтво взагалі і танцювальну освіту зокрема. Ключовим питанням щодо танцювальної освіти в К-12 є федеральна підтримка мистецтва, а саме, законодавство, державна політика та державне фінансування мистецької освіти в школі. Сучасна державна освітня політика США надихнула теоретиків і практиків танцювальної освіти на важливі зміни в національних стандартах, навчальних програмах середньої освіти. Національні стандарти з танцювальної освіти визначили зміст і параметри досягнення того, що учні повинні знати, вміти і робити в танці в контрольних класах: четвертому, восьмому і дванадцятому. Отже, танцювальна освіта отримала реальну перспективу розвитку сучасній в американській школі.

## **МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АНГЛІЇ**

**Марія Тименко**

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

У британській педагогічній літературі поняття «методи навчання» (methods of teaching) визначається як впорядкована діяльність педагогічного процесу, що характеризується управлінням стратегіями, направленними на досягнення кінцевого результату.

Методи профорієнтаційного та кар'єрного навчання – це способи колективної діяльності вчителя й учнів, що зумовлюють обов'язкове досягнення мети – підготовку школярів до усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення та набуття вмінь та навичок пристосовуватися до перехідних етапів кар'єри протягом життя.

При виборі методів профорієнтаційної роботи враховуються особливості її змісту та методики проведення на різних вікових етапах навчальної діяльності учнів, час, відведений на реалізацію профорієнтації, вікові особливості розвитку учнів, рівень їхніх здібностей, освіченості, вихованості, матеріально-технічна база навчального закладу, теоретико-практична та методична підготовка вчителя з профорієнтації (профконсультанта).

Основними методами профорієнтаційного та кар'єрного навчання в середніх навчальних закладах Англії вважають:

- пояснювально-ілюстративні (презентація, портфоліо, лекція, розповідь, повідомлення, зустріч із спеціалістами та ін.);
- імітаційно-ігрові (колективне навчання, рольові, ділові ігри, імітаційне моделювання, практика на виробництві та ін.);
- діагностичні (тестування, анкетування, спостереження, бесіди та інтерв'ю закритого та відкритого типу, консультування, тренінги, ігрові ситуації, портфоліо);
- метод інтегрованого навчання (узагальнення незалежних характеристик та відомостей про учнів від вчителів різних предметів на основі аналізу результатів діяльності учнів);

- метод дослідницького навчання (проект, обговорення, проблемно-орієнтоване навчання);
- інтерактивне навчання (використання цифрових технологій)

Профорієнтаційне та кар'єрне навчання учнів середніх навчальних закладів Англії це узгоджена психолого-педагогічна робота спеціалістів з профорієнтації, профконсультантів, вчителів, яка направлена на те, щоб допомогти учню не тільки зробити свідомий вибір щодо майбутньої професії та побудови власної кар'єри, але й здобути життєво важливі навички, які зможуть допомогти долати перехідні періоди життя вцілому. В більшості шкіл Англії профорієнтаційне та кар'єрне навчання відбувається за допомогою поєднання різних форм, методів та засобів з метою підвищення ефективності та результативності процесу навчання.

### **РОЗВИТОК СИСТЕМ НАЦІОНАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ**

**Олена Ярова, к.пед.н.**

*Бердянський державний педагогічний університет  
м. Бердянськ*

Національне оцінювання успішності молодших школярів сьогодні набуває все більшої важливості в усіх країнах Європейського Союзу як інструмент вимірювання і моніторингу якості початкової освіти, а також структурування систем європейської освіти в цілому. Національне оцінювання визначається як проведення на національному рівні стандартизованих тестів та централізовано встановлених іспитів. Національні тести укладаються та розвиваються відповідно до національних освітніх політичних і структурних контекстів і пов'язані з іншими формами шкільного оцінювання.

Запровадження національного тестування в європейській початковій школі у другій половині ХХ ст. відбувається повільно і спорадично і значно активізується в останні тридцять років. У 1946 р. однією

з перших Ісландія проводить випускні іспити на рівні МСКО 1. У Португалії національні іспити, введені в 1947 р. для учнів початкової школи з метою їх сертифікації та просування на наступний рівень, скасовуються вже в 1974 р. Спробу випускного оцінювання молодших школярів робить і Північна Ірландія відповідно до Закону про освіту 1947 р. У Люксембурзі іспит на рівні МСКО 1 вперше проводиться у 1968 р. та використовується як підстава для переведення учнів з початкової школи до середньої. У Нідерландах випробування в кінці рівня МСКО 1 запроваджуються в 1970 р.

Ірландія організовує національне оцінювання з читання (англійська мова) в початковій школі в 1972 р. у результаті громадської дискусії стосовно освітніх стандартів. У Франції національні тести проводяться після реформи освіти 1977 р. спочатку в початковій школі, а потім у середній, частково з метою вдосконалення оцінювання системи освіти. У 1978 р. у Сполученому Королівстві (Англія, Уельс і Північна Ірландія) Відділ оцінювання ефективності (the Assessment of Performance Unit) починає проводити вибіркові опитування учнів віком 11 років. Результати досліджень визначають зміст та інструменти моніторингу, оцінювання й контролю якості освіти.

З моменту утворення Європейського Союзу національне тестування молодших школярів стає ще більш поширеним явищем як прояв уніфікації та європеїзації початкової освіти. Так, в Іспанії Головний закон управління освітою (la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE) 1990 р. запроваджує національне тестування досягнень учнів початкової школи. В 1994 р. Бельгія (франкомовна громада), Латвія та Естонія розпочинають проведення національних тестів на рівні МСКО 1 з метою отримання інформації про академічну успішність учнів. Румунія запроваджує національні іспити по завершенні початкової освіти у 1995 р., Болгарія – у 2006 р., Кіпр – у 2007 р., Італія – у 2008 р. Португалія розробляє новий метод оцінювання для 4-го і 6-го років навчання (рівень МСКО 1), і з 2000 р. національне тестування поновлюється для моніторингу шкіл і системи освіти. У Данії національне тестування на рівні МСКО 1 проводиться з 2010 р.

Залежно від функції національні тести в країнах Євросоюзу об'єднуються в три категорії:

- підсумкові тести (summative tests), що узагальнюють досягнення окремих учнів наприкінці навчального року або МСКО 1 і результати яких використовуються для прийняття рішень щодо переведення на наступний рік навчання або вибору школи;
- моніторингові тести (monitoring tests), що оцінюють школи та / або освітню систему і результати яких слугують індикаторами ефективності роботи як учителів, так і загальної освітньої політики і практики;
- формувальні тести (formative tests), метою яких є покращення навчального процесу шляхом визначення потреб окремих учнів та відповідної адаптації навчання (ідея “оцінювання для навчання”).

Лише деякі країни ЄС організують випускні випробування з метою сертифікації учнів в системі початкової освіти (Бельгія (франкомовна громада), Польща). У Нідерландах тест СІТО орієнтує батьків у виборі найбільш відповідного типу середньої освіти для дітей. Так само в Люксембурзі результати, досягнуті учнями в рамках національних випробувань в кінці шостого року початкової освіти, є одним із критеріїв вибору або загальної середньої або технічної освіти. На Мальті тести, проведені після завершення початкової освіти, одночасно є вступним іспитом до “молодшого ліцею” (junior lyceum).

Більше половини країн Євросоюзу проводять національні моніторингові тести на рівні МСКО 1. Головною метою таких тестів у Латвії, Угорщині, Австрії, Англії є оцінювання ефективності окремих шкіл, на відміну від Бельгії (фламандська громада), Естонії, Ірландії, Іспанії, Франції, Литви, Румунії, Шотландії, де у фокусі уваги знаходиться вся шкільна система. Відповідно до мети різняться й охоплення учнів: у той час як національні тести для моніторингу школи часто є обов'язковими для всіх учнів, тести, що оцінюють систему в цілому, як правило, складаються репрезентативною вибіркою.

Національні формувальні тести організуються в Бельгії (франкомовна громада), Данії, Ірландії, Франції, Люксембурзі, Угорщині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Шотландія), на Кіпрі. Вони можуть бути як обов'язковими (Угорщина, Швеція), так і добровільними (Англія, Шотландія, Франція).

Експерти погоджуються, що оцінювання повинно розвиватися у відповідності до нових курикулумів, навчальних вимог, нових навичок.

З метою усунення розбіжностей у практиці оцінювання, спричинених змінами у масштабах, цілях, розумінні завдань оцінювання, держави-члени ЄС визначили основні принципи, які повинні братися до уваги під час розробки та імплементації політики оцінювання:

- *принцип справедливості*: методи оцінювання повинні відповідати цілям, установленим заздалегідь, а його мета і наслідки повинні бути зрозумілими для всіх зацікавлених сторін; урахування попередніх результатів навчання учнів і рівнів сформованості навичок (наприклад, мовленнєвих) є важливим для коректного оцінювання досягнутого прогресу;
- *принцип надійності та валідності*: працюючи незалежно і використовуючи єдині підходи, оцінювачі отримують ідентичні результати;
- *принцип дитиноцентрованості*: учні, батьки, вчителі та школи дістають інформацію для поліпшення викладання та навчання, що робить оцінювання невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Якщо у 1990-х роках національне тестування в Євросоюзі на рівні МСКО 1 запроваджується як елемент модернізації політичних і адміністративних освітніх структур, то, починаючи з 2000 р., більшість країн використовують тести з метою контролю та покращення якості освіти, підвищення ефективності національної школи. Ці зусилля також стимулюються результатами міжнародних порівняльних досліджень PIRLS і TIMSS, які майже в третині країн Євросоюзу викликали потребу в більш повній інформації про навчальні програми та методи їх імплементації.

У контексті індивідуалізації та адаптації навчання національне тестування в початковій школі доповнюється діагностичним оцінюванням з метою моніторингу прогресу учнів і отримання учителями інформації для корекції цілей навчання, педагогічних підходів і поліпшення якості освіти, що формує загальну тенденцію в європейському національному тестуванні поєднувати зовнішні стандартизовані оцінювання із внутрішнім оцінюванням або самооцінюванням з боку шкіл. Комплексне застосування традиційних моделей моніторингу “зверху вниз” і підходів “знизу догори” в оцінюванні учнів на рівні школи дозволяє отримувати більш об'єктивні дані про якість початкової освіти і, таким чином, бачити перспективи покращення освітнього рівня.

## **V. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США**

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ ЯК ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

**Олена Локшина, д.пед.н., проф.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*м. Київ*

Доведено, що ідея трансформацій, синонімами яких виступають «зміна», «реформа», «модернізація», «інновація», «розвиток» тощо, є головною при характеристиці освіти у світі протягом ХХ-го – на початку ХХІ століть.

Водночас, якщо 1960-70-і роки відзначалися структурними реформами, які передбачали подовження терміну обов'язкової освіти, у такий спосіб забезпечуючи залучення якомога більшої кількості молоді до навчання (*реформи доступу*), то, починаючи з 1990-х, трансформації в освіті, в умовах її оринковлення, спрямовано на відхід від фокусування на ресурсах, які вкладаються в освіту (inputs) у напрямі вимірювання результатів (outputs), які вона продукує (*реформи якості*).

*Реформи якості* ХХІ століття живляться новими концептами – якщо *реформи доступу* вбудовувалися у рамку концепту так званого раціонально спланованого покрокового організаційного розвитку, то *реформи якості* розглядаються у контексті універсальної «скрині з інструментами» з переліком заходів та ресурсів (Н. Altrichter, 2000). Наголошується, що, якщо у концепті раціонально спланованого покрокового організаційного розвитку реформи/трансформації позиціонувалися у площині одновимірності, то сучасні трансформації/зміни – у багатовимірній проекції з очікуваними та неочікуваними наслідками, впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, нелінійністю та етапністю руху, універсальними/тимчасовими результатами.

Зазначений підхід в умовах глобалізації вивів реформаторський рух на наднаціональний рівень у формат «глобального руху освітніх реформ» (P. Sahlberg, 2015), який характеризується спільними напрямками трансформацій в освіті: стандартизацією змісту освіти як обов'язкової умови результато-базованої освіти (національно-затверджені стандарти з вимірювальними освітніми цілями, які перевіряються ЗНО); запровадженням «інваріанту/ядра» у стандартах, що включає такі навчальні предмети, як математика, державна мова (мови) і природознавство (science), та інструментів для вимірювання рівня оволодіння школярами знань/компетентностей з цих предметів – міжнародних порівняльних досліджень TIMSS, PISA тощо; запровадженням політики підзвітності для шкіл з використанням різних форматів оцінювання/самооцінювання їхньої діяльності; імплементацією ринково-базованої моделі організації роботи вчителів з новою політикою їхнього найму, матеріального заохочення для якісного виконання ними своїх обов'язків.

### **ДО ПИТАННЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ФІНЛЯНДІЇ У КОНТЕКСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

**Джурило Аліна, к.пед.н.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*м. Київ*

Основна мета освіти у Фінляндії – створення умов для забезпечення рівного доступу до здобуття освіти усіма громадянами, незалежно від віку, статі, місця проживання, економічного стану, мови. Відповідальність за розвиток освіти покладено на Міністерство освіти Фінляндії. Національне управління освіти разом з Міністерством освіти визначає основні цілі, зміст і методи основної, середньої (до якої належить також професійна освіта). У кожній провінції Фінляндії є Департамент освіти і культури, який забезпечує реалізацію цих завдань. Важливу роль в організації освіти відіграють муніципалітети. Професійна освіта і навчання здійснюється у професійних школах, де передбачено понад 6 місяців навчання безпосередньо на робочому

місці та у формі професійного навчання на робочому місці за відповідною угодою.

Більшість навчальних закладів, у яких учні здобувають основну та середню освіту, фінансуються за кошти муніципалітетів. Приватні навчальні заклади перебувають під наглядом громадськості: вони працюють за основними навчальними планами і враховують кваліфікаційні вимоги, затверджені Національним управлінням освіти. Як і інші навчальні заклади, вони фінансуються в рівних долях із коштів муніципалітетів і держави. Відповідальність за фінансування освіти несуть держава та місцева влада. У фінансуванні основної та середньої освіти частка держави складає 57 %, а муніципалітетів – у середньому 43 %.

Велике значення надається самооцінці та незалежній оцінці навчальних закладів. З квітня 2003 р. при Міністерстві освіти діє окремий підрозділ, на який покладено обов'язки оцінювання. Його співробітники здійснюють планування, координацію, управління і розвиток оцінки основної і середньої освіти. Університети та вищі професійні навчальні заклади самі несуть відповідальність за якість оцінювання своєї діяльності і її результатів. У цьому їх підтримує незалежна Національна рада оцінки вищої освіти.

Організація і контроль системи є обов'язком тристоронніх кваліфікаційних комісій, до складу яких входять представники роботодавців, національного управління освіти і викладачів.

Досвід Фінляндії демонструє тісний зв'язок якості освіти з наявністю певної системи оцінювання результатів діяльності навчальних закладів, учнів, вчителів. Стиль керівництва навчальними закладами, участь громадськості у розвитку освіти, позиція вчителя в навчальному закладі, зміст освіти, практично всі аспекти освітнього процесу та його результати залучені в систему оцінювання, яка є регулюючим засобом розвитку системи освіти.

Говорячи про політику децентралізації освіти, фінський приклад надання більшої автономії навчальному процесу містить ряд специфічних моментів. Наприклад, при зовнішній формальній рівності існує потужна внутрішня диверсифікація, а школа зобов'язана у відповідності до потреб соціуму розробляти та реалізовувати свій індивідуальний педагогічний профіль. У рамках загальних цілей та непорушних цінностей, які встановлено централізовано, рада кожної школи самостійно

розробляє свою програму та навчальні плани, що призводить до суттєвої різниці викладання у школах одного типу. Це має вагоме позитивне значення тоді, коли різне за інтенсивністю навчання використовується й у різних за щільністю населення регіонах.

Одним з позитивних наслідків фінської децентралізації освіти є відміна державної інспекції її якості, що призвело до підвищення ефективності шкільного навчання. Ідея рейтингів навчальних закладів не отримала підтримки населення, оскільки громадянське суспільство вважає, що будь-яке порівняння призводить до дискримінації шкіл та педагогів, а тому й заміна державного інспектування на консалтингові послуги закріплено в країні базовим законом про освіту. Разом з тим за планування, координацію, управління оцінки якості знання та кадрів відповідає міністерство освіти Фінляндії, яке перевіряє знання учнів 5 % шкіл країни, а також подає вибірковий запит 10 % шкіл щодо програми навчання за конкретними дисциплінами. Функцію контролю за якістю освіти здійснюють батьки учнів, які публічно надають свої відгуки про діяльність викладацького складу середніх навчальних закладів. Адміністративне управління школами здійснюється на рівні муніципалітетів. З 1996 р. місцеві органи влади створюють наглядові ради шкіл, які складаються з батьків учнів, що мають право накладати вето на рішення директорів навчальних закладів, не втручаючись безпосередньо у навчальний процес.

У Фінляндії здійснюється місцевий контроль в управлінні системою освіти. Дане нововведення освоєне і впроваджене в усіх школах країни. До складу Шкільної ради в системі середньої освіти Фінляндії входить адміністрація школи, вчительський корпус, технічний персонал, а також батьки учнів, учні старших класів, соціальне оточення школи, муніципальні органи, 5 сфера вищої освіти, бізнесу, сфера економіки. Всі згадані тут учасники процесу навчання і виховання майбутніх громадян країни, взаємодіючи між собою і з шкільною адміністрацією, мають в цілому великий вплив на розвиток школи. Така система самоуправління ґрунтується на високому рівні підготовки вчителів, які прагнуть застосовувати свої творчі здібності у відповідності до навчальних планів конкретної школи. Це стало можливим лише за наявності довіри та поваги до вчителя у Фінляндії, рівень якої є найвищим у Європі. На відміну від багатьох країн ЄС (особливо Швеції,

Греції, Норвегії та Італії) де професію вчителя обирають «слабкі студенти» у Фінляндії це одна з найбільш високооплачуваних та соціально захищених професій. Високий соціальний статус вчителів обумовлює їх педагогічну самостійність, яка дає їм право встановлювати будь-які внутрішні екзамени, тести, захист проектів тощо у процесі навчання. Цікавим є й той факт, що у країні нормативно закріплена обов'язковість будь-яких випускних шкільних іспитів. Слід зазначити, що професія вчителя є однією з найпрестижніших у Фінляндії (за своєю популярністю поступається лише професіям лікаря та пожежного), при цьому до педагогів висуваються високі вимоги, головним з яких є обов'язковість наявності ступеню магістра наук, а також вчене звання професора з одного предмету.

Розглядаючи дане питання слід згадати дослідження австралійського фахівця А. Тейлора, який аналізує статистику, яка характеризує систему неординарної фінської середньої освіти, що склалася в результаті проведеної реформи школи. Так, найбільш цікавими наслідками її реформування стали такі порівняльні факти:

- Фінляндія витрачає на одного школяра на 30% менше коштів, ніж США;
- у перші 9 років у школі 30% дітей отримують матеріальну допомогу;
- 66% випускників шкіл вступають до коледжів (найвищий відсоток у Європі);
- 93% фінів закінчують середню школу, що на 17,5% більше, ніж у США;
- кількість вчителів у Фінляндії така ж, як і в Нью-Йорку, а учнів менше майже у два рази (600 000 та 1 100 000 відповідно);
- у 2010 р. на 660 учительських вакансій у початковій школі претендувало 6 600 випускників університетів;
- середня зарплата вчителя-початківця у Фінляндії у 2008 р. становила 29 000 доларів, у порівнянні з 36 000 доларів на рік у США;
- вчителі старших класів з 15-річним стажем отримують 102% від середньої зарплати решти випускників університетів. У США це співвідношення дорівнює 62%.

Отже, основними тенденціями сучасного розвитку фінської шкільної освіти, є насамперед демократизація управління навчальним

процесом що забезпечує рівність шансів на отримання освіти різними соціальними групами, децентралізаційні процеси які здійснюються через шкільну автономію, розвиток соціального партнерства навчальних закладів з інститутами громадянського суспільства, оновлення змісту загальної освіти у відповідності до концепції «суспільства знань» (його орієнтація на різний когнітивний потенціал учнів), підвищення якості навчання та забезпечення його відповідності сучасному рівню соціально економічного розвитку суспільства, удосконалення підготовки вчителів на основі підвищення їх професійної значущості та соціального статусу.

## **ГУМАНІЗАЦІЯ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ**

**Ілона Маріуц, к. пед. н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

У контексті бажаної системи освіти і виховання теоретики і практики освіти вказують на принцип гуманізму, а у сучасному її поступі розглядають реалізацію тенденції гуманізації та гуманітаризації освіти, адже розвиток особистості можливий на основі оволодіння досягненнями людської культури, що безпосередньо залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури. У зв'язку з цим, самовизначення особистості в контексті світової культури є стрижневою лінією гуманітаризації змісту освіти, яка повинна простежуватися на всіх рівнях освіти.

Важливою складовою і засобом гуманізації освіти виступає її гуманітаризація, яка проявляється в цілях, змісті, технологіях і формах освіти, в системі управління освітнім процесом. Гуманітаризація як передумова гуманізації освіти створює умови для оволодіння культурою, сприяє формуванню усвідомленої соціальної приналежності, відповідальності за результати своїх дій [6].

2016 рік Указом Президента України № 641/2015 проголошено *Роком англійської мови в Україні*, що є актуальним у контексті гумані-

зації та гуманітаризації освіти, адже англійська мова є мовою міжнародного спілкування та її опанування розширює доступ громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, що значно сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості [5]. Зазначене актуалізує зарубіжний досвід організації навчання англійської мови. Основні цілі та завдання мовної політики ЄС викладені в документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання», який було розроблено Радою Європи. Документ є результатом дослідження, виконаного групою фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методики та педагогіки із 41 країни, які є членами Ради Європи. У рекомендаціях також вбачаємо аспект гуманізації навчального процесу, оскільки зазначено, що міжкультурний підхід є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами і культурами [2].

Звертаючись до успішних практик навчання іноземних мов розвинених європейських країнах варто звернути увагу на **Нідерланди**, як на країну з досить високими показниками рівня володіння населенням англійською мовою (друге місце після Швеції) у популярному світовому рейтингу EF English Proficiency Index, який визначає рівень володіння англійською мовою у світі. Дослідницьким проектом ELLiE (The Early Language Learning in Europe) відслідковано зв'язок між досягненнями індивідуумів у вивченні мови і впливом середовища (поза школою), наприклад, використання субтитрів на телебаченні та фільмів англійською мовою.

До 1985 р. у початкових школах Нідерландів (6-12 років, шість класів) іноземні мови викладалися лише як факультатив. Але з 1986/87 н. р., після серії експериментів Міністерство освіти запровадило обов'язкове навчання англійської мови, починаючи з 4 класу (1 година на тиждень). Винятком є провінція Фриз, де школярі з 1 класу вивчають дві мови: рідну (фризька) і нідерландську (голландську). На першому ступені навчання (7-11 класи), починаючи з 7 класу, учні вивчають дві іноземні мови. Вони продовжують вивчати англійську мову в якості основної (3-4 години) і приступають до вивчення французької (3 години), або, обравши французьку мову за основну, вивчають англійська

як другу іноземну. З 8 класу вводиться обов'язкове вивчення третьої мови (німецької, іспанської, російської) 3-4 години на тиждень. У школах першого ступеня з технічним ухилом основною іноземною мовою обов'язково повинна бути англійська (від 3 до 17 годин на тиждень) впродовж чотирьох років (7-10 класи), другою – німецька (3-8 годин), а третьою – французька (3-6 годин). На другому ступені навчання (гімназія, ліцей, 12-13 класи) кількість годин, що відводяться на вивчення мови, залежить від профілю навчального закладу. У гімназіях і ліцеях з технічним ухилом основна, друга і третя іноземні мови вивчаються в середньому по 3 години на тиждень, а з гуманітарним ухилом – по 6 годин. Програмою для технічних шкіл передбачено випускний іспит з однієї іноземної мови, а для гуманітарних – з двох. 98% учнів усіх шкіл другого ступеня на випускному іспиті віддають перевагу англійській мові. У гуманітарних ліцеях і гімназіях другою мовою для іспиту 66% випускників обирають німецьку, а 34% – французьку.

Вивчення іноземної мови (не обов'язково англійської) розпочинається у віці десяти років, хоча більшість дітей в Нідерландах обирають англійську мову як першу іноземну мову у перший рік навчання. Школам надано значної автономії у організації навчання англійської мови, зазначено лише кількість годин відведених на навчальний рік. Централізовано визначено досягнення освітньої мети – володіння мовою між рівнями A1 та A2 за шкалою CEFR у віці 12 років; однак яким чином вони досягнуть такого рівня – залежить від шкіл. Аналогічним чином, методи навчання та використання тих чи інших матеріалів залишені на розсуд школи.

Слід звернутися й до досвіду **Фінляндії**, адже фінська система освіти була предметом захоплення і дослідження протягом останніх років завдяки своєму успіху в тестуванні PISA 2003, 2006 та 2009 рр. У 2009 р. більше 100 делегацій різних країн відвідали Фінляндію з метою здійснення спроби дізнатися секрети її успіху у досягненні таких високих результатів [1], у тому числі у навчанні мов. Зокрема відзначалося, що: «... основою успіху є вправність всіх учнів у мовах. Більшість учнів знали три мови: фінську, шведську та англійську» [3].

У царині іншомовної освіти, яка, переважно англійської, цілі Національного курикулуму для учнів 3-6 класів передбачають, що діти повинні бути при звичаєні до спілкування у конкретній ситуації,



в першу чергу усно, а потім у письмовій формі. Робиться акцент на «культурні навички» (знаючи про об'єкт культури (країна мови) і порівнюючи його з фінською) і «стратегії навчання» (розвиток хороших навичок до вивчення мови, в тому числі навички самооцінювання). Фокусування на самооцінюванні дітей спостерігається паралельно з високим ступенем автономності вчителя, від якого очікується не просто адаптувати курикулум до потреб учнів, а й оцінити результати навчання і відповідно коригувати своє викладання.

Не дивлячись на те, що фінські школярі можуть почати вивчення другої іноземної мови, як тільки вони починають навчання у школі, в останні роки частка тих, хто прагне цього скорочується і становить лише 14 % дітей, котрі починають вивчення іноземної мови у початковій школі з 1 або 2 класу в 2010 році [4]. Англійська залишається першою іноземною мовою і широко використовується у Фінляндії разом з фінською, втім не зачіпаючи статусу фінської та шведської мов. Фінські науковці зазначають, що поширення англійської мови не є цілеспрямованим процесом «завоювання» фінського суспільства, а скоріше процесом, в якому англійська мова використовується фінами у різних формах, щоб служити власним дискурсивним, соціальним та культурним цілям [5].

Як і у Нідерландах, англійська широко використовується у соціальному контексті багатьма фінами, маючи багатомовні концепції з використання декількох мов для різних цілей та у різних галузях.

Аналіз кращих практик (зокрема, Нідерландів та Фінляндії) засвідчує, що надзвичайно важливим є створення мовного середовища поза межами навчального закладу. Як сумарна, так і поетапна кількість годин, що відводяться на навчання іноземних мов, у багатьох країнах ЄС значно перевищує обсяг годин, який передбачений для цих цілей вітчизняними шкільними програмами. Можливість одночасного вивчення кількох мов значно сприяє підвищенню загальноосвітнього рівня учнів та його мобільності.

Отже, гуманізація та гуманітаризація освіти відіграє важливу роль у розвитку особистості зокрема, та держави загалом, адже вона сприяє підготовці індивідуума, котрий в змозі протистояти всім викликам, які ставить перед сучасною молоддю людиною глобальний світ. Важлива роль у процесі модернізації освіти відводиться мультилінгвіз-

му, адже вивчення мов відіграє значну роль у підвищенні професійної кваліфікації і зростанні конкурентоспроможності, особистісному розвитку та творчій самореалізації людини.

### Література

1. Burrige T. (2010) Why do Finland's schools get the best results? BBC World News America. Available at: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/world\\_news\\_america/8601207.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/world_news_america/8601207.stm)
2. Council of Europe, From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main version. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
3. D'Orio W. (n.d.) Finland is №1! Finland's educational success has the rest of the world looking north for answers. Scholastic Administrator Magazine. Available at: [www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3749880](http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3749880)
4. Hilden R. and Kantelinen R. (2012) 'Language education – foreign languages', in Niemi H., Toom A. and Kallioniemi A. (eds) (2012) Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (pp. 161–176). Rotterdam: Sense Publishers.
5. Leppanen S., Pitkanen-Huhta A., Nikula T., Kytola S., Tor-makangas T., Nissinen K., Kaanta L., Raisanen T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lahdesmaki, S. and Jousmaki H. (2011) National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. Studies in Variation, Contacts and Change in English, eSeries. Available at: [www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05/](http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05/)
6. Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні», Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/641/2015>
7. Абрамова М. А. Специфика гуманитарной подготовки в контексте стандартизации профессионального образования // Философия образования. 2006. № 2. С. 70–77.

## **VI. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**

### **ДОКТОРСЬКА ПРОГРАМА «МОВА ТА ОСВІТА» В УНІВЕРСИТЕТІ КІПРУ**

**Наталія Воєвутко, к. пед. н.**  
*Маріупольський державний університет*  
*м. Маріуполь*

На сучасному етапі модернізації та європеїзації української вищої освіти важливість вивчення зарубіжного освітнього досвіду та визначення його перспективності на вітчизняних теренах не викликає сумнівів.

Мета даного дослідження – висвітлити структуру та зміст докторської програми «Мова та освіта», яка успішно впроваджується на факультеті соціальних та педагогічних наук Університету Кіпру.

Мета програми – дослідження сутності мови у просторі освіти, а саме в галузях викладання мови та прикладного мовознавства. Програма структурована таким чином, щоб забезпечити дослідницьку і методологічну підготовку з питань мови та освіти, з основою на соціально-культурних підходах до таких аспектів, як грамотність, критичний аналіз мови, прикладна лінгвістика, вивчення мови рідної та іноземної. Програмою передбачена особлива увага до сучасних та діахронічних підходів щодо соціально-культурного контексту з питань формування мовної політики, мовних відносин та використання мови. Головним завданням програми є вивчення соціолого-антропологічних, мовознавчих та філософських підходів щодо використання мови та її викладання у різних контекстах. Особлива увага надається формуванню в студентів дослідницьких навичок з питань викладання мови та проведення досліджень у школі, критичного аналізу мовлення, мовної етнографії [1, с.161].

Проаналізуємо структуру докторської програми «Мова та освіта». Опанування програмою оцінюється у 273 кредити ECTS, де 60 ECTS – вивчення 5 дисциплін, 120 ECTS – дослідницький етап, 33 ECTS – комплексний екзамен, 60 ECTS – етап написання наукової роботи.

Студентові пропонується для вивчення 5 дисциплін за такою схемою: 1 дисципліна з дослідницького циклу (Μάθημα Έρευνας), 3 дисципліни з гностичного циклу (Μαθήματα Γνωστικής Αντικειμένου), 1 дисципліна з циклу обмеженого вибору (Μαθήματα Περιορισμένης Επιλογής). Зазначимо, що кожна дисципліна відповідає 12 кредитам ECTS.

До дисциплін дослідницького циклу віднесено такі: «Якісні дослідження в галузі освіти», «Статистика освіти», «Етнографічні підходи в освіті».

Дисциплінами гностичного циклу є: «Мовна етнографія», «Вступ до дослідження рідної мови», «Сучасні підходи до розвитку грамотності», «Теорії тексту-поліграмотності» («Θεωρίες Κειμένου-Πολυγραμματισμοί / The theories of Text-Multiliteracies»), «Мономовне, двомовне і багатомовне навчання».

До дисциплін обмеженого вибору віднесено такі: «Диференціація в інклюзивній освіті», «Освіта та соціальна ізоляція», «Постмодерні філософи, різноманітність і навчання», «Підвищення творчого мислення в ранньому дитинстві», «Теоретичні основи навчальної програми».

Метою комплексного екзамену, якій відповідає 33 кредитам ECTS, є оцінка рівня компетентності майбутніх докторів наук здійснювати теоретичні дослідження з питань мови та грамотності. Комплексний екзамен складається з трьох аспектів: теоретичні підходи до мови і грамотності, критичний огляд досліджень, в яких основна увага приділяється питанням мови і грамотності, теорія та практика досліджень в педагогічних контекстах.

Аспект «Теоретичні підходи до мови і грамотності» передбачає володіння таким змістом: теоретичні підходи до мови і грамотності, соціо-культурні підходи до розвитку й дослідження грамотності (усне мовлення та грамотність, грамотність як соціальна практика тощо), теоретичні припущення при викладанні мовної дисципліни (соціогностичні підходи, функціональні моделі, теорія видів текстів, критична

грамотність тощо), комбінування та поліграмотність, соціолінгвістика та грамотність.

Зміст аспекту щодо критичного огляду досліджень, в яких основна увага приділяється питанням мови і грамотності, передбачає дослідження мови та грамотності в такому контексті: якісні підходи в освітніх дослідженнях, етнографічні підходи в дослідженнях мови та грамотності, критичний аналіз мовлення, аналіз тексту.

Теорія та практика досліджень в педагогічних контекстах передбачає володіння таким змістом: мовна політика та планування мови, навчальні програми та підручники для викладання мовних дисциплін, багатомовне / двомовне та діалектичне навчання (διδασκαλία / dialectic education).

Таким чином, зміст докторської програми «Мова та освіта» дозволяє здійснювати теоретичну підготовку до виконання досліджень та виробництва наукових знань в цій галузі; виховує критичне ставлення до існуючих підходів і методологій на науковому та емпіричному рівнях дослідження сутності мови у просторі освіти; забезпечує набуття навичок спілкування та навчання грамотності з урахуванням сучасних соціо-мовознавчих та антропологічних підходів; надає знання в галузі двомовної та багатомовної освіти; забезпечує емпіричну та практичну підготовку, що дозволяє розуміти теоретичні і соціокультурні підходи до вивчення явища двомовності, ефективно діяти у багатомовному та полікультурному класі.

### Література

1. Διδακτορικό στη Γλώσσα και Εκπαίδευση. Οδηγός Μεταπτυχιακών Σπουδών 2015-2017. – Λευκωσία: Έκδοση του Πανεπιστημίου Κύπρου, 2015. – Σ. 161-164.

## НАВЧАЛЬНІ КУРСИ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРІАТУ В ЄЛЬСЬКОМУ КОЛЕДЖІ (США)

Марія Горова

Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»  
м. Київ

У змісті загальноосвітньої складової на бакалавріаті в Єльському коледжі є цикл навчальних курсів екологічного спрямування у науково-природничому блоці. Його наявність пояснюється прагматичним підходом до змістового наповнення гуманітарного базису підготовки студентів у США. Цей цикл навчальних курсів забезпечує міждисциплінарний підхід до розуміння майбутніми фахівцями стратегій з розв'язання екологічних проблем сучасного суспільства. Адже сьогодні для гармонізації відносин «людина– навколишній світ» важливого значення набуває вивчення закономірностей існування біосфери та розробка стратегій взаємодії людей з навколишнім середовищем. Тому специфіка екологічного циклу навчальних курсів, обсяг фактів, понять і теорій, велика кількість важливих для життєдіяльності людини тем і проблем дають право вважати його однією з найважливіших і актуальних основ підготовки студентів в Єльському коледжі [1].

Серед курсів екологічного спрямування такі:

- «Вступ до історії екології» (орієнтований на вивчення студентами історії становлення та розвитку людського суспільства на території Північної Америки від доколоніальних часів до наших днів; особливостей міграції видів, використання землі; стратегій державної політики щодо збереження природних ресурсів та шляхів їх використання для добробуту США).
- «Глобальна екологічна історія» (тематика цього навчального курсу охоплює широке коло актуальних питань сьогодення: динамічний взаємозв'язок між екологічними і соціальними факторами розвитку суспільства; становлення великих міст, держав та імперій; фактори впливу на процеси адаптації та руйнування

цивілізації Старого і Нового Світу в умовах кліматичних катастроф, у тому числі й тих, що викликали довгострокові соціальні зміни).

- «Екологічна політика і право» (ґрунтується на аналітичному дослідженні політичних стратегій держав світу щодо управління якістю навколишнього середовища і природних ресурсів; проблем демократії, свободи, влади, власності, рівності, причин і ризиків у сфері екології. Цей курс також включає вивчення студентами питань якості повітря і води; норм раціонального землекористування, розвитку сільського господарства та розподілу продовольства; законодавчої бази з функціонування й утримання заповідників та використання енергетичних ресурсів).
- «Економіка природних ресурсів» (спрямований на дослідження актуальних питань, пов'язаних з політикою управління і перерозподілу природних ресурсів: механізми регулювання забруднення навколишнього середовища; небезпека відходів; виснаження лісів, риболовного господарства і дикої природи, збереження екосистеми Землі; енергетичне планування тощо).
- «Екологічна антропологія» (орієнтований на вивчення історії антропологічних досліджень навколишнього середовища. Зокрема студенти знайомляться з природно-культурної дихотомією світу, еколого-соціальною організацією сучасного суспільства та опановують мистецтво ведення конструктивних дискусій щодо політичних стратегій держав світу зі збереження навколишнього середовища) [1].

### Література

1. Yale College Programs of Study Fall and Spring Terms 2015–2016. Bulletin of Yale University [Electronic resource]. – August 1, 2015. – Series 111. – № 9. – 676 p. – Retrieved May 07, 2016 from : <http://www.yale.edu/printer/bulletin/pdf/files/ycps.pdf>.

## ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЕЛЕМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

Олена Гривкова

*Інститут педагогічної освіти  
та освіти дорослих НАПН України  
м. Київ*

Одним із важливих напрямів розвитку педагогічної науки в епоху глобальних соціально-економічних і культурологічних трансформацій в суспільстві є становлення нової галузі наукових знань – *гендерної педагогіки*, предметом дослідження якої виступає корекція процесу соціалізації підростаючого покоління залежно від статі.

Особистісно-орієнтована парадигма педагогічної освіти підкреслює необхідність пред'явлення нових вимог до діяльності сучасної вищої школи, в котрій принципово важливою стає така антропоцентрична модель навчання, за якою студент визнається головною дієвою особою всього навчально-виховного процесу, активним суб'єктом діяльності, який може самореалізуватися відповідно до властивих йому індивідуальних пізнавальних можливостей.

У цьому контексті змінюється система підготовки майбутніх педагогів, яка повинна бути спрямована на подолання стереотипів, на врахування специфіки життєвих інтересів і психологічних відмінностей між чоловіками та жінками.

Враховуючи прагнення України стати органічним складником світового освітнього простору, особливого значення для вітчизняної науки набуває всебічне вивчення питання реалізації гендерних аспектів у професійній підготовці вчителів у сучасній Німеччині, тому що ФРН є одним із найвпливовіших членів Європейського Союзу, що має високорозвинену систему вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів саме на засадах гендерно-орієнтованого підходу тощо.

У рамках гендерно-орієнтованого підходу великого значення також набуває проблема реалізації гендерної компетентності у вищих

навчальних закладах ФРН, яка висвітлена в працях Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger), Ю.К. Куарк (J.K. Kuark), С. Нідерост (S. Niderost), Н. Амштуц (N. Amstutz) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer).

На думку науковців, гендерна компетентність передбачає формування у викладача розуміння про призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функції та відносин, придатність критичного аналізу своєї діяльності як представника зумовленого гендера, а також знань про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу та інші аспекти гендерної педагогіки.

Під гендерною компетентністю дослідники Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та Н. Амштуц (N. Amstutz) розуміють освітню компетентність в галузі гендерних питань, яка охоплює загальнокультурні, навчально-пізнавальні, комунікативні, інформаційні та самоактуалізувальні елементи.

- Гендерна компетентність розглядається як сукупність трьох складових: володіння гендерними знаннями – наявність знань з психології гендерних відмінностей та гендерних відносин, критичного ставлення до деяких положень традиційної психології та соціології статі, до власних уявлень про особливості чоловічих та жіночих ролей у суспільстві, певну єдність навичок, цілеспрямованих дій, які орієнтовані на формування освітнього простору, вплив цих знань на розвиток наукових дисциплін;
- дидактично-методичної компетентності – гендерно-чутливої організації процесів викладання та навчання;
- особистісно-соціальної компетентності – стимулюванні гендерної саморефлексії студентів і сприянні використанню цієї саморефлексії у майбутній професійній практиці, як однієї з умов покращення процесу професіоналізації. Крім того, це прищеплення студентам чутливості до гендерної нерівноправності в «прихованому навчальному плані», в першу чергу, до несвідомого, гендерно-стереотипного сприйняття реальності, статево-рольових уподобань та очікувань.

Важливою складовою гендерної компетентності є «гендерна чутливість» (Gender-Sensibilitat) викладача. Під гендерною чутливістю вчені розуміють здатність педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати дію вербальних та невербальних впливів соціальної середовища,

методів і форм роботи з учнями для формування в них гендерної ідентичності, здатність реагувати на будь-які виявлення сексизму.

У сучасній дискусії гендерна компетентність має важливе значення як ключова кваліфікація, під якою вчені розуміють набуті здібності, відносини, стратегії, елементи знань, які використовуються для вирішення проблем та набуття нових компетентностей у всіх сферах суспільного життя.

Це загальне зображення ключової кваліфікації містить уявлення про соціокультурне конструювання суспільства. Гендерна компетентність постає у своєму центральному значенні для суспільного розвитку, в якому вона ефективно підтримує рівноправність обох статей.

На наш погляд, принцип рівних прав чоловіків та жінок в освітньому процесі повинен ґрунтуватися не тільки на ідеї рівності, а й на ідеї об'єктивності; необхідно організувати навчальний процес таким чином, щоб дати змогу всім учням, незалежно від їхньої статі, усвідомити свої можливості та засоби їх реалізації.

Освіта нового століття повинна стати ефективним механізмом, що дає людям можливість самим планувати своє життя на принципах активного громадянства. Це можливо тільки при зміщенні акценту на модель гендерно-орієнтованого навчання.

### **ДІЯЛЬНІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ У СФЕРІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ТА ІННОВАЦІЙ**

**Ольга Дацко**

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка  
м. Суми*

На шляху інтеграції у європейський освітній простір кожній країні необхідно модернізувати вищу освіту відповідно до вимог європейських стандартів. Пріоритетним напрямом модернізації вищої освіти є забезпечення її якості. У процесі розбудови європейського суспільства знань університети, які являють собою його рушійну силу, потребують всебічної підтримки. Тому надзвичайно актуальним є вивчення досвіду

європейських освітніх організацій, що сприяють розвитку гармонійної системи вищої освіти і науково-дослідної роботи, надаючи активну підтримку вищим навчальним закладам.

Однією з найбільших організацій, що впливає на розвиток політики вищої освіти Європи, є Європейська асоціація університетів (ЄАУ). Завдяки своїй роботі і контактам з Європейською Комісією (European Commission), Європейським Парламентом (Parliament) та іншими впливовими сторонами, ЄАУ відстоює інтереси закладів-членів, що стосуються фінансування, управління, автономії, контролю якості, довічного навчання і спільних наукових досліджень.

Одним з пріоритетних напрямків діяльності Європейської асоціації університетів є науково-дослідна робота та інновації. Необхідно зазначити, що в 2012-2013 роках ЄАУ спільно з іншими європейськими зацікавленими організаціями у сфері досліджень та інновацій підписали Меморандум про взаєморозуміння (Memoranda of Understanding – MoU), щоб сприяти розвитку Європейського дослідницького простору (European Research Area – ERA). В рамках даного меморандуму ЄАУ взяла на себе зобов'язання виконати поставлені цілі і задачі, що стосуються підготовки докторантів, мобільності, співробітництва між університетами та бізнесом, інновацій, відкритого доступу до публікацій та інформації.

Результати проектів ЄАУ чітко демонструють прихильність університетів Європи до усунення бар'єрів і запровадження політики, що ефективно сприяє досягненню цілей Європейського простору науково-дослідної роботи (ERA). Одним з відомих проектів ЄАУ у вищезгаданій сфері є DOC-CAREERS II “Promoting Collaborative Doctoral Education for Enhanced Career Opportunities” (Заохочення до співпраці у сфері докторської освіти заради розширення кар'єрних можливостей). Проект стосується поширення хороших практик в області взаємодії університетів і сектора промисловості; взаємодії університетів і промислового сектора в рамках докторантури; зайнятості людей, що мають ступінь доктора наук; визначення стратегій, які використовуються малими і середніми підприємствами в роботі з університетами і використання досліджень, що проводяться на базі університету. Проект “EUIMA- Sharing Innovative Practices in University Modernisation” (Обмін інноваційними практиками в модернізації університетів) націлений на взаємне навчання та обмін інформацією через проведення

серії тематичних досліджень та практичних семінарів, спрямованих на підтримку університетів у реалізації стратегії модернізації, що стосується стійкого фінансування і спільних досліджень. В наш час університети Європи все більше розвивають партнерські стосунки в своїй науково-дослідній роботі, розвиваючи «Відкриту інноваційну модель» співпраці між ними і бізнесом, яка відображена в проекті “Responsible Partnering Initiative and University-Business Collaborative Research” (Відповідальні партнерські ініціативи і спільні дослідження університетів та бізнесу). Проект “Accountable Research Environments for Doctoral Education (ARDE)” (Надійні дослідницькі середовища для докторської освіти), в свою чергу, спрямований на перевірку європейських докторських програм з метою збору інформації про існуючі структури, гарні практики і відповідні галузі, що потребують забезпечення і підвищення якості докторської освіти.

Сьогодні діяльністю асоціації в галузі досліджень та інновацій опікується Робоча група з питань політики досліджень (Research Policy Working Group – RPWG), яка є консультативним органом Ради ЄАУ у просуванні політичних позицій асоціації від імені її членів. Вона також веде систематичний робочий діалог з європейськими вищими навчальними закладами та зацікавленими сторонами стосовно питань наукової та інноваційної політики. Свою діяльність Робоча група розпочала в 2004 році і відтоді зустрічі проводяться регулярно. Робоча група складається з представників Ради ЄАУ та Національних ректорських конференцій (National Rectors' Conferences). Члени RPWG несуть відповідальність за наукову та інноваційну діяльність у своїх вузах в поєднанні з глибокими знаннями європейських інструментів фінансування наукової сфери і змін в її політиці. Група складається з 21 особи, що представляють свої національні ректорські конференції. Зустрічі RPWG проходить три рази на рік. Порядком денний RPWG охоплює болючі для університетів Європи питання, які стосуються науково-інноваційної політики, а саме:

- розробка і реалізація програми «Горизонт 2020» (the Horizon 2020 programme). «Горизонт 2020» є найбільшою програмою ЄС у сфері досліджень та інновацій з фінансуванням 80 млрд євро протягом 7 років (2014-2020 роки) на додаток до приватних інвестицій, які будуть залучатися. Вона обіцяє більше проривів та відкриттів світового масштабу з лабораторії на ринок;

- розвиток Європейського дослідницького простору;
- робота ЄАУ в рамках Європейського Союзу з наукових досліджень енергетичного комплексу (European Energy Research Alliance);
- роль університетів у створенні Європейських фондів регіонального розвитку (European Regional Development Funds) та Європейських соціальних фондів науково-інноваційної діяльності (European Social Funds for research and innovation activities), пов'язаних з регіональним економічним і соціальним розвитком за допомогою стратегії «Розумної спеціалізації» (Smart Specialisation Strategy) тощо.

Отже, ЄАУ сприяє науково-інноваційній політиці Європейських університетів. Асоціація надає своїм членам рекомендації з питань Європейської дослідницької роботи і займається розробкою та просуванням нових інструментів для зміцнення позицій європейських університетів як головних зацікавлених сторін у Європейському дослідницькому просторі.

### **МІЖНАРОДНІ ПРОГРАМИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

**Оксана Заболотна, д.пед.н., проф.**

*Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
м. Умань*

Сучасні суспільно-політичні умови в Україні створили необхідність надання посиленої уваги до академічної спільноти переміщених університетів.

Саме тому значну увагу привертають сьогодні міжнародні проекти, які надають можливість фінансувати наукові дослідження через співпрацю і академічну мобільність. З одного боку, вони можуть бути гідною відповіддю на недостатність державного фінансування, з іншого – допомагають в усвідомленні глобальних потреб і необхідності

відповідати світовим стандартам. Зважаючи на це, метою матеріалу є аналіз сучасних можливостей підтримки студентів українських переміщених університетів засобами європейських програм академічної мобільності.

Існує різниця між міжнародними науково-дослідними проектами і проектами академічної мобільності. Перш за все, йдеться про те, що незважаючи на спільність головних цілей, шляхи досягнення їх дещо відмінні: якщо міжнародний науково-дослідний проект вбачає у академічній мобільності засіб встановлення академічного партнерства з представників різних країн, то в програмах академічної мобільності створення такого партнерства є стартовою точкою для навчання і проведення спільних досліджень.

Так, наприклад, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини бере участь у двох проектах Erasmus Mundus (EMINENCE і EMINENCE II) як співкоординатор. Сама назва вказує на їхні першочергові завдання, оскільки в англійській мові «EMINENCE» означає вирізнення, високу репутацію і важливість, а саме слово представлене як акронім для позначення інтеграції сусідніх східних регіонів через співпрацю у вищій освіті в рамках Erasmus Mundus (EMINENCE – Erasmus Mundus Integration of Neighbouring Eastern Regions through Cooperation in Higher Education). Отже, передбачається, що стипендіати проекту, повернувшись у свої країни, робитимуть усе можливе для їхнього розвитку і досягнення рівня Європейських стандартів [1]. Обидва проекти базуються на партнерстві 20 університетів з Європейського Союзу (ВНЗ Польщі, Португалії, Іспанії, Румунії, Швеції і Франції) і сусідніх країн Східної Європи (ВНЗ Білорусі, Молдови, України, Вірменії, Азербайджану і Грузії). Проекти пропонують стипендії студентам, магістрантам, аспірантам і докторантам (або кандидатам наук, які не перебувають в докторантурі) і академічним та адміністративним працівникам університетів. Проектами передбачено мобільність як представників університетів із країн Східного партнерства в університети країн ЄС, так і навпаки.

Суть EMINENCE полягає у тому, що лише через примноження й поширення здобутого за кордоном досвіду (знань, умінь, ідей, наукових ресурсів) мобільність студентів, викладачів та співробітників матиме більший вплив на ефективність установ, які їх відправляють.

Слід пояснити, що кандидати на участь у проекті з університетів, які входять до складу консорціуму, відносяться до цільової групи 1 (ЦГ 1) і мають значні переваги при відборі, кандидати з інших університетів з країн, які входять до переліку партнерських – до цільової групи 2 (ЦГ 2), а громадяни однієї з країн проекту, які знаходяться у вразливій ситуації з соціальних чи політичних причин – до цільової групи 3.

Проекти Erasmus Mundus (в т.ч. «EMINENCE» і «EMINENCE-2») приділяють особливу увагу наданню освітніх можливостей таким студентам. Заходи щодо виявлення таких заявників, їхнього ознайомлення із пропозицією проектів сприяє наданню можливості особам з уразливих груп здобути кваліфікацію та досвід в університетах-партнерах з країн ЄС. В рамках аналізованих проектів було надано 50 стипендій студентам з цієї цільової групи, яких партнерські університети готують за повною програмою підготовки бакалавра, магістра та доктора філософії, що будуть присвоєні в одному з партнерських університетів країн ЄС по закінченню навчання. В попередні роки (2012-2014) стипендії було призначено представникам цільової групи 3 переважно з Білорусі та Грузії, на жаль, з 2015 року до них приєдналися й представники з України.

Визначають такі умови, за якими заявників можна віднести до вразливих груп:

1. Заявники, які мають статус біженця (міжнародний або згідно із національним законодавством однієї із європейських країн, що приймає у себе);
2. Заявники, які отримали притулок (за міжнародним або національним законодавством однієї із європейських країн, що приймає у себе);
3. Заявники, які можуть довести, що вони зазнали несправедливого вигнання з університету на основі расової, етнічної, релігійної, політичної, статевої приналежності або орієнтації.
4. Заявники, які належать до місцевого населення, але зазнають переслідування певною національною політикою або ВПО (внутрішнім переслідуванням осіб).

Такі умови, як економічний статус або фізичні вади не забезпечують належності до цільової групи 3. Вони вважаються такими, що можуть бути виявлені у всіх цільових групах.

Переможці конкурсу на програму підготовки бакалаврів отримують стипендію в розмірі 36 000 євро + витрати на дорогу та страхівку, якщо вони планують навчатися в одному з партнерських університетів країн ЄС, який входить до консорціуму, повних три роки. Переможці конкурсу на програму навчання магістрів отримують стипендію в розмірі 24 000 євро + витрати на дорогу та страхівку, якщо вони планують навчатися в одному з партнерських університетів країн ЄС, який входить до консорціуму, повних два роки. Вони повинні пред'явити диплом бакалавра чи еквівалентний йому документ, додаток до диплома з оцінками, що надає право розпочати навчання в університеті на отримання кваліфікації магістра. Переможці конкурсу на програму навчання докторів філософії (PhD) отримують стипендію в розмірі 36000 євро + витрати на дорогу та страхівку. Вони повинні пред'явити диплом магістра або диплом еквівалентного кваліфікаційного рівня, що надає право розпочати навчання на отримання PhD.

Цикл програми Erasmus Mundus завершено і на зміну йому прийшла програма Erasmus+, що пропонує дещо інші умови і здійснюється на основі двосторонніх угод між університетами. Проте це не означає, що представники переміщених університетів не матимуть можливостей на підвищення свого академічного рівня у провідних університетах Європи. Важливо бути поінформованим про чинні програми і бути належним чином підготовленим в плані вимог до оформлення грантової документації і належного рівня володіння іноземними мовами.

### Література

1. EMINENCE. Retrieved: October 1, 2015, from: <http://www.mundus.amu.edu.pl/EMINENCE/>



## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США (1961-2015)**

**Ореста Клонцак**

*Львівський національний університет імені Івана Франка  
м. Львів*

Академічно-громадське навчання – сучасна освітня стратегія, що активно застосовується в системі освіти США, зокрема університетської, з метою виховання свідомих громадян держави шляхом поєднання навчального процесу з суспільно корисною діяльністю. Проаналізувавши історію розвитку академічно-громадського навчання нами виокремлено етапи становлення й розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США:

1. Налагодження взаємозв'язку навчального процесу з діяльністю громад в системі університетської освіти США (1961 – 1969 р.р.).
2. Занепад розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (кінець 1970-их – 1983 р.).
3. Впровадження академічно-громадського навчання як освітньої стратегії у систему університетської освіти США (1983 – 1993 р.).
4. Вдосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США (1993 – 2015 р.р.).

Розглянемо особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США на кожному з цих етапів.

*Налагодження взаємозв'язку навчального процесу з діяльністю громад в системі університетської освіти США (1961 – 1969 рр. ).*

У 1960-их роках в США відбулись певні події, наслідком яких було створення взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності в системі університетської освіти. Серед них важливу роль відіграв Рух за громадянські права (Civil Rights Movement), який сприяв впровадженню експериментального підходу до навчання, метою якого було сконцентрувати увагу студентів на процесах навчання та учіння, а не

на відвідуванні лекційних занять [3, с. 17]. Протягом 1961-1969 років було створено низку громадських організацій «Корпус миру» (The Peace Corps), «Початкова перевага» (Head Start), «Громадська діяльність волонтерів Америки» (Volunteers in Service to America), «Корпус волонтерів старшого віку» (the Retired Senior Volunteer Corps), які займалися розробкою та реалізацією програм організації взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності майбутніх фахівців. У 1967 р. було вперше запропоновано термін «академічно-громадське навчання» для позначення проекту, що передбачав співпрацю студентів та педагогів з громадськими організаціями, які знаходилися поблизу цих вищих навчальних закладів [2, с. 78].

Отож перший етап розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США характеризується наближенням діяльності університетів до громад з метою розвитку вищої освіти та задоволення потреб громади унаслідок активного залучення студентів до вирішення соціальних проблем під час виконання суспільно значущих справ. Проте на зазначеному етапі відповідні програми діяли на волонтерських засадах і не входили до навчального плану й програми дисциплін вищої школи.

*Занепад розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (кінець 1970-их – 1983 р.).*

В кінці 1970-их років та на початку 1980-их років в системі вищої освіти США спостерігається зниження інтересу до поєднання навчальної та громадської діяльності, що в свою чергу призвело до зменшення підтримки уряду програм академічно-громадського навчання, скорочення бюджетних коштів на їхню реалізацію. Як результат в кінці 70-их – початку 80-х років ХХ століття в системі освіти США склалася кризова ситуація.

*Впровадження академічно-громадського навчання як освітньої стратегії у систему університетської освіти США (1983 – 1993 рр.).*

Після представлення доповіді «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (1983 р.), що становила звіт Національної комісії з удосконалення освіти часів президентства Р. Рейгана, відбулося усвідомлення суспільством необхідності проведення освітніх реформ. Відповідно, у 1980-их роках поширився Рух за проведення освітніх реформ, унаслідок якого виникає необхідність поєднання навчальної та

громадської діяльності студентів з метою підвищення якості навчального процесу у вищій школі. Отже у 1980-их роках термін «громадське навчання» (service learning) з'являється в освітньому просторі США для позначення зв'язку академічних досягнень студентів і вагомого результату їхньої громадської діяльності та волонтерської роботи. Уряд сприяє та надає фінансову підтримку на створення партнерських взаємовідносин між громадськими організаціями та вищими навчальними закладами [3, с. 19].

Цей етап визначається створенням численних громадських організацій у різних штатах США, що співпрацюють з університетами та сприяють активному розвитку академічно-громадського навчання в системі вищої освіти. Серед них вагоме місце займали такі організації як «Ліга розширених можливостей кампусу» (Campus Outreach Opportunity League), «Національна асоціація з питань громадських робіт та збереження навколишнього середовища» (National Association of Service and Conservation Corps), «Національна рада молодіжного лідерства» (National Youth Leadership Council), «Громадська діяльність молоді Америки» (Youth Service America), а також «Кампус компакт» (Campus Compact).

У 1990-их роках відбулись значні позитивні зрушення в розвитку академічно-громадського навчання як освітньої стратегії на законодавчому рівні. Відповідно до Закону про національну та суспільно корисну діяльність (National and Community Service Act) (1990 р., 1993 р.), прийнятого президентом Дж. Бушем, було виділено кошти на реалізацію програм академічно-громадського навчання як освітньої стратегії, що почала входити до навчального плану та програм різних дисциплін в системі університетської освіти США.

*Вдосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США (1993 – 2015 рр.).*

В сучасній системі університетської освіти США спостерігається тенденція активного впровадження академічно-громадського навчання у навчальний план і програми різних дисциплін. В університетах діють центри, які спеціалізуються з питань академічно-громадського навчання та відповідають за організацію відповідних освітніх програм на належному рівні, створення відповідних умов для взаємодії викладачів, студентів і громадських організацій, з якими співпрацює той чи інший університет [1, с. 1].

Наукові дослідження засвідчують, що у 2012 році відбулись зміни в організації академічно-громадського навчання в університетах США: збільшили фінансування зазначених освітніх програм; покращили умови перевезення студентів університетів до місць виконання громадської роботи; посилили контроль обов'язків студентів під час виконання суспільно корисної діяльності; збільшили час, необхідний для підготовки й виконання громадської роботи; зріс показник додаткових винагород студентів за участь в академічно-громадському навчанні. Зазначені вище показники засвідчують тенденцію активного застосування академічно-громадського навчання в освітньому середовищі університетів США.

На сучасному етапі спостерігаємо активний інтерес американських та зарубіжних науковців до питань академічно-громадського навчання. Зазначене засвідчує участь учених у наукових конференціях, зокрема у щорічній національній конференції з проблематики академічно-громадського навчання (National Service-Learning Conference), Міжнародній конференції з сучасних досліджень академічно-громадського навчання (International Conference on Advances in Service-Learning Research) тощо, на яких обговорюються теоретико-методологічні засади й підходи до практичної реалізації цієї освітньої стратегії.

На сучасному етапі в США видаються спеціалізовані журнали, де публікують наукові праці з питань академічно-громадського навчання. До таких журналів належать: «Мічиганський журнал громадського навчання» (Michigan Journal of Community Service Learning), що видається з 1994 р. і 22 випуски якого були опубліковані до кінця 2015 р.; «Журнал з питань вищої освіти» (Journal of Higher Education); «Навчання лідерства» (Educational Leadership); «Навчання та освіта педагога» (Teaching and Teacher Education).

Отже, з 1961 року в системі університетської освіти США відбувається становлення та розвиток освітньої стратегії академічно-громадського навчання, різні етапи якого визначаються відповідними тенденціями. Вивчення американського досвіду академічно-громадського навчання актуальне для української вищої освіти в період сучасних демократичних суспільних та освітніх змін.

### Література

1. Crews R.J. Guide To College and University Service-Learning Programs. Режим доступу: <http://evergreen.loyola.edu/rcrews/www/sl/academic.html>.
2. Dwight E. Giles. Jr. The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning / E. Dwight Giles Jr. // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1994. – No. 1. – P. 77-84.
3. Pedersen Harkins J. The Effect of Service-Learning in Higher Education on Students' Motivation to be Civically Engaged: Dissertation / Joy Pedersen Harkins. – USA: University of California, 2008. – 94 p.

## **НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ І ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ: МІЖНАРОДНІ І НАЦІОНАЛЬНІ ВИМОГИ**

**Анастасія Ковальова**

*Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих  
НАПН України  
м. Київ*

Інтернаціональний характер соціальної роботи передбачає вплив міжнародних стандартів вищої освіти соціальних працівників на систему підготовки у Швеції. Інституції, які представляють професійну соціальну роботу на міжнародному рівні – Міжнародна Федерація Соціальних Працівників (International Federation of Social Workers, IFSW) і Міжнародна Асоціація Шкіл Соціальної Роботи (International Association of Schools of Social Work, IASSW).

Обидві організації мають консультативний статус у Організації Об'єднаних Націй (ООН), що дає їм можливість висувати свої пропозиції щодо роботи з різними категоріями населення, зокрема мігрантами і біженцями, з метою запобігання дискримінації і недотримання прав.

Відповідно до провідної мети діяльності фахівця соціальної сфери, Міжнародна Федерація Соціальних Працівників визначає основні вимоги щодо знань, якими повинен володіти соціальний працівник, який працює з мігрантами:

- знання, які стосуються травматичного досвіду викорінення, відчуження та страти, нелегкої долі та переслідування;

- знання про обставини, що призвели до переміщення;
- знання культурних факторів, а також про вплив ксенофобії у новому суспільстві;
- знання та володіння етичними принципами;
- знання щодо формування політики та багатоцільових програм соціальних послуг для біженців.

Оскільки, Швеція є членом міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, то система освіти соціальних працівників має відповідати вимогам асоціації. У Всесвітньому керівництві з питань освіти соціальних працівників (1973-1984 р.р.) визначені основні вимоги до освітніх програм, що використовуються для підготовки фахівців соціальної сфери. У загальному вигляді, програми мають включати мету підготовки соціальних працівників, її тривалість (не менше двох років), вимоги до абітурієнтів, що можуть бути прийнятті на навчання, відповідно до академічних стандартів, змістову частину теоретичної і практичної роботи, систему оцінювання, список рекомендованої літератури і перелік доступних ресурсів для навчання, крім того, програма має включати відомості щодо кількості професорсько-викладацького складу і квоти студентів, що можуть бути зараховані на навчання. Крім того, Керівництво містить інформацію, щодо особливостей виявлення відмінностей у національних освітніх системах і моделях, а також у змісті соціальної роботи, що надає можливість для створення загальних стандартів навчання на міжнародному рівні.

Представниками північноєвропейського регіону у Міжнародній Федерації Соціальних Працівників є Північна асоціація шкіл соціальної роботи (Nordic Association of Schools of Social Work, NASSW) / Nordiska Socialhögskolekommittéen, NSHK). Основними напрямками діяльності організації є стандартизація структури соціальної роботи в країнах північної Європи, встановлення сумірності між професійною та академічною орієнтацією університетів у галузі соціальної роботи, а також між підготовкою фахівців широкого або вузького профілю.

В межах власних повноважень і у співпраці з Міністерством вищої освіти Швеції були розроблені вимоги до вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку соціальних працівників. Основні вимоги до вищих навчальних закладах викладені у Положенні «Про вищу освіту» Швеції і базуються на основі міжнародних стандартів професійних організацій і законодавчих документах.

## **ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ ІНЖЕНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ДОСВІДУ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ**

**Лілія Король**

*Національний авіаційний університет*

*м. Київ*

Заочна форма навчання є доступною в багатьох університетах по всьому світу, хоча має певні відмінності в своїй імplementації в тій чи іншій системі вищої освіти відповідно до нормативно-правової бази країни. На сьогоднішній день в Україні заочна форма навчання є однією з двох форм навчання затверджених Законом Про вищу освіту України, тому вона організовується у вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації і може застосовуватися на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях вищої освіти з усіх напрямків (спеціальностей) за наявності підготовки фахівців за даною формою навчання. Таким чином ця форма навчання є доступною і для підготовки авіаційних інженерів, при чому обсяг, структура і якість знань, умінь та навичок студента, який навчається за заочною формою, мають відповідати вимогам державного стандарту освіти, встановленого для відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня [1]. Тобто фахівець з дипломом заочної форми навчання не повинен нічим поступатися в своїх професійних компетенціях фахівцеві з дипломом очної форми навчання відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

В той же час у Великобританії абітурієнтам освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» доступно три форми навчання, а саме:

- очна
- з практикою на виробництві чи навчанням закордоном на протязі одного року (так звана сандвіч форма)
- заочна. [2]

При чому згідно з Приймальною службою до університетів та коледжів Великобританії UCAS далеко не всі напрямки та спеціальності можуть бути здобуті заочно. До таких напрямків відносять і спеціальності пов'язані з авіаційною інженерією, адже з 42 вищих

навчальних закладів, що надають відповідну професійну підготовку, жоден не має заочної форми навчання для інженерів авіаційної галузі [3]. З іншого боку для абітурієнтів 2016 року доступно 19 можливостей очно навчатися з практикою на виробництві протягом року та 4 можливості очного навчання з навчанням закордоном.

Є кілька причин, чому немає бакалаврату для інженерних спеціальностей заочної форми навчання. Основною перешкодою є вимоги професійної акредитації, які зазначають, що студенти повинні присвятити дуже багато навчального часу лабораторним заняттям перш ніж отримати ступінь для професійної акредитації. Існує переконання, що інженерія є дуже практично орієнтованою професією і вимагає особистого нагляду з боку викладача в контексті лабораторних робіт.

Другою перешкодою є дуже висока вартість проектування симуляції лабораторного оточення для фахової підготовки інженерів, яка могли б замінити фізичні лабораторії для студентів онлайн. Є певний прогрес, досягнутий у цьому напрямі, але не вистачає комплексного підходу до розв'язання цієї проблеми.

При цьому слід зазначити, що ряд вищих навчальних закладів Великобританії пропонує дистанційне навчання за фахом з онлайн курсами, але для інженерних спеціальностей є вимоги щодо певної кількості очних годин *on campus* для інтенсивного курсу лабораторних та практичних занять.

Доцільність використання заочної форми навчання при фаховій підготовці авіаційних інженерів в Україні є комплексною проблемою, оскільки її слід розглядати в контексті всієї системи вищої освіти України з її недоліками та перевагами. Зазначимо, що підготовка авіаційного інженера повинна бути практично орієнтованою, тому практичні та лабораторні заняття повинні займати вагомую частину навчального процесу.

Основною ж формою роботи студента над засвоєнням навчального матеріалу на заочній формі навчання є виконання ним контрольних робіт та індивідуальних завдань. Контрольні роботи та індивідуальні завдання, передбачені навчальним планом, можуть виконуватися як у домашніх умовах (поза навчальним закладом), так і в університеті [4]. Тож ми рекомендуємо проаналізувати навчальні плани для спеціальностей інженерії авіаційної галузі у вищих навчальних закладах України та сформулювати науково-методичні рекомендації, скориставшись досвідом провідних вищих навчальних установ Великобританії.

### Література

1. Особливості заочної форми навчання, Інституту фундаментальної, гуманітарної підготовки та заочно-дистанційного навчання [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://z.nung.edu.ua/?page\\_id=519](http://z.nung.edu.ua/?page_id=519)
2. Korol L. P. Types of study modes in the UK universities for specialist area Aerospace Engineering, – “Авіа – 2015”: міжнар. наук. конф., 29 квітня 2015р. – [Електронні тези доп.]. – К., 2015.– Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/15441>
3. Пошуковий інструмент Приймальної служби до університетів та коледжів Великобританії UCAS [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://search.ucas.com/search/providers?Vac=1&AvailableIn=2016&Query=aviation%20engineering&IsFeatherProcessed=True&Page=1&flt8=2>
4. Заочне та дистанційне навчання в Національному авіаційному університеті [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/distancz%D1%96jne-navchannya.html>

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИШАХ ЧЕХІЇ

**Алла Латигіна**

*Київський національний  
торговельно-економічний університет  
м. Київ*

**Світлана Шашенко, к. пед. н**

*Київський національний  
торговельно-економічний університет  
м. Київ*

Вища освіта в Чехії має багатовікову історію і давні традиції. Це зумовлене відкриттям у Празі в 1348 році Карлова університету – одного з найстаріших університетів Європи. З цього часу Чехія стає відомим центром європейської культури. Упродовж XVI-XVIII ст. розпочалося навчання в університеті Палацького в м. Оломоуці (1573 р.), згодом у Чеському технічному університеті у Празі (1707 р.), Технічному університеті в Оставі (1716 р.).

Сьогодні крім цих класичних, серед найвідоміших університетів у Чехії варто відзначити Університет імені Т.Г. Масарика (м. Брно), Університет Західної Богемії (м. Пльзень), Чеський політехнічний університет (м. Прага). Усього – понад 35 вищих навчальних закладів. При Університетах діють установи, які проводять наукові дослідження. Зокрема, у Карловому університеті діють Інститут політології і міжнародних відносин, Інститут економіки, Інститут соціології, Інститут журналістики тощо.

Чеська вища освіта з 2001 року перейшла на загальноєвропейську триступеневу систему підготовки фахівців: бакалавр, магістр, доктор наук.

Як і більшість країн, Чехія має як приватні, так і державні заклади вищої освіти.

Система освіти в державних і приватних ВНЗ має певні відмінності. Якщо державний ВНЗ дає освіту в класичному вигляді (максимум теоретичної інформації), то приватний готує студентів з більш практичною спрямованістю. Також вирізняються і форми навчання (денна, заочна, комбінована), кожна має свої особливості.

Навчання у ВНЗ триває 3-4 роки (бакалавріат), 2-3 роки (магістратура). Для продовження навчання в магістратурі чеська система передбачає можливість зміни і спеціальності, і начального закладу. Деякі ВНЗ Чехії (як правило, приватні) пропонують 5-6 річне навчання, яке охоплює і бакалаврську, і магістерську програми.

Викладання у вишах Чехії має досить високий рівень. Читають лекції, проводять конференції і семінари відомі вчені, провідні економісти і політики як із Чехії, так із західноєвропейських країн і США.

Отже, сучасна вища освіта в Чехії – прогресивна, відкрита система, яка активно інтегрується в освітню систему Євросоюзу, окреслює нові можливості співробітництва зі світовою спільнотою.

## **СТВОРЕННЯ КОРПОРАТИВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ**

**Ірина Литовченко, к.пед.н.**

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»  
м. Київ*

Процеси глобалізації в економіці, створення єдиного світового освітнього простору зумовлюють гостру потребу в корпоративному навчанні, без якого неможливе забезпечення конкурентоспроможності компаній на сучасному ринку. Виникнення корпоративних університетів як інноваційної форми корпоративного навчання було зумовлене насамперед необхідністю централізації та систематизації усіх видів навчальної діяльності, що здійснюється в організаціях. Вагомим чинником також стала потреба в розширенні контингенту осіб, які мають доступ до освітніх послуг, зокрема, залучення до навчання не лише працівників та менеджерів материнської компанії, а й зацікавлених осіб за її межами, наприклад, на контрактних умовах, працівників інших компаній, а також поставників та замовників.

Створення корпоративного університету в компаніях відбувається поетапно [2; 3]. На першому етапі створюється керівний орган, який складається з керівників вищої ланки і відповідає за розвиток загальної концепції університету. Цей орган повинен дати відповіді на такі запитання: В чому полягає політика університету? Якою є його організаційно-структурна модель? В чому полягають процесуальні особливості навчання? Для яких галузей будуть розроблятися навчальні курси?

На другому етапі відбувається конкретизація загальної концепції, виробляється кінцева мета всіх програм, узгодження їх зі стратегією діяльності підприємства. Наприклад, компанія Ingersoll Rand поставила за мету отримання 38 % прибутку в 2010 р. від випуску нової продукції [1]. Відповідно більшість програм та курсів, запропонованих Ingersoll Rand University, спрямовані на роботу з клієнтами й покупцями, запровадження інновацій та стратегічний маркетинг. Здійснюється розробка програм для робочих груп, які працюють над реальними виробничими

проблемами. Фахівці відповідної галузі та менеджери викладають ці програми відповідно до графіка випуску нової продукції на ринок.

Наступним кроком компанія визначає способи фінансування університету, яке може здійснюватися з бюджетів філіалів компанії або зі спільного корпоративного бюджету, а також спільними коштами з обох цих джерел. На четвертому етапі визначається ступінь централізації навчальної діяльності. Здебільшого університети централізовано визначають філософію навчання, розроблюють програми з основних навчальних дисциплін, загальну політику, механізми реєстрації, адміністрування, маркетингу, а також дистанційне навчання. Розв'язання проблем, пов'язаних з розробкою вузькоспеціалізованих курсів та навчанням на місцях відноситься до компетенції філіалів.

Ще одним важливим кроком є визначення потреб потенційних учнів, а саме працівників та менеджерів компанії-засновника, а також її поставників, покупців, клієнтів, після чого на наступному етапі здійснюється розробка освітніх послуг. Зокрема, Монреальський банк використовує для цього робочу групу, яка складається з менеджера по роботі з клієнтами, спеціаліста у відповідній галузі та менеджера з навчальної роботи. Менеджер по роботі з клієнтами працює з підрозділами й філіалами компанії та визначає їхні потреби. Спеціаліст у конкретній галузі визначає навички та вміння, необхідні для задоволення їхніх потреб. Менеджер з навчальної роботи рекомендує оптимальне поєднання різних видів навчальної діяльності, в тому числі аудиторних занять та електронного навчання. Наступний етап передбачає вибір освітніх партнерів, серед яких можуть бути зовнішні провайдери, консультанти, існуючі навчальні заклади та компанії, що спеціалізуються на наданні освітніх послуг.

На восьмому етапі відбувається розробка стратегії використання електронних технологій, які повинні зробити навчання менш затратним, більш інтенсивним та спроможним охопити якомога ширшу аудиторію. Важливим наступним кроком є зв'язок навчання в корпоративному університеті з покращенням виробничих показників, що передбачає розробку способів визначення такого покращення (тести, інформація про обсяги продажів, тощо). І, нарешті, на останньому етапі до потенційних споживачів освітніх послуг доводиться інформація про цінність та важливість університетського навчання, спектр запро-

понованих програми, особливості процесу навчання та зарахування.

Підсумовуючи, можемо сказати, що зазначений поетапний підхід до створення корпоративного університету широко застосовується в корпоративній практиці, не зважаючи на те, що корпоративні університети різних компаній можуть існувати в різних формах, відповідно до їх призначення, поставлених завдань, структурних характеристик, методів навчання, тощо.

### Література

1. Freifeld L. CU There / J. Meister // Training. – May 2008. – P. 48–49.
2. Meister J. Ten Steps to Creating a Corporate University / J. Meister // Training and Development. – 1998. – Vol. 52, № 11. – P. 38–43.
3. Noe R. A. Employee training and development / Raymond A. Noe. – New York: McGraw-Hill, 2010. – xvii, 589 p.

## **ІНОЗЕМНІ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКРНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ РІВНЯ БАКАЛАВРА В ГРЕЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ АФІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЕКОНОМІКИ ТА БІЗНЕСУ)**

**Оксана Максименко, к.пед.н.**

*ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима  
Гетьмана»  
м. Київ*

Афінський університет економіки та бізнесу функціонує згідно конституційних засад, здійснюючи повне самоуправління та забезпечуючи академічну свободу з одного боку, а з іншого – підлягаючи контролю з боку уряду, а саме Міністерства освіти. Заклад має перелік факультетів, серед яких Міжнародні та європейські студії, Економіка, Менеджмент в науці та технології, Бізнес-адміністрування, Бухгалтерський облік та фінанси, Маркетинг та комунікації, Інформатика, Статистика. Зарахування до університету здійсню-

ються за результатами державних вступних іспитів.

Програма рівня бакалавра вишу розрахована на чотири роки навчання (240 кредитних годин). Дисципліни розподіляються на обов'язкові та вибіркові. Студентам надається можливість вивчати предмети пропонувані іншими факультетами, що розширює можливості спеціалізації та дозволяє гнучко індивідуалізувати навчання, включаючи вдосконалення знань з іноземних мов [1].

Враховуючи вимоги сучасного європейського суспільства, іноземні мови (англійська, французька, німецька) передбачені для опанування протягом трьох років, але їх посеместрове вивчення структуроване за факультетами (на прикладі факультетів бухгалтерського обліку та фінансів, економіки, бізнес-адміністрування, маркетингу та комунікації) (Табл.1).

*Таблиця 1*

Факультет/ Семестр	1	2	3	4	5	6
Бухгалтерський облік та фінанси	Англ. мова I* (A2, 4 г/т)	Англ. мова II* (A2, 4 г/т)	Англ. мова III* (B2, 4 г/т)	Англ. мова IV* (B2, 4 г/т)	Англ. мова V ** (C2, 4 г/т)	Англ. мова VI *** (C2, 4 г/т)
Економіка	Англ./франц./нім. мова I (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова II (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова III (B2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова IV (B2, 4 г/т)	-	-
Бізнес-адміністрування	Англ./франц./нім. мова I* (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова II* (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова III* (B2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова IV* (B2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова V ** (C2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова VI ** (C2, 4 г/т)
Маркетинг та комунікація	Англ./франц./нім. мова I (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова II (A2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова III (B2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова IV (B2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова V (C2, 4 г/т)	Англ./франц./нім. мова VI **** (C2, 4 г/т)

\*не входять до кваліфікаційних вимог отримання ступеня

\*\*обов'язкова

\*\*\*обов'язково-вибіркова

\*\*\*\*вибіркова

г/т – годин на тиждень

Навантаження з мовного курсу становить 6 кредитів на семестр за врахування у кваліфікаційних вимогах на здобуття ступеня бакалавра. Наявність «неврахованих» курсів з мов на факультетах можна пояснити спрямованістю на підвищення знань студентів до відповідних рівнів. Хоча система рівнів знань з мов визначається за Загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи від А до С, відведена недостатня кількість годин для досягнення цільового рівня та спостерігається стрімкий їх ріст у межах програм. Це може призводити до нереалізованості завдань мовних курсів, а звідси і не забезпечувати очікуваної якості знань майбутніх економістів.

Навчально-методичне забезпечення курсів складається з одного-трьох книжкових джерел, здебільшого вітчизняного видавництва, а також матеріалів з різних додаткових джерел, електронних матеріалів, створених для програмних мовних курсів університету.

Серед методів викладання продовжують переважати традиційні. Альтернативними шляхами для поліпшення викладання і вивчення мов студентами університетів пропонуються (Charalambakis С.) активне використання мультимедійних засобів, Інтернету, телевізійних матеріалів та відео, розроблення матеріалів для самооцінювання та самостійного навчання, додаткові заняття зі слабкими студентами, використання лінгафонних класів, опанування мов за допомогою ІКТ, мультимедійних бібліотек [2].

Діюча оціночна шкала охоплює бали від 0 до 10, зараховуючись від 5 до 10 як задовільний результат. Протягом курсу здійснюється поточне оцінювання. Підсумковий контроль знань за кожен курс проводиться у формі іспиту, що охоплює відповідно до змісту перевірку аудіювання, лексики, граматики, читання, письма, спілкування.

Крім програмних занять іншими можливостями поліпшення рівня знань мов університет пропонує студентам додаткові мовні курси з англійської, французької, німецької, італійської, іспанської, французької.

Переважного поширення набула англійська мова, яка є у вищій освіті Греції, за якою йдуть французька, німецька, італійська, іспанська, російська, арабська. Для вивчення у закладах на окремих курсах пропонуються мови сусідніх країн такі як болгарська, румунська, сербська, турецька [3].

Таким чином, опанування іноземних мов на рівні бакалавра студентами-економістами у Афіньському університеті економіки та бізнесу здійснюється відповідно до державних вимог підготовки фахівців галузі. Викладання мов забезпечується з та поза врахуванням у кваліфікаційних вимогах. Останнє

спрямоване на підготовку до засвоєння програмних курсів за умови недостатності знань. Протиріччям досягнення результату є прискорене набуття передбаченого рівня знань у короткій термін з недостатньою кількістю годин, традиційним забезпеченням навчального процесу.

### Література

1. Athens University of Economics and Business [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.aueb.gr/pages\\_en/about/programs.php](http://www.aueb.gr/pages_en/about/programs.php)
2. Charalambakis С. Foreign language teaching to adults: case of Greece [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7\\_2\\_1c3.htm](http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7_2_1c3.htm)
3. Foreign Languages Teaching In Greece [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.greeceindex.com / greece education / greek\\_education\\_foreign\\_languages.html](http://www.greeceindex.com / greece education / greek_education_foreign_languages.html)

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ КОГНІТИВНИХ КАРТ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ**

**Наталія Олексів**

*Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк*

На сучасному етапі розвитку дидактики когнітивна візуалізація стає, в умовах інформатизації освіти, одним із стратегічних напрямів розробки інноваційних технологій підвищення активізації навчальної підготовки майбутніх фахівців, використання яких дозволить педагогу максимально ефективно керувати навчально-пізнавальною (мнемонічною та розумовою) діяльністю тих, хто навчається, в процесі первинного подання, поглибленого засвоєння та закріплення навчального матеріалу. Тому основною вимогою стосовно якості передачі знань є подання змісту навчання такими методами, котрі, виходячи з принципів природньо-інтелектуального засвоєння нових знань, ґрунтуються



на створенні під час навчально-пізнавальної діяльності мислеобразів, що дозволить інтенсифікувати процес навчання, підвищити його ефективність. Проведене нами дослідження визначило потенційний ефект використання графічних когнітивних карт для виявлення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу (розуміння прочитаного, почутого; структурування, систематизація та співвіднесення раніше отриманих знань).

Аналізуючи існуючі технології навчання, ми визначили, що використання когнітивних карт у навчально-пізнавальній діяльності студентів ґрунтується на таких підходах та теоріях:

- укрупнення дидактичних одиниць засвоєння (П. Ерднієв, Б. Ерднієв). Використання когнітивних карт, створених за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, дає можливість не лише представляти навчальний матеріал в тому обсязі, який є достатнім для сприймання його аудиторією, а й можливість уникнення надмірної інформативності в повідомленні навчальної інформації, що вкрай важливо в епоху її перенасичення;
- інтенсифікація навчання на основі принципу наочності (В. Шаталов, С. Шевченко та ін.). Зміна об'єму, черговості представлення дидактичних одиниць з акцентуванням уваги на досліджуваній об'єкт, не традиційна форма його презентування (виділення, зображення, відео тощо) залежно від потреб аудиторії сприятиме концентрації уваги та відтворенню логічного ланцюжка у пізнавальній діяльності студентів;
- випереджальне навчання і коментування (С. Лисенкова). Когнітивні карти, які використовуються на заняттях, включають дидактичні одиниці, що розглядалися раніше та пов'язані з матеріалом, який вивчається на даний момент і містить елементи майбутніх знань.
- вдосконалення форм організації навчання і взаємодії педагогів і учнів на уроці (І. Чередов, С. Курганов, В. Дьяченко, М. Гузик та ін.). Навчання за допомогою когнітивних карт вимагає активної взаємодії викладача та студентів, відповідно до цілей навчання, яких прагнуть досягнути учасники освітнього процесу, ступінь активності одних буде прямо пропорційний ступеню активності інших;

- індивідуалізація навчання (В. Володько, П. Сікорський, М. Солдатенко, Н. Ничкало та ін.). Спеціалізоване програмне забезпечення дозволяє створювати асоціативні зв'язки, які є відображенням особливостей мислення людини, характерні для її сприйняття та усвідомлення;
- асоціативна теорія навчання (Дж. Локк, Я.А. Коменский). Акцент на чуттєвому пізнанні, збагачення свідомості студентів образами, уявленнями, що представленні на карті допомагає сформувати власні суб'єктивні мислеобрази, що стануть основою розуміння та усвідомлення навчального матеріалу;
- теорія проблемного навчання (О. Матюшкін, М.І. Махмутов та ін.). У нашому дослідженні одним із основних методів застосування когнітивних карт для представлення навчальної інформації, які ми визначили, є побудова когнітивної карти на основі власних знань та уявлень з відображенням основних концептів та зв'язків між ними. Прагнення студентів до самостійних пошуків розв'язання такої задачі мобілізує їх розумові здібності, творчий потенціал та мотивує до саморозвитку;
- теорія навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.). Під час роботи з когнітивними картами, студенти отримують не лише знання, а й формують вміння до здійснення аналізу, систематизації, порівняння елементів та співвідношення їх з раніше набутих знаннями;
- теорія поетапного формування розумових дій. Процес використання та створення когнітивної карти, описаний нами в [1, с. 48-49], відповідний структурі процесу засвоєння знань, розроблений П. Гальперінім і Н. Талізіню.

З проведеного нами дослідження застосування графічних когнітивних карт в процесі навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю можемо визначити, що використання технології когнітивної візуалізації передбачає:

- створення умов для активної навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- формування здатності до критичного мислення й аналізу інформації;
- вміння відобразити отримані знання шляхом перенесення їх із

внутрішнього плану на зовнішній, тобто візуалізувати власні мислеобрази;

- розвиток таких важливих для сучасного фахівця умінь як збір інформації, її фільтрування шляхом зіставлення, порівняння, виокремлення тощо;
- вміння чітко та лаконічно формулювати свої думки;
- концентрування уваги на важливих на даний момент об'єктах, підвищення рівня самодисципліни студентів;
- розвиток творчого потенціалу, фантазії, уяви;
- контроль якості засвоєння навчальної інформації студентом.

### Література

1. Тулашвілі, Ю.Й. Інтенсифікація навчальної діяльності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю за допомогою інтелект-карт. / Ю.Й. Тулашвілі, Н.А. Олексів // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – № 1. – С. 46-51.

## **ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

**Ілона Палагута**

*Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
м. Умань*

Утвердження особистісно орієнтованої парадигми в освіті та індивідуального підходу до дитини у навчанні, вихованні та розвитку зумовлює пошук шляхів всебічної підтримки та допомоги підростаючій особистості у процесі її становлення та самовизначення. Особливої актуальності проблема педагогічної підтримки особистості набуває у зв'язку з мінливими умовами соціуму, що швидко змінюється та не завжди позитивно позначається на процесі соціалізації-індивідуалізації особистості.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка», її розглядають як: особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку майбутніх учителів, вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій [1]; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприянні в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця [2]; допомогу студентові в подоланні перешкод, утруднень, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем [3].

Термін «педагогічна підтримка особистості» вперше застосував О. Газман і за його визначенням її сутність полягає в спільному з вихованцем визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [4]. У цьому визначенні закладено не лише широкий спектр педагогічної дійсності — від постановки мети до технології їх реалізації, але, що для нас особливо важливо, — відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку майбутніх учителів.

Педагогічна підтримка виступає як технологія організації особистісної взаємодії педагога і майбутнього учителя, як педагогічний супровід, процес створення психологічно комфортних умов для особистісного розвитку, як виховна технологія. Педагогічна підтримка розглядається як складна, високотехнологічна, але одночасно система педагогічної взаємодії в умовах сучасного освітнього процесу, як багатовимірний процес, зосереджений на позитивному аспекті й перевагах особистості, що сприяє відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючим зовнішнім і внутрішнім чинникам, створення оптимальних умов для особистісного розвитку.

Основним напрямком педагогічної підтримки є допомога педагога в професійному розвитку майбутнього учителя, спрямована на актуалізацію власних внутрішніх сил і резервів самореалізації. Педагог

має бути людиною творчою та бачити у кожному майбутньому учителі унікальну особистість. Водночас педагог, що надає педагогічну підтримку, відчуває як негативний, так і позитивний вплив збоку майбутнього учителя. І його завдання в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога – тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна і професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

Отже, педагогічну підтримку майбутніх учителів розуміємо як спеціально організований та контрольований процес, де майбутні учителі отримують кваліфіковану допомогу у засвоєнні професійних норм і цінностей, активному і творчому їх використанні у процесі життєдіяльності, самостійному подоланні труднощів у навчанні та самовизначенні й самореалізації особистості фахівця, а середовище у цьому процесі розглядаємо як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певне підтримуюче освітнє середовище, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

### Література

1. Коростіянець, Т. П. Становлення концепції педагогічної підтримки як педагогічної інтерпретації філософії свободи [Електронний ресурс] /Т. П. Коростіянець. – Режим доступу до журн. : [www.rusnauka.com/31\\_PRNT\\_2010/Pedagogica/73685.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73685.doc.htm).
2. Крылова, Н. Б. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учебное пособие для вузов / [Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
3. Купряшина, Н. Д. Педагогическая поддержка в работе учителя и воспитателя / Нина Дмитриевна Купряшина. – М., 2005. – 250 с.
4. Соціальна педагогіка: підручник / за редакцією проф. А.Й. Капської. - К. : Центр навч. л-ри, 2006. - 468 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ В МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Тетяна Парфенюк, к. пед. н.

*Сумське вище училище мистецтв і культури  
імені Д. С. Бортянського  
м. Суми*

У сьогоднішній соціокультурній ситуації знов і знов виникає проблема сутності й змісту вищої освіти. Як стверджують міжнародні експерти, в дуже близькому майбутньому конкуренція між народами буде зведеною до конкуренції їхніх освітніх систем, оскільки в сучасному світі знання перетворилися на найважливіший економічний ресурс, а такі нації, як австралійська або американська, живуть та успішно розвиваються за рахунок інтелектуального капіталу та трансферу технологій.

В контексті сказаного доречним може стати досвід Австралії, де представники державної політики дослідили процес запровадження інновацій в освітній простір та висунули ідеї щодо державного втручання та допомоги розвитку вищої освіти:

1. Одержання державної фінансової допомоги через «гранти».
2. Співпраця між ВНЗ та виробництвом.
3. Підтримка вищих навчальних закладів через інвестиційні надходження.

Підкреслимо, що Австралія виступає за необхідність високого рівня взаємодії між державним, громадським і приватним секторами, що дає змогу проводити в системі вищої освіти необхідні реформи, позитивно впливати на подолання соціальних і економічних бар'єрів між різними верствами населення, підвищує конкурентоздатність країни та її інтелектуальний потенціал.

Для досягнення мети налагодження тісної взаємодії у сфері вищої освіти в контексті нової освітньої парадигми, австралійські вчені пропонують: 1) поєднати інтереси вищої школи, держави, роботодавців у підготовці конкурентоспроможного випускника; 2) зорієнтувати

розвиток вищої освіти на якість навчання, що дозволить підвищити вартість випускника на ринку праці; 3) зацікавити бізнес в інвестиціях у сферу вищої освіти не лише для підготовки кадрів, але й для отримання нових технологій, розвитку інноваційної економіки; 4) активізувати законодавчу діяльність держави у сфері вищої освіти, спрямованої на модернізацію всього навчально-виховного процесу в закладах освіти; 5) демократизувати систему освіти, подолання в ній селективності і дуалізму; 6) розширити хронологічні межі обов'язкового навчання; 7) модернізувати зміст вищої освіти за вимогами сучасного високотехнологічного світу – його ідеалів національного і глобального звучання.

В контексті реалізації нової освітньої політики, враховуючи досвід Австралії можна рекомендувати:

1. *Державним та місцевим органам влади:* заохочувати роботодавців до тіснішої співпраці з університетами шляхом участі в роботі створюваних ними наглядових рад, ярмарок випускників, формування вимог до бажаних результатів навчання та компетенцій випускників; допомагати у створенні альянсів; пропагувати найкращий досвід та досягнення співпраці бізнесу та освіти; сприяти розвитку автономності навчальних закладів та академічної свободи; ініціювати суспільний діалог щодо проблем розвитку української освіти в епоху глобальної економіки знань.
2. *Університетам:* впроваджувати системи забезпечення якості освіти, орієнтовані на вимоги ринку; створювати ефективні механізми співпраці з бізнесом (контракти, альянси) та третім сектором (громадськість); розвивати програми післядипломної освіти найвищого професійного рівня.
3. *Громадським організаціям, партіям та політичним діячам:* інформувати громадськість щодо свого особистого бачення можливостей посилення конкурентоспроможності освіти в Україні та перетворення її на важливе джерело економічного розвитку в країні; брати найактивнішу участь в обговоренні проблем розвитку освіти в Україні та пошуку шляхів забезпечення її найвищої конкурентоспроможності; активно обговорювати в ЗМІ стратегію та процеси розвитку освіти в Україні; демонструвати власну здатність до навчання.

4. *Бізнесу:* мати чітку стратегію розвитку власного інтелектуального капіталу, компетенцій та талантів персоналу та розбудувати на цій основі програми розвитку співпраці з відповідними вищими навчальними закладами (створювати альянси); навчити вибирати найкращих постачальників нового знання та талантів.
5. *Викладачам:* мати чіткі уявлення про майбутні вимоги освіти; підтримувати інноваційні нововведення в освіті; постійно вдосконалювати свій професійний рівень.
6. *Студентам:* мати чіткі уявлення про майбутні вимоги роботодавців щодо своєї професійної діяльності та постійно оновлювати їх; оцінювати своє навчання з точки зору його сприяння своєму майбутньому кар'єрному зростанню; конструктивно співпрацювати з викладачами, адміністраторами університетів та роботодавцями щодо питань покращення якості освіти.

У суспільстві, що зазнає кардинальних змін і почало жити за законами ринкової економіки, роль освіти неухильно зростає, а її функції суттєво трансформуються. На думку австралійських вчених, основними функціями освіти в сучасному суспільстві є: відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, професійно-економічна, соціальна, соціально-політична та функція трансляції культури [1]. Таке виокремлення функцій витікає з цілей і завдань, що стоять перед сучасною освітою. Аналіз виокремлених функцій освіти відбиває, з одного боку, роль освіти у формуванні особистості, її всебічному розвитку, а з іншого боку – виявляє взаємозв'язок освіти з різними сферами суспільної діяльності (економікою, політикою, культурою) та суспільством в цілому.

### Література

1. Діагностика та оцінювання освітніх інновацій в системі освіти на різних рівнях управління [Електронний ресурс] : Звіт із теми самоосвіти «Діагностика та оцінювання освітніх інновацій в системі освіти на різних рівнях управління». – Режим доступу : <http://wiki.ciit.zp.ua/index.php>

## ДО ПИТАННЯ ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Лариса Пасічник

*Ніжинський державний університет імені М. Гоголя  
м. Ніжин*

Пріоритетним завданням педагогічної освіти Німеччини є забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Необхідність оптимізації практичної підготовки студентів під час навчання в університеті, забезпечення зв'язків між теоретичною та практичною фазами підготовки стимулювали створення Центрив педагогічної освіти як міжфакультетських підрозділів в університетах. Крім того, концепція навчання впродовж життя передбачає збільшення уваги до третьої (підвищення кваліфікації) фази підготовки.

Перші Центри педагогічної освіти було відкрито у 1995-2000 роках. Наразі їх налічується більше 60. Загалом, центри мають різні назви: Центр педагогічної освіти (Zentrum für Lehrerbildung) університету Кобленц (Koblenz), Центр педагогічної освіти і предметних дидактик (Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik) університету Пассау (Passau), Професійна школа освіти (Professional School of Education) університету Бохум (Bochum), Центр педагогічної освіти і наукових досліджень (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung) університету Росток (Rostock), Центр педагогічної освіти і наукових досліджень у галузі шкільної освіти (Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung) університету Лейпциг (Leipzig) та інші.

Основні завдання Центрив педагогічної освіти були визначені спеціальною комісією Конференції міністрів із питань освіти та культури (Kultusministerkonferenz) у 2000 році: координація освіти і підготовки; узгодження програм професійної підготовки та педагогічної практики студентів; забезпечення зв'язку між загальною та предметною дидактиками, теоретичною та практичною підготовкою з дисциплін предмету викладання; розробка, проведення та підтримка наукових досліджень у галузі розвитку шкільної та педагогічної освіти; надання допомоги у

розробці академічних правил; планування, організація та координація прийому студентів на педагогічні спеціальності; аналіз якості професійної підготовки майбутніх учителів; надання консультацій при формуванні кадрового складу університету; надання академічної підтримки студентам педагогічних спеціальностей; розробка і впровадження дистанційних форм підготовки майбутніх учителів [1, с. 16].

Діяльність Центрив педагогічної освіти спрямована на забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів у контексті «неперервної освіти», що охоплює три фази підготовки: теоретичну (навчання в університеті), практичну (референдаріат) та підвищення кваліфікації впродовж трудової діяльності.

У рамках 1-ї фази підготовки Центри надають академічну підтримку студентам та консультативну допомогу викладачам вишів щодо застосування сучасних інформаційних технологій. Центри здійснюють керівництво педагогічною практикою студентів, активізують співпрацю зі школами та навчальними семінарами, які представляють практичну фазу підготовки, з метою оптимізації практичної підготовки студентів до роботи в умовах сучасної школи. Досвідчені вчителі шкіл проводять семінари зі студентами, на яких розкривають практичні питання роботи у школі. Діяльність студентів у навчальних майстернях та дослідницьких лабораторіях під керівництвом менторів, проведення тренінгів з актуальних проблем сприяють реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів.

Центри педагогічної освіти координують навчання стажера під час 2-ї фази (референдаріату), підтримуючи зв'язок зі школою, узгоджуючи курикулум, зміст та методи роботи з керівниками навчальних семінарів. Спеціальні робочі групи, до складу яких входять доценти кафедр предметних дидактик, психології, педагогіки та представники навчальних семінарів, розробляють та впроваджують спільні проекти, які спрямовані на розвиток професійної компетентності учителя-початківця.

На базі університетів Центри проводять навчальні заходи різної тематики, що спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності вчителів-практиків. Активну участь у щорічних форумах та конференціях, які проводяться центрами, беруть доценти університетів. Крім того, пропонуються спеціальні заходи для підвищення ква-

ліфікації менторів, керівників навчальних семінарів та регіональних Інститутів підвищення кваліфікації.

Таким чином, створення в університетах міжфакультетських підрозділів, Центрив педагогічної освіти, має важливе значення для узгодження роботи різних інституцій у напрямі формування та розвитку професійної компетентності вчителів у Німеччині.

### Література

1. Terhart E. Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten [Електронний ресурс] / E. Terhart. – Режим доступу: [https://books.google.com.ua/books?id=8W4uZ1xJQCUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=Zentren+für+Lehrerbildung+Blömeke&source=bl&ots=F3F\\_vz9GVY&sig=Zj0r6Q\\_X6ozyMIyTZh97wN6X0Kk&hl=ru&sa=X&ei=OIH](https://books.google.com.ua/books?id=8W4uZ1xJQCUC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=Zentren+für+Lehrerbildung+Blömeke&source=bl&ots=F3F_vz9GVY&sig=Zj0r6Q_X6ozyMIyTZh97wN6X0Kk&hl=ru&sa=X&ei=OIH)

## **СПІЛЬНОТИ ПРАКТИКИ ЯК МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В ІТАЛІЇ**

**Надія Постригач, к. біол. н.**

*Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих  
НАПН України,  
м. Київ*

Двома ключовими елементами у сприянні дослідницько-орієнтованому викладанню природничих наук в школах є розвиток професійних спільнот навчання у школах і співробітництво між дослідниками й викладачами в програмах досліджень, інновацій та професійного розвитку. На цьому наголошувалось у рамках національних обстежень та їх крос-аналізу, результати яких були представлені на симпозіумі-конференції Європейської наукової асоціації освітніх досліджень (the European Science Education Research Association, ESERA) у 2011 році [1].

Порівняльний аналіз тематичних досліджень охоплював вісім італійських програм і забезпечив уявлення про стратегії для ефективної співп-

раці учителя-дослідника, сприяючи реалізації дослідницько-базованого викладання природничих наук і сприйняттю вчителів у цьому відношенні. У представленому дослідженні було використаний порівняльний підхід кейс-дослідження з тим, щоб розглянути питання, що стосуються співпраці вчителів з колегами й зовнішніми експертами – дослідниками у галузі природничої освіти, зокрема, в рамках довгострокових програм професійного розвитку. Ці тематичні дослідження були засновані на партисипативному співробітництві вчителів-дослідників у школах Італії за однорічний період в різноманітних контекстах, які визначаються як райони з низьким та високим рівнем доходу, а також малих провінціях, великих містах на півдні й півночі Італії. Дослідження в восьми школах різних класів у різноманітних соціально-економічних контекстах були спрямовані, зокрема, на вивчення того, як партисипативний, підхід «знизу-вверх» до співпраці дослідника-педагога вплине на динаміку взаємодії вчителів і сприятиме реалізації дослідницько-базованих інновацій на практиці. Зокрема, підхід «знизу-вверх» до визначення конкретних шляхів професійного розвитку для різних груп учителів виявляється дійсно перспективним у вирішенні проблеми відсутності узгодженості і систематичності, які дослідження ідентифікує як одну з основних проблем у традиційних програмах професійного розвитку [2; 4].

Отримані результати щодо професійних спільнот навчання та професійного розвитку вчителів в Італії засвідчили про появу нового розуміння взаємозв'язку між цими двома питаннями, а також визначення ролі, котру зовнішній експерт може відігравати в сприянні цьому. Встановлено, що вчителі можуть в значній мірі виграти від співпраці з колегами та зовнішніми експертами, і що вони, як правило, глибоко обізнані про можливості для спільної роботи. Однак, реалізація діяльності в класі або обмін ролями керівника та спостерігача, зустрічі в рамках ширшої групи обмежені і недостатньо визнані. Крім того, інституційні програми довузівського і післядипломного навчання зазвичай не включають спільної трудової діяльності. Важливо також відзначити, що взаємодія з зовнішнім експертом каталізує сенс співробітництва, коли прийнятий підхід базується на участі. У цьому випадку вчителі розвивають усвідомлення щодо володіння програмою і, швидше за все формуватимуть зміст й структуру відповідно до своїх потреб та інтересів, роблячи це найкращим чином із вкладом експерта [4, с. 381-391].

Якщо припустити, що природничу науку має розвиватися в напрямку більш дослідницько-орієнтованої практики [3], то отримані результати вказують на те, що професійні спільноти навчання та участь учителя-дослідника у програмах професійного розвитку є ефективним засобом для досягнення цієї мети. Співпраця з колегами в професійній спільноті навчання підтримує цей процес тим, що створює у вчителів почуття приналежності до групи із загальними цілями та проблемами. Вона зміцнює мотивацію і впевненість педагогів та сприяє самостійному, і, отже, більш когерентному професійному розвитку. У той час як програми, які розроблені в рамках крос-дослідження, є дуже дорогими з точки зору людських і фінансових ресурсів й не можуть бути сталими без певного фінансування з боку Європейської комісії, учені пропонують розробити стратегії котре якнайкраще на основі існуючих ресурсів сприятимуть взаємодії між школою та зовнішніми експертами (у тому числі дослідниками, практиками з числа неофіційних провайдерів освіти, промисловості та інших державних або приватних підприємств). Для того, щоб ефективно впливати на практику, співпраця не повинна обмежуватися лекціями й підготовкою на рівні вчителя-дослідника, але має включати загальну роботу в класах, де можуть бути вирішені конкретні питання, коли буде продемонстрована актуальність експериментального підходу.

Таким чином, результати засвідчили, що добре усвідомлена і стимульована співпраця вчителів з колегами і зовнішніми експертами визнається в якості невід'ємної частини практики вчителів, у тому числі в програмах довузівського і післядипломного навчання, забезпечуючи тим самим неперервність процесу професійного розвитку педагогів.

### Література

1. Balzano E. Science teachers, policies and education research. Analysis of surveys conducted in six countries / Balzano E., Cuomo F., Minichini C., Serpico M. // *Proceedings of the ESERA: Annual Conference 2011.* – 2012. – Part 13, 6.
2. Guskey T. R. Professional Development and Teacher Change / T. R. Guskey // *Teachers and Teaching: Theory and Practice.* – 2002. – 8(3), pp. 381-391.
3. Osborne J. Good Practice in Science Teaching: What research has to say [Електронний ресурс] / J. Osborne & J. Dillon. – New York: Open University Press, 2010. – Режим доступу : <https://channayousif.files.wordpress.com/2011/06/good-practice-in-science-teaching-what-research-has-to-say.pdf>

wordpress.com/2011/06/good-practice-in-science-teaching-what-research-has-to-say.pdf

4. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: An International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003. – 197 p.

### ДОКТОРСЬКІ ПРОГРАМИ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ірина Регейло, д.пед.н.  
Президія НАПН України,  
м. Київ

У період імплементації Закону України «Про вищу освіту» велику дискусію у вітчизняному просторі викликало впровадження з вересня 2016 року в наукових установах і вищих навчальних закладах підготовки докторів філософії за новими освітньо-науковими програмами. Суперечливість полягає в тому, що, з одного боку, відсутність стандартів вищої освіти та паспортів нових спеціальностей, за якими буде здійснюватися підготовка здобувачів наукового ступеня доктора філософії, негативно впливає на зміст докторських програм. З іншого – вищі навчальні заклади та наукові установи на правах наданої відповідно Закону України «Про вищу освіту» автономії та самоврядності мають змогу самостійно розробляти та реалізовувати освітньо-наукові програми в межах ліцензованої спеціальності, запроваджувати необхідні спеціалізації, визначати зміст і програми навчальних дисциплін. Саме тому привертає увагу зарубіжний досвід провідних університетів Європейського Союзу, США з провадження докторської підготовки, що слугуватиме стратегічним орієнтиром для успішного започаткування в Україні освітньо-наукових програм на третьому рівні вищої освіти.

Так, нормативно-правове забезпечення докторської підготовки, зокрема вимоги щодо обсягу, який вимірюється в кредитах, і змісту докторських програм здійснюється в умовах автономії університету на підставі ухвалених актів університетського рівня або докторської шко-

ли університету. Термін підготовки законодавчо не регламентований, однак більшість програм розрахована на чотири роки денного навчання. Організація навчання за докторськими програмами у провідних університетах світу спрямована на посилення ефективності діяльності докторських шкіл, у тому числі шляхом створення міждисциплінарних дослідницьких центрів, що не обмежені рамками окремих факультетів і дисциплін. Проблематика докторських досліджень відповідає не тільки сучасним запитам сфери освіти, але і вирішує питання, що впливають на якість функціонування суспільства в цілому.

Важливою ознакою докторських програм у провідних університетах Європейського Союзу, США є окреслення змісту освітньої складової докторських програм та спрямованість освітньої складової на підтримку роботи здобувача над докторською дисертацією, що зумовлено чітким визначенням компетентностей, якими має оволодіти докторант. Докторська програма розроблена за такими напрямками: організація процесу дослідження та наукового керівництва; побудова наукового знання; наукова комунікація та публікації; етика дослідника; предметна підготовка, лідерство й економіка у вищій освіті. Значна увага при підготовці докторів філософії в галузі освіти приділяється оволодінню методами наукового дослідження (кількісними, якісними, змішаними), організації і проведенню експерименту, визначенню його вірогідності, методам математичної статистики. Така підготовка здійснюється від загального (загальнонаукова методологія) до часткового (конкретно наукова методологія) для всіх докторантів, незалежно від характеру дослідження (теоретико-експериментальне, порівняльне, історичне тощо), яке виконується.

Однією з ключових особливостей докторської підготовки є індивідуальний підхід до кожного докторанта та надання йому можливості освоєння курсів за вибором. Серед елективних курсів пропонуються курси з факторного аналізу, прикладних теорій, історичної пам'яті, літературного аналізу, проведення тематичного дослідження тощо. У цілому з-поміж тематики курсів доцільно виділити: «Наукове письмо», «Кар'єра доктора філософії», «Фінансування науки», «Глобальна та Європейська політика у сфері освіти», «Порівняльна та міжнародна освіта», «Навчання і розвиток: соціальна взаємодія», «Англомовний рукопис і підготовка грантової пропозиції», «Основи статистичного програмування», «Методи наукового дослідження в педагогіці», «Atlas.ti

як засіб кількісного аналізу результатів дослідження», «Написання наукових статей для міжнародних педагогічних журналів», «Стратегічне управління організаціями державного сектору»; «Командна ефективність»; «Стратегічне мислення про освітню реформу», а також курси, присвячені окремим методам наукового дослідження (спостереження, інтерв'ю, контент аналіз, ситуативний аналіз, підтверджуючий факторний аналіз, змішані методи, статистичні методи та ін.) тощо обсягом 1-5 кредитів ECTS. Крім того, докторські програми в галузі освіти містять навчальні курси і тренінги з розвитку здатності учіння.

Інноваційним кроком у провадженні докторських програм Європейського Союзу та США є вивчення інтегрованих навчальних програм спільно з галузями освіти, бізнесу і державної політики: «Формування і підтримка успішного підприємства», «Моральний лідер», «Дизайн мислення та інновація», «Сила та вплив» (із школи бізнесу); «Здійснення керівництва: політика змін», «Жінки і управління», «Лідерство на лінії», «Наука поведінкових змін: судження та прийняття рішень» (із школи державного управління), та введення міждисциплінарних курсів із використанням когнітивних наук, економіки, медицини, гуманітарних наук та ін.

Характерною особливістю докторських програм є також наявність різних організаційних форм підготовки. Зокрема, викладання курсів предметними факультетами спільно з іншими факультетами, докторськими школами, лінгвістичними центрами. У підготовці докторантів упроваджуються форми навчання, що стимулюють розвиток їх комунікативних здібностей, альтернативного й критичного мислення, уміння працювати в групі, здатність до інноваційної діяльності (щотижневі конференції, круглі столи для докторантів, створення творчих груп для розв'язання актуальних проблем). Викладачі використовують наступні методи навчання: кейс-метод (ситуативний метод), дискусії, дискусії в малих групах, галузеві проекти, огляд сайтів, запрошення на заняття провідних фахівців у галузі, мультимедійні тексти, онлайн і змішане навчання, взаємне навчання, проблемні завдання, проектне навчання, рефлексивне письмо, науковий проект, рольові ігри, метод Сократа, командне навчання тощо. Широкої популярності набуває така форма підготовки здобувачів як участь докторантів у групових проектах та їхнє стажування з конкретними практичними завданнями в організаціях – партнерах університетів, де вони навчаються.



Докторські програми в галузі освіти передбачають обов'язкову участь здобувачів у конференціях, що становить, наприклад, 0,5-2 кредити: 0,5 – постер на національній конференції, 1 – презентація на національній конференції, 1-2 – постер на міжнародній конференції, 1-2 – презентація на міжнародній конференції, 1-2 – організація конференції; 1 – участь (10 год.) у наукових семінарах, 1 – участь (10 год.) у лекціях; наукові стажування у кількості 0,5-2 кредити (0,5 кредити за тиждень стажування в науковому інституті, 1 кредит за тиждень стажування в іноземному інституті) тощо.

Про якість і ефективність підготовки за докторськими програмами в університетах засвідчує, як правило, оприлюднений перелік їх успішних випускників із зазначенням місця роботи, відповідних нагород і премій.

Таким чином, вивчення кращого досвіду провідних університетів Європейського Союзу, США з провадження докторської підготовки сприятиме реформуванню підготовки на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти в Україні.

### **САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЧИННИК БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ**

**Наталія Симоненко**

*Сумський Державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка  
м. Суми*

Поліпшення якості надання медичної допомоги населенню неможливе без підвищення рівня практичної підготовки лікарів та реформування вищої медичної освіти з урахуванням пріоритетів галузі та потреб охорони здоров'я і суспільства. Згідно з проектом наказу МОЗ України «Про затвердження Програми розвитку вищої медичної освіти до 2015 року» «забезпечення безперервного професійного розвитку лікарів відповідно до стандартів Всесвітньої Федерації медичної освіти з урахуванням національних особливостей є пріоритетним завдан-

ням вітчизняної охорони здоров'я» [1]. Зазначимо, що безперервному фаховому розвитку майбутнього лікаря допомагає в значній мірі така форма навчального процесу, як самостійна робота студентів (СРС). Використання позитивного досвіду провідних університетів світу, зокрема американських, в контексті організації СРС медиків на додипломному етапі підготовки фахівців є особливо актуальним.

Процес професійного самовдосконалення неможливий без самостійної роботи. Американські вищі медичні школи пропонують багато можливостей для самостійного навчання і оптимального поєднання навчальної, професійно-практичної та наукової діяльності на етапі придбання вищої освіти. Вищі пропонують численні програми та ресурси для студентів незалежно від їхнього соціального, етнічного статусу чи фінансового достатку. Так, наприклад, медична школа Альперта при Браунівському університеті надає можливість відвідати поза основною програмою заняття з тринадцяти предметів, що відносяться до медицини, але мають міждисциплінарний характер. Це такі курси, як медична інформатика та етика, репродуктивне здоров'я жінки, геронтологія, медичні технології та інновації, тощо. Програма передбачає активну самостійну роботу з кваліфікованим наставником (ментором) на чолі, відвідування семінарів, лабораторних занять протягом чотирьох курсів навчання [3]. Студент має право брати участь в конференціях національного рівня та публікувати результати своїх досліджень. Протягом навчання зі студентами працюють спеціально відібрані бібліотекарі, які безкоштовно допомагають з підбором літератури, пошуком необхідної інформації, оформленням цитат та іншими питаннями. Між першим та другим курсами навчання студенти відвідують літні курси, розраховані на 8-10 тижнів, протягом яких визначаються з предметом дослідження, окреслюють чотирирічний план навчання та під керівництвом ментора складають наукову доповідь для свого портфоліо і отримують відповідний сертифікат.

Школа медицини та стоматології при університеті Рочестера також пропонує 10-тижневі літні курси для самостійного навчання – Малі медичні школи. Згідно з програмою курсів тиждень студенти проводять в анатомічних лабораторіях, ще тиждень вивчають неврологію та психіатрію, далі – суспільну медицину. Окрім лекцій та семінарів програма надає можливості бути присутнім на хірургічних операціях,

розтинах, проводити лабораторні дослідження та брати участь у різного формату дискусіях [2]. Під керівництвом ментора майбутні лікарі вчаться працювати самостійно та в команді, виконувати дослідницьку наукову роботу та бути відповідальним за власний проект. По закінченню програми студенти мають право оприлюднювати результати своєї роботи у наукових виданнях та отримують сертифікати.

Подібні програми досить поширені в США. Їх пропонують найвідоміші медичні школи, включаючи Стенфордську, Дартмуртську та Гарвардську, оскільки вони надають студентам можливість займатися науковою дослідницькою діяльністю, мотивують до глибшого занурення в професію, сприяють розвитку критичного мислення та виявленню лідерських якостей. Участь у програмах вимагає великої самоорганізації та самовіддачі, вміння ставити питання та самостійно знаходити на них відповіді, приймати рішення щодо організації своєї науково-практичної діяльності та нести за них відповідальність. Подібні якості необхідні кваліфікованому спеціалісту й без них безперервний фаховий розвиток майбутнього лікаря неможливий.

Вважаємо доцільним впровадження програм літніх курсів для майбутніх медиків в Україні, оскільки залучення студентів до програм літнього навчання сприятиме поглибленню взаємозв'язку навчального процесу з науковою та лікувальною діяльністю, коли майбутні лікарі з першого курсу починають занурюватися в клінічну медицину, поєднуючи теорію і практику клінічних знань. Запровадження літніх курсів мотивуватиме студентів до самостійного навчання, сприятиме формуванню лідерських якостей, стимулюватиме ініціативність та творчу пошукову активність. Оскільки в Україні обмежені можливості для самоорганізації студентами власної навчальної діяльності та недостатня клінічно-практична підготовка у порівнянні з досвідом американської медичної освіти, то організація таких програм за інтересами, де кожен студент може знайти застосування своїм нахилам, сприятиме формуванню вмінь компетентної організації майбутньої професійної діяльності. Гнучка організація навчального процесу, його орієнтація на підготовку майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи, надання значної самостійності та врахування інтересів, здібностей, потреб студента сприяють переходу від навчання до самонавчання, а також спонукають до безперервного фахового розвитку. Отже, запровадження в українську освіту позитивного

американського досвіду є запорукою міжнародної конкурентоспроможності вітчизняних випускників медичних вишів та успішної інтеграції національної освіти в міжнародну систему.

### Література

1. Проект наказу МОЗ України «Про затвердження Програми розвитку вищої медичної освіти до 2015 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.moz.gov.ua/ua/print/dn\\_20101227\\_p.html#2](http://www.moz.gov.ua/ua/print/dn_20101227_p.html#2)
2. High School and Undergraduate Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.urmc.rochester.edu/education/md/undergraduate-programs.aspx#PathologyIT>
3. Scholarly Concentrated Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.brown.edu/academics/medical/education/scholarly-concentration-program>

### **ПІДХОДИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЦІ США**

**Яна Тікан, к.пед.н**

*Національний технічний університет України*

*«Київський Політехнічний Інститут»*

*м. Київ*

У сучасних соціокультурних умовах спостерігається сприятлива атмосфера для впровадження засад полікультурної освіти студентської молоді та втілення нових педагогічних стратегій у навчання. Значний інтерес для вітчизняної педагогіки становить вивчення теоретичних засад полікультурної освіти та практичного досвіду навчання студентів в університетах США, країни, яка однією з перших звернулася до вирішення цієї проблеми в умовах полікультурності суспільства.

Полікультурна освіта в сучасних умовах розвитку освіти вищої школи розглядається американськими вченими як найважливіший засіб збереження та розвитку етнічної культури, культурної ідентифікації

особистості. Феномен полікультурності в освіті вперше став предметом ґрунтовних досліджень американських вчених у 70-ті роки ХХ століття. Актуальність вивчення даної проблеми в США була обумовлена необхідністю подолання міжетнічних конфліктів, боротьбою американського населення за свої громадянські права та культурний плюралізм, виступами різних культурних груп за рівність і справедливість освітньої системи, підсиленням федеральної участі у справах освіти.

Освіта як інститут, що забезпечує передачу молоді знань, ціннісних орієнтацій та соціального досвіду, почала розглядатися багатьма вченими в якості одного з найбільш ефективних засобів формування в особистості основ міжкультурного спілкування.

Гострим стало питання пошуку ефективних механізмів адаптації індивіда в ситуації міжкультурної взаємодії та контакту культур у відповідь на виявлені труднощі в міжкультурному спілкуванні представників різних культурних систем. Завдяки працям таких зарубіжних вчених, як Дж. Бенкс, Д. Голлнік, Ф. Чін, Р. Гарсія, К. Слітер, Д. Хупс, П. Горські, С. Ньюто та ін. полікультурна освіта набула концептуального оформлення та міцно закріпилася в американській педагогіці як складне багатоаспектне поняття, що об'єднує різні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю американського суспільства.

Американські дослідники зазначають, що полікультурна освіта не може бути лише разовою програмою, вона повинна стати постійним процесом, адже, це водночас і концепція, і освітня реформа, і процес. Полікультурна освіта не лише поєднує зміст, поняття, теорію та принципи спеціалізованих міждисциплінарних галузей, як, скажімо, вивчення культури жінок чи етнічних груп (а також історичних, соціальних і психологічних дисциплін), а й детально вивчає та змінює зміст, поняття, парадигми вже укорінених навчальних дисциплін.

Діяльність провідних державних і професійних організацій США, таких як Освітня Рада, Національне правління професійних учительських стандартів, Національна асоціація полікультурної освіти має значний вплив на розвиток полікультурної освіти студентської молоді, формування змісту полікультурної освіти, встановлення єдиних галузевих професійних стандартів.

Таким чином, полікультурна освіта студентської молоді – це складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння

культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму.

Полікультурна освіта студентів в університетах США реалізується на основі таких принципів професійної підготовки: соціокультурного – розуміння процесу соціалізації, допомога студентам у адаптації до іншої культури та соціуму; мовного – володіння іншими мовами, вивчення й аналіз теорій і рівнів володіння іншою мовою; когнітивного – розуміння процесів пізнавальної активності студентів, вміння адаптувати навчальний план, викладання й оцінювання відповідно до різних навчальних стилів; академічного – викладання з урахуванням культурної та мовної диверсифікованості студентів в усіх сферах змісту професійної освіти.

Потенційні можливості для полікультурного змісту закладені в усіх навчальних дисциплінах, насамперед гуманітарного, етико-педагогічного та соціально-політичного циклу. Значний потенціал для наповнення полікультурним змістом в університетах мають такі дисципліни, як література й іноземні мови, філософія, соціологія, історія, культурологія, психологія та багато інших, якщо їх вивченню надати справжньої культурологічної спрямованості. Особливу роль у полікультурній освіті в університетах відіграє двомовна або багатомовна освіта (рідна мова, мова етносу, культура якого домінує, іноземні мови).

При формуванні змісту полікультурної освіти повинні враховуватися: культурологічний, міждисциплінарний, концептуальний, проблемний, гуманістичний, порівняльний підходи.

Отже, основною ідеєю полікультурної освіти є розвиток кроскультурних здібностей, які нададуть можливості молоді адаптуватися в різних культурних середовищах та забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх представників різноманітних расових, етнічних, соціальних, культурних та інших груп. Міжкультурна комунікація розглядається як діалог культур й виступає засобом загальнолюдської комунікації.

Ідеї полікультурності надзвичайно важливі нині для України, адже непростий шлях розвитку нашої країни відбився не лише на економічному, а й на соціокультурному становищі нашого народу, бо наша культура зазнала чимало зовнішніх впливів, стала точкою перетину багатьох культур і політичних інтересів.

## **ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРІАТУ В США**

**Світлана Федоренко, к.пед.н**  
*Інститут проблем виховання НАПН України*  
*м. Київ*

Дослідження проблеми формування гуманітарної культури американських студентів у США передбачає необхідність звернення спеціальної уваги на підходи побудови куррикулумів загальноосвітньої підготовки у вищій школі цієї країни. Це забезпечує подальші наукові розвідки методологічним підґрунтям для вироблення комплексного уявлення про організаційно-методичну систему формування вказаного педпгогічного феномена.

Зважаючи на особливе методологічне значення для нашого дослідження зовнішніх чинників, що зумовлюють внутрішню структуру куррикулумів загальної гуманітарної підготовки студентів, констатуємо доцільність розгляду філософсько-педагогічних підходів, які концептуалізують розвиток зазначеної складової вищої освіти США та забезпечують таким чином ефективну побудову її змісту, що відображено в куррикулах вищих навчальних закладах.

Розглядаємо *куррикулум загальноосвітньої підготовки студентів бакалавріату в США* як нормативно-директивний документ концептуального характеру на рівні освітньої політики вищого навчального закладу, в якому визначено освітні результати, структуровано обсяг знань, цінностей, видів діяльності, формування яких передбачене навчальними площинами гуманітарної, природничої та суспільно-соціальної галузей знання, кожна з яких представлена низкою курсів відповідного змісту, та в якому систематизовано основні методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу, моніторингу й оцінювання результатів навчання і розвитку студентів.

Визначення філософсько-педагогічних підходів до змістовного наповнення куррикулумів загальної гуманітарної підготовки у вищій

школі США здійснено за допомогою контент-аналізу, який, за ствердженням авторського колективу на чолі з С. Тічером, «служує для формування висновків шляхом систематизації та об'єктивної ідентифікації специфічних характеристик повідомлень» [2, с. 93].

Звертаючись до зазначеного методу дослідження, ми спирались на визначення І. Кузнецова, який вважає, що «контент-аналіз (англ. «аналіз змісту») – один із міждисциплінарних методів пізнання. Як метод наукового аналізу тексту, він застосовується в гуманітарних науках з метою поглибленого розуміння змісту тексту, соціокультурної позиції автора, його ціннісних орієнтацій, ідейної спрямованості як комунікатора (виробника тексту, повідомлення), так і учасників комунікації. На практиці контент-аналіз може бути застосований для вивчення масової сукупності будь-яких текстів» [1, с. 40].

Контент-аналіз є особливою методичною процедурою аналізу всіх видів текстів (вербальних, візуальних та інших), аналізу ядра комунікації, того, що існує між комунікатором і аудиторією, між автором послання і тим, кому це послання адресоване. На відміну від опитувальних методів контент-аналіз дозволяє робити висновки про соціокультурні феномени, безпосередньо вивчати великий текстовий масив, виділяючи в ньому навіть імпліцитні інформаційні аспекти.

За результатами контент-аналізу куррикулумів загальноосвітньої підготовки у вищих навчальних закладах США, зокрема В'єрджинського політехнічного, Каліфорнійського політехнічного, Іллінойського, Пенсільванського, Гарвардського, Єльського, Принстонського, Американського університетів, державного університету штату Пенсильванія та коледжу Барнарда (філія Колумбійського університету), нами виокремлені три основні підходи до змістового наповнення означеного компонента вищої освіти:

- системний підхід (передбачає виявлення складових загальноосвітньої підготовки та необхідність наукового визначення завдань цієї системи, що забезпечують її цілісність і спрямованість на формування гуманітарної культури студентів; ця підготовка, «ключові цілі якої полягають у розширенні загальнонаукових знань та формуванні інтелектуальних здібностей студентів, у сучасних коледжах та університетах є системою, що охоплює три основні галузі знань: гуманітарну (література, мова, філософія,

образотворче мистецтво та історія), природничу, до якої входить і математика, та суспільно-соціальну;» [3]);

- результативний підхід (базується на визначенні конкретних результатів навчання й особистісного розвитку в системі загальноосвітньої підготовки студентів);
- плюралістичний підхід (орієнтований на врахування в змісті загальноосвітньої підготовки постійних соціокультурних змін у різних сферах знання).

### Література

1. Кузнецов И. Н. Диссертационные работы : методика подготовки и оформления / И. Н. Кузнецов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ИТК «Дашков и К», 2007. – 456 с.
2. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Ветер ; [пер. с англ. А. Киселевой]. – Х. : Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.
3. Liberal Arts [Electronic resource] // Encyclopædia Britannica Concise. – Mode of access : <http://www.britannica.com/topic/liberal-arts>.

## **ДОСЛІДНИЦЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ КАВКАЗЬКОГО РЕГІОНУ (АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ ТА ГРУЗІЯ)**

**Ірина Федорчук**

*Ніжинський державний університет імені М. Гоголя  
м. Ніжин*

Важливу роль у формуванні майбутніх педагогів інноваційного типу мислення та культури, розвитку їх професійної компетентності відіграє творчий науковий пошук, спрямований на розробку нових теоретичних концепцій, освітніх технологій, ефективних методів навчання та викладання. Це обумовлює потребу вдосконалення змісту вищої професійної освіти, яка інтегрує навчальний процес і дослідження.

Освітні політики Азербайджану, Вірменії та Грузії розглядають дослідницький елемент у сфері вищої професійної освіти як інструмент підвищення якості освіти, налагодження тісних зв'язків науки з виробництвом, підготовки спеціалістів зі сформованим критичним мисленням, дослідницькими вміннями та навичками самостійного наукового пізнання. І тому, питання підтримки науково-дослідницького потенціалу країн пронизує державні програми розвитку та реформування вищої та професійної освіти досліджуваних нами країн.

Проведений нами аналіз наукової літератури країн кавказького регіону засвідчив, що запровадження досліджень в навчально-виховний процес вважається педагогами Азербайджану, Вірменії та Грузії дієвим засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя (завдання дослідницького характеру при вивченні дисциплін та під час педагогічної практики, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності університету) та ефективною формою контролю набуття передбаченого набору знань, умінь та навичок по завершенню навчання (виконання курсових та кваліфікаційних робіт).

Як показало наше дослідження, розвиток дослідницьких вмінь та навичок майбутніх педагогів відбувається у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, в ході пізнавальної діяльності (завдання пошукового характеру, інноваційні форми організації навчання), педагогічної практики та під час підготовки кваліфікаційних робіт.

На бакалаврському рівні підготовки майбутніх вчителів розвиток дослідницьких вмінь, навичок та цінностей відбувається опосередковано через вивчення окремих дисциплін. Слід відмітити, що в процесі навчання дослідницька діяльність студентів має ускладнюючий характер, що включає зростання навантаження змісту творчого пошуку, збільшення кількості завдань орієнтованих на самостійну дослідницьку роботу студентів, що є підготовкою до написання дипломної або кваліфікаційної роботи на завершальному етапі навчання.

Магістерські програми підготовки учителів країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) акцентовані на розвиток науково-дослідницьких вмінь, навичок та цінностей. Навчальні програми складаються з загального блоку (гуманітарна та загальна підготовка, предмети за спеціальністю) та науково-дослідницького, де із загальної кількості кредитів (120) 30 кредитів ECTS відводиться на підготовку

магістерської дисертації. Дослідницький аспект змісту вищої педагогічної освіти в системі магістерської підготовки в Азербайджані, Вірменії, Грузії характеризується науковою спрямованістю. Навчальні курси щодо методів наукового дослідження є обов'язковим елементом магістерських програмах підготовки педагогів в цих державах.

Дослідницька спрямованість вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) простежується у застосуванні інноваційних форм, видів та засобів залучення студентів у дослідження. Як показав аналіз, неперервний дослідницький пошук майбутніх вчителів забезпечується через використання викладачами вищих навчальних закладів таких форм організації навчально-виховного процесу як: проблемні лекції, індивідуальні науково-дослідницькі завдання під час педагогічної практики, групові дослідницькі проекти, виступ з доповідями на наукових конференціях тощо.

У педагогічних університетах досліджуваних нами країн функціонує розгалужена мережа науково-дослідних закладів (науково-дослідні інститути, центри, лабораторії), в роботу яких активно долучається студентська молодь.

Підготовка до дослідницької педагогічної діяльності в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) здійснюється також в процесі керованої педагогічної практики студентів. Практична підготовка бакалаврів та магістрів на педагогічних факультетах має дослідницький характер з обов'язковим виконання дослідницьких проектів, написання звітів та наукових статей за результатами практики, веденням щоденника практики. На основі аналізу підготовки майбутніх учителів в університетах трьох досліджуваних нами країн можемо констатувати, що педагогічна практика слугує своєрідним плацдармом для удосконалення дослідницьких вмінь та навичок студентів і є важливою умовою професійно-педагогічного становлення майбутніх педагогів.

Отже, дослідницька робота студентів педагогічних спеціальностей в країнах кавказького регіону має ознаки навчально-пізнавальної та творчої діяльності, з подальшим зростанням наукової складової досліджень на магістерському рівні підготовки. Азербайджан, Вірменія та Грузія мають різний об'єм напрацювань щодо реалізації мети підготовки вчителя-дослідника і рухаються різними темпами в напрямі запровадження та удосконалення дослідницької складової вищої педагогічної освіти.

## **ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ СЛОВАЧЧИНИ**

**Наталія Шумейко**

*Київський національний лінгвістичний університет  
м. Київ*

Зарубіжна практика вдосконалення змісту навчальних програм відкриває перспективи використання сучасного освітнього досвіду в Україні. Нині виховний потенціал інноваційних програм іншомовної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини має характерні особливості.

Так, невід'ємним виховним складником іншомовної підготовки у вищих навчальних закладах Словацької Республіки вважаємо культуру. Основою такого переконання є, у тому числі, наукові узагальнення словацького вченого К. Розенбаума [3], який виокремлює риси словацької національної культури, та дослідниці Дробної Д., яка помічає симбіоз культури з полікультурністю [2, с. 33]. Словацькі науковці О. Чіпріанова (Е. Сір'яно́ва) та А. Немчокова (А. Немчоко́ва) вважають, що культура особистості визначається дотриманням норм поведінки та обсягом знань [1, с. 103].

Виховний потенціал змісту інноваційних програм іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю, зокрема перекладачів, в університетах Словаччини розкривається у змістовному компоненті навчальних програм. Відмітимо, що напрям підготовки подібної категорії майбутніх професіоналістів у словацьких вищих навчальних закладах (Університет Матея Бела в Банській Бистриці, Університет Константина Філософа в Нітрі та Університет Коменського в Братиславі) іменується «Prekladateľstvo a tlmočnictvo». В перекладі на українську мову – «Письмовий і усний переклад». В Україні аналогічний напрям підготовки зазвичай називається «Філологія» («Переклад»).

Вагомі аспекти виховання відображені у програмах з іншомовної підготовки Університету Матея Бела в Банській Бистриці.

Наприклад, студенти-бакалаври, які здобувають освіту за спеціальністю «Англійська мова та культура» напряму підготовки «Письмовий і усний переклад», вивчають ряд навчальних дисциплін. Ми виокремили такі, що, на нашу думку, тематично спрямовані на виховання поваги до світової культури та культурних цінностей. Як-от, зміст інноваційної програми з предмету «Вступ до вивчення англійської мови» передбачає опрацювання теми «Мова, мовна самобутність, мова і мислення», а предмета «Історія Великобританії» – отаких тем: «Англосакси та їх культура», «Великобританія в ХХ столітті», «Політичні, економічні, соціальний і культурний розвиток вікторіанської епохи», «Розвій англійської мови і культури Великобританії з доісторичних часів» [4].

Виховні аспекти змісту іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю, головним чином перекладачів, наявні у програмах 2013/2014 н.р. Університету Константина Філософа в Нітрі. Так, під час навчання за спеціальностями «Англійська мова і культура та словацька мова і культура» та «Англійська мова і культура та німецька мова і культура» магістри учать теми: «Соціальні, етичні, організаційні аспекти професійної діяльності перекладача», «Європейські стандарти», «Соціолінгвістика», «Історія словацької літератури та перекладу» та інші [5].

Переважає більшість інноваційних тематичних планів 2015/2016 н.р. іншомовної підготовки майбутніх перекладачів в Університеті Коменського охоплює виховні засади загальнокультурної обізнаності студентів. Скажімо, підготовка перекладачів ОКР «Магістр» денної форми навчання передбачає вивчення навчальних блоків «Література та культура» або «Французька мова та культура», «Хорватська мова та культура», «Англійська мова та культура», «Болгарська мова та культура» [6].

Отже, виховний потенціал змісту інноваційних програм іншомовної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини розкривається у навчальному матеріалі, характерною особливістю якого є культурна складова як невід’ємна домінанта процесу навчання.

### Література

1. Cípránová E., 31 Nemčoková A. Cross-Cultural Aspects in Teaching English for Specific Purposes / [Pongo' S., Pokrivčák A. (ed.)] // Teaching Foreign Languages to Adults: Conference Proceedings 12<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup> July, 2000. – С. 102-109.
2. Drobná D. Zahraniční študenti – príležitosti a výzvy multikultúrneho prístupu / [Mária Dupkalová, Imrich Ištvan (ed.)] // Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov/ Prešov. – 2011. – С. 32-39.
3. Rosenbaum K. Slovenská národná kultúra / Slovakistické štúdie/ [Josef Mistrík (Zostavovateľ)] // Matica Slovenska. – 1985. – S. 20-24
4. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-anglistiky-a-amerikanistiky/studijne-programy/anglicky-jazyk-a-kultura-prekladatelstvo-a-tlmcovstvo/>>
5. Department of Translation Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra. Master's Study Program [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.ktr.ff.ukf.sk/en/study-opportunities/masters-study-program->>
6. Odporúčané študijné plány magisterského štúdia jednodoborové štúdium [Electronic resource]. – Mode of access: <<https://fphil.uniba.sk/studium/student/bakalarske-a-magisterske-studium/odporucane-studijne-plany-magisterskeho-studia/>>

## VII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

### ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ХХІ СТОЛІТТЯ

Петро Лещенко

*Полтавський національний педагогічний університет імені  
В. Г. Короленка  
м. Полтава*

У міжнародному освітньому просторі проходить широкомасштабна дискусія про те, які знання та уміння є найбільш важливими для суспільства ХХІ-го століття. Одностайним є твердження, що метою освіти вже не може бути просте забезпечення базових навичок грамотності для більшості учнів, увага спрямовується на розробку так званих компетентностей ХХІ століття, що включають: *когнітивні уміння*: критичне мислення, розв'язання проблем і застосування знань, творчість; *міжособистісні уміння*: спілкування та співробітництво, лідерство, глобальна і крос-культурна свідомість; *внутрішньо-особистісні уміння*: самоуправління, мотивація, самоосвіта.

Якщо аналізувати перераховані уміння, то очевидним є те, що вони тісно пов'язані зі світом комп'ютерних ігор. За останнє десятиліття спостерігається значна інтенсифікація зарубіжних досліджень (Дж. Гіі [1], Г. Дженкінс [2], Р. Маєр [3], М. Пренскі [4] та ін.), предметом вивчення яких є комп'ютерні ігри. З'явилися різні наукові статті, журнали (онлайн і на паперових носіях), науково-дослідні організації та конференції, присвячені цій тематиці, водночас, комп'ютерні ігри стають предметом серйозного обговорення широкої громадськості, засобів масової інформації і академічного співтовариства. Комп'ютерні ігри здійснюють сугестивний вплив на свідомість учнів. До негативних факторів такого впливу є те, що учні звикають до сцен жорстокості й насильства, до можливості вбивати й розміщення сил у парадигмі «свої – чужі». До позитивних чинників належить

можливість використовувати ігри для розвитку когнітивних, комунікаційних, творчих компетентностей. Комп'ютерні ігри можуть бути віднесені до жанрового формату віртуальних світів, створених за аналогією до реального світу, які мають своїх жителів, історію, міфологію, часто – мову, культуру й систему цінностей. Сугестивний вплив на учасників ігор може бути досить продуктивним, оскільки у свідомості гравців відбувається когнітивна заміна реалій і цінностей віртуального й реального світу.

У комп'ютерних іграх здійснюється прямий сугестивний вплив на гравців, здатний змінити їх світогляд, розвинути когнітивні, комунікаційні, творчі уміння. Синонімічними до поняття комп'ютерних ігор є поняття відео гри, в яку грають на екрані телевізора або комп'ютера. Також вживають поняття «ігрової віртуальної реальності», що є комп'ютерним моделюванням реальної чи уявної системи, що стимулює користувача виконувати дії на модельованій системі і показує ефекти в режимі реального часу.

Не зважаючи на те, що багато вчителів та батьків нарікають на відео-ігри, існують відомі навчальні ігри, що зарекомендували себе як гарні допоміжні засоби в процесі навчання. Вивчення багатьох дисциплін при використанні ігор перетворює нудний процес навчання в захоплююче пізнання. Ці ігри характеризуються функціями тестування. Беручи в них участь, гравці можуть відповісти на численні питання зробивши правильний вибір. Найбільш поширені навчальні ігри для таких предметів як: математика, природознавство, інформатика та технології.

Охарактеризуємо ключові види діяльності, які Г. Дженкінс співвідносить до комп'ютерних ігор: здатність експериментувати з середовищем як форма вирішення проблем; уявлення – здатність адаптувати альтернативні ідентичності з метою імпровізації та відкриття; симуляція – здатність інтерпретувати і конструювати динамічні моделі реальних світових процесів; присвоєння – здатність багатозначно сприймати і переосмислювати медіа зміст; багато-проблемність – здатність досліджувати довкілля і концентрувати увагу для вивчення важливих деталей; розподілене пізнання – здатність осмислено взаємодіяти з засобами, які поглиблюють розумові здібності; колективний розум – здатність об'єднувати знання і обмінюватися інформацією заради досягнення спільної мети; судження – здатність оцінювати надійність та кредитоздатність різних інформаційних джерел; трансмедійна навігація – здатність стежити за потоком історії та інформації через мультимодальності; робота в мережі – здатність шукати, синтезу-



вати і поширювати інформацію; переговори – здатність подорожувати по різних громадах, вимагати і поважати різноманітні перспективи, збирати і приймати альтернативні норми; візуалізація – здатність інтерпретувати і створювати представлення даних з метою вираження [2].

Якщо розглядати особистісні і соціальні уміння необхідні для учнів XXI століття, то потрібно погодитися, що онлайн ігри розвивають соціальну і міжкультурну компетентності; творчість і підзвітність, керівництво і відповідальність.

### Література

1. Gee J. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. St. Martin's Griffin, 2nd edition, 2007. – 256p.
2. Jenkins, H. Fans, Bloggers, and Gamers: Media Consumers in a Digital Age. – NYU Press, 2006. – 279p.
3. Mayer R. Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach. 2014 The MIT Press; 2014. – 304 p.
4. Prensky M. Digital Game-Based Learning. – Paragon House Ed. edition, 2007. – 464 p.

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО АДАПТИВНОГО ТЕСТУВАННЯ**

**Світлана Науменко, к.пед.н.**  
*Інститут педагогіки НАПН України*  
*м. Київ*

Нині комп'ютерне тестування набуває все більшої популярності. Так, у 2015 р. у двох міжнародних порівняльних дослідженнях PISA і TIMSS, які завжди були бланковими, почали застосовувати комп'ютерний формат [5, с. 5, 11, 12].

Згідно із даними Народи регіональних координаторів PISA (2015 р.) перехід дослідження на комп'ютерний формат «дозволяє підвищити ефективність вимірювання за допомогою введення адаптивного тестування» [5, с. 11].

За дослідженнями П. І. Федорука, комп'ютерне адаптивне тестування – це різновид комп'ютерного тестування, при якому послідовність подання тестових завдань (їх складність), а також кількість завдань, залежить від відповідей тестованого (в тому числі й учня), на попередні завдання [7, с. 120; 8, с. 380]. Тобто, адаптивні тести «адаптуються до рівня знань і вмінь тестованого під час самого тестування».

Використання адаптивних тестів дозволяє:

- підлаштовуватися під індивідуальні можливості учня – виключаються завдання, які або занадто складні, або занадто легкі для нього;
- підвищити точність оцінки рівня навчальних досягнень сильних і слабких учнів завдяки використанню більшого банку завдань різних рівнів складності;
- зменшити тривалість тесту і кількість поставлених завдань, необхідних для досягнення достатньої точності оцінки рівня навчальних досягнень учня, що, в свою чергу, дозволяє знизити ступінь втомленості учня, якому не потрібно виконувати всі завдання тесту;
- забезпечити конфіденційність за рахунок надання кожному учневі індивідуального набору тестових завдань, що відповідають його рівню навчальних досягнень [8, с. 380].

Науковці виділяють три основні види комп'ютерного адаптивного тестування:

- 1) *пірамідальне*. Це тестування передбачає, що всім тестованим спочатку дається завдання середньої складності, а вже потім, залежно від їхньої відповіді на це завдання – легше або складніше;
- 2) *flexilevel*. Тестування починається із вибору тестованим рівня складності. Далі комп'ютер дає тестованому завдання обраного рівня складності й залежно від його відповіді на нього, наступне завдання легше або складніше за попереднє. Так відбувається доти, поки не з'ясується реальний рівень знань тестованого;
- 3) *stradaptive*. Це тестування проводиться за допомогою банку завдань, поділених за рівнями складності. Якщо тестований правильно відповідає на завдання, то його наступне завдання – з вищого рівня складності; у випадку неправильної відповіді – з нижчого рівня складності [7, с. 121].

Комп'ютерне адаптивне тестування як випускні шкільні іспити застосовуються у Грузії з 2011 р. [1, с. 26; 6, с. 28]. Ці тести охоплюють вісім іспитів (з хімії, фізики, біології, географії, історії, грузинської мови і літератури, однієї з іноземних мов, математики), які здаються окремо за попередньо складеним графіком. Випускні шкільні іспити здають випускники шкіл для отримання атестату про повну середню освіту.

З 2013 р. випускні шкільні іспити проводяться у два етапи (в 11 і 12 класах) залежно від класу, в якому завершується курс вивчення того чи іншого обов'язкового навчального предмету [2, с. 2; 4]. Так, учні 11 класу в кінці навчального року здають іспити з фізики, хімії, біології та географії, а учні 12 класу – з математики, грузинської мови та літератури, іноземної мови, історії [4]. При цьому, якщо учень в 11 класі не здав або, на його думку, «погано» здав іспити, він може перескласти ці предмети в наступному році, продовжуючи навчання в 12 класі [2, с. 2]. (Максимально можливий бал, який учень може отримати за шкільний випускний іспит, – 10 балів. Мінімальний прохідний бар'єр – 5,5 бали.)

Комп'ютерне адаптивне тестування з кожного навчального предмету проводиться одночасно в усіх школах Грузії. Кожен учень здає іспит в своїй школі, в спеціально обладнаній аудиторії, за допомогою комп'ютера і за індивідуальним варіантом.

У випускних шкільних тестах використовуються лише завдання з вибором відповіді. Завдання охоплюють матеріал, який учні вивчали з 7 по 12 (11) класи [6, с. 28].

У банку тестових завдань завдання поділено на групи залежно від змісту того чи іншого розділу навчального предмету, та підгрупи, які відповідають трьом рівням складності завдань (легкі, середні й важкі завдання).

Під час іспиту комп'ютер випадковим чином із банку тестових завдань за спеціальною програмою обирає для учня набір завдань по 4-5 з десяти тематичних розділів (загальна кількість завдань – 50) [2, с. 5]. Спочатку учню пропонуються завдання середнього рівня складності. Якщо він правильно відповідає на ці завдання, то його наступні завдання будуть з цієї ж підгрупи але складнішими; у випадку неправильної відповіді на завдання – наступні завдання будуть з підгрупи легших завдань.

Іспит в середньому триває 40-60 хвилин (максимально можливий час 2 години). Результати за іспит учень отримує відразу після завершення тестування.

В Україні також планується створити комп'ютерне адаптивне тестування. Так, розробники тесту загальної навчальної компетентності (далі – ТЗНК), який апробувався разом із тестами зовнішнього незалежного оцінювання у 2010-2011 рр. на випускниках загальноосвітніх навчальних закладів, мають намір зробити його комп'ютерним адаптивним [3, с. 99]. При цьому, вони планують не лише перевести його на комп'ютерний формат, а й доповнити вербально-комунікативний складник ТЗНК завданнями на оцінювання іншомовної компетентності (як правило, з англійської мови). (У 2010-2011 рр. ТЗНК містив вербально-комунікативний і логіко-математичний складники.)

### Література

1. Грузія: система вступу до ВНЗ // Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті). – 2012. – № 1-2. – С. 21-26.
2. Кузнецова Е. П. Об организации экзаменов по математике в Грузии [Электронный ресурс] / Е. П. Кузнецова // Репозиторий БГПУ. Факультеты. Физико-математический факультет. Научные публикации физико-математического факультета. – 2014. – Режим доступа к статье: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2233/1/%D0%93%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%8F,%20%D1%8D%D0%BA%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%8B%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC.pdf>
3. Ляшенко О. І. Тест загальної навчальної компетентності: новий погляд на стару проблему / Ляшенко О. І. // Тези учасників V Міжн. наук.-метод. конф. «Освітні вимірювання – 2015. Реформування зовнішнього незалежного оцінювання: методологія, модель, основні складові» (30 вересня – 2 жовтня 2015 р., м. Одеса) [Електронний ресурс]. – Одеса, 2015. – Режим доступу: [http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015\\_Tezy1.pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy1.pdf). – С. 99-100.
4. Національний центр екзаменів Грузії. Світові центри оцінювання // Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті). – 2014. – № 6. – обкладинка (с. 2).
5. Проведение межд\_иссл\_2015 (Ковалева Г.С.). [О проведении международных сравнительных исследований TIMSS, PISA и PIRLS в 2015 году. Совещание региональных координаторов Москва, 30 марта – 1 апреля 2015 года] [Презентация] // Материалы совещания региональных координаторов международных исследований качества образования (Москва, 30 марта – 1 апреля 2015 года) [Электронный ресурс]. – М. – 24 с. – Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15\\_pub.htm](http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.htm).

6. Реформування середньої освіти в Грузії // Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті). – 2012. – № 1-2. – С. 27-29.
7. Федорук П. І. Адаптивні тести: загальні положення / П. І. Федорук // Математичні машини і системи. – 2008. – № 1. – С. 115-127 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/748/10-fedoruk.pdf?sequence=1>
8. Федорук П. І. Використання адаптивних тестів в інтелектуальних системах контролю знань / П. І. Федорук // Штучний інтелект. – 2008. – № 3. – С. 380-387 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/6981/03-Fedoruk.pdf?sequence=1>

### **МІЖНАРОДНА СЕРТИФІКАЦІЯ КОМП'ЮТЕРНИХ КОРИСТУВАЧІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЕСТОНІЇ, ЛАТВІЇ, ЛИТВИ)**

**Наталія Сороко, к. пед. н.**

*Інститут інформаційних технологій та засобів навчання  
НАПН України,  
м. Київ*

Оцінювання навичок, вмінь та знань у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) являється однією із важливих проблем сучасної освіти. При цьому дослідження щодо моніторингу та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентність) вчителів є актуальним, перш за все, у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційного суспільства, постійною необхідністю у розвитку вмінь та здібностей вчителів адаптуватися до появи та використання нових ІКТ та ін., оскільки саме вчителі є одними з тих, хто впливає на становлення, розвиток сучасної конкурентоспроможної молоді.

З цього приводу значний інтерес представляє досвід зарубіжних країн, зокрема тих, які нещодавно увійшли до Європейського Союзу та у значно короткий період провели реформування освіти у галузі інформатизації, наприклад, Естонія, Латвія і Литва.

Проблема оцінювання ІК-компетентності вчителів аналізується у роботах вітчизняних дослідників В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, О.І. Локшиної,

Н.В. Морзе, О.В. Овчарук, С.О. Семерікова, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна та ін., естонських вчених Т. Вьолятага (*Terje Väljataga*), М. Лаанпере (*Mart Laanpere*), Х. Полдоя (*Hans Põldoja*), К. Тамметс (*Kairit Tammets*), учених Латвії С. Калніна (*S. Kalnina*), І. Кангро (*I. Kangro*) та ін., литовських науковців Є. Куріловаса, (*Eugenijus Kurilovas*), В. Браздейкіса (*Vaino Brazdeikis*) та ін.

Суттєвою задачею щодо оцінювання ІК-компетентності вчителів є створення єдиного стандарту цієї компетентності, рішенням якої, зокрема, займаються дослідники у межах програми Європейські комп'ютерні права (англ. *The European Computer Driving Licence (ECDL)* в рамках Європейської сертифікації комп'ютерних користувачів [1].

*ECDL* – міжнародна сертифікація комп'ютерних користувачів, визнана як стандарт комп'ютерної грамотності Європейською комісією, ЮНЕСКО, Радою Європейських Професійних Інформаційних Товариств, Європейським товариством інформатики, міністерствами освіти різних країн.

Так, у 2014 році розпочато проект *Online4EDU*, в межах якого проводиться навчання та оцінювання вчителів за стандартом *ECDL* [2]. У ньому беруть участь п'ять організацій-партнерів з Естонії, Латвії, Литви, Німеччини та Ірландії. Проект заснований в рамках програми *Erasmus + Європейської комісії*.

Метою проекту *Online4EDU* є підтримка вчителів щодо розвитку їх ІК-компетентності для удосконалення навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Гіпотеза проекту: Інтернет-інструменти для спільної роботи вчителів та учнів, може збагатити викладання і навчання з усіх предметів у школі, і допомогти вчителям знайти, створити і організувати нові, сучасні навчальні матеріали.

На підставі результатів оцінювання *ECDL* в режимі он-лайн, мають бути створені плани навчальних курсів, які відповідатимуть національним потребам у навчанні вчителів країн, що беруть участь у проекті.

Тестові питання *ECDL* пропонуються чотирьох типів:

- множинний вибір з чотирма відповідями, де тільки одна відповідь є правильною;
- множинний вибір із зображень і чотирма відповідями, де тільки одна відповідь є правильною;

- питання правда/неправа (англ. *True / False*), які вимагають у того, хто проходить тест, вибрати вірне твердження;
- питання, що перевіряють практичні навички (англ. *Hotspot*). Програма складається з 7 незалежних модулів:
  1. Основи інформаційних технологій;
  2. Використання комп'ютера та робота з операційними системами;
  3. Текстові редактори (*Microsoft Word*);
  4. Електронні таблиці (*Microsoft Excel*);
  5. Бази даних (*Microsoft Access*);
  6. Менеджерська і презентаційна графіка (*Microsoft PowerPoint*);
  7. Послуги в інформаційних мережах (*Internet Explorer, Outlook Express*).

До кожного з вищезазначених модулів створено тести, після проходження яких учитель отримує сертифікат ECDL.

Отже, оцінювання ІК-компетентності вчителів, яка охоплює аналіз їх здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до вимог інформаційного суспільства для ефективного виконання професійної діяльності, включає такі основні напрямки дослідження:

- готовність учасників навчального процесу використовувати ІКТ;
- здатність особистості застосовувати сучасні ІКТ для вирішення навчальних, професійних і наукових проблем;
- відповідні знання, навички та вміння застосовувати їх для практичної діяльності.

Сертифікат *ECDL* є перспективним інструментом для здійснення оцінювання та рішення щодо стандартизації ІК-компетентності вчителів.

### Література

1. ICT competencies and pedagogical application skills for teachers [online]. 2010 – 24 p. – URL: [http://www.dieberater.com/fileadmin/images/EU\\_Abteilung/ICTTeacher\\_EN.pdf](http://www.dieberater.com/fileadmin/images/EU_Abteilung/ICTTeacher_EN.pdf).
2. Mockler F. O1-A2: Results - Beneficiaries' Skills Gap and Training Needs Analysis Beneficiaries' Skills Gap and Training Needs Analysis. [online]. – 2015 – URL: <http://www.online4edu.eu/index.cfm/secid.181>.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ПРОЕКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ БІОГРАФІЧНИХ НАРАТИВІВ У ВИ- ЩИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Лариса Тимчук, к.пед.н.

Інститут інформаційних технологій та засобів навчання  
НАПН України  
м. Київ

Ефективність впровадження методики проектування цифрових біографічних наративів в навчальний процес магістрів освіти було перевірено в ході формувального експерименту, який проводився у вищих навчальних закладах України (Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка) та Польщі (Університет Яна Кохановського в Кельцах Філія в Пьотркові Трибунальським).

Достовірності експериментальних даних, отриманих в ході педагогічного експерименту, сприяли наступні чинники: експеримент проводився в умовах традиційного навчального процесу зарубіжних та вітчизняних вищих навчальних закладів; у всіх вищих навчальних закладах, де проводився експеримент, використовувались однакові програми (заходи) підготовки магістрів освіти до проектування цифрових біографічних наративів; студенти мали рівноцінний доступ до інформаційних джерел, науково-методичних матеріалів, консультативної допомоги. До чинників, які певним чином ускладнювали проведення експерименту можемо віднести: неоднорідність (за віком, професійним стажем) магістерських груп в Україні та Польщі; різний рівень технічного забезпечення вищих навчальних закладів в Україні та Польщі.

В Україні та Польщі для з'ясування доцільності, результативності проведених інформаційно-консультативних та організаційно-інструктивних заходів (семінарів, круглих столів, консультацій, інструктажів), а також з метою отримання інформації про ступінь розкриття обговорюваних проблем, розв'язання поставлених завдань проводились спостереження, анкетування, експрес-опитування студентів.

Слід відмітити, що в ході експерименту в Україні було зафіксовано більш активну взаємодію, спільне обговорення проблем, які потріб-

но розв'язати, надання переваги колективній формі роботи з розподілом обов'язків. Польські студенти на початку експерименту були більш схильні до створення індивідуальних цифрових біографічних наративів. Зазначимо, що позитивна атмосфера й дружня співпраця на семінарах сприяли тому, що як українські так і польські студенти колегіально приймали рішення, обговорювали різні питання, дискутували та йшли на певні компроміси для досягнення консенсусу. Зауважимо, що на цей момент більша частина студентів експериментальних груп володіла достатніми вміннями щодо роботи з програмою Power Point, тому було прийнято рішення розпочати процес проектування цифрових біографічних наративів саме за її допомогою, тобто у формі презентацій, з наборів слайдів, у яких текст поєднується з графічними об'єктами, фотокартками, звуком, відео. Разом з тим, слід відмітити, що значна кількість студентів не мала необхідних умінь щодо можливості поєднання у презентації текстової інформації зі звуком та відео. На цьому етапі експерименту було прийняте компромісне рішення, яке уможливило вільний вибір студентів проектувати цифровий наратив як індивідуально, так і в групі. При цьому робота в групі передбачала розподіл обов'язків таким чином, що студенти з більш високим рівнем комп'ютерної грамотності, взяли на себе відповідальність за технологічну сторону процесу, а студенти, яким його потрібно було підвищити, зосередили увагу на зборі необхідного інформаційного контенту майбутнього цифрового наративу. Оцінювання роботи кожного учасника процесу проектування, на цьому етапі, відбувалось шляхом колективного оцінювання представлено-го в результаті спільної роботи цифрового біографічного наративу.

Важливим завданням дослідження було здійснення порівняльного аналізу вибраної тематики проєктованих студентами цифрових біографічних наративів. Слід відмітити, що вибір студентами особистості, стосовно якої проводилось біографічне дослідження в переважній більшості випадків, визначалось колом професійного спрямування та навчальних дисциплін, в рамках яких вони проводились. Українські студенти надавали перевагу особистостям, біографію яких вивчали в школі, зокрема, діячам української культури та героям національно-визвольного руху. Значна кількість польських студентів присвятила свої цифрові біографічні наративи відомим діячам в сфері релігійних практик та благодійництва. Також досить часто польські студенти обирали предметом дослідження життєвий шлях сучасних спортсменів, кінозірок, музикантів.

Порівняльно-педагогічне дослідження показало, що ефективність впровадження методики проектування цифрових біографічних наративів дещо вища у Польщі (14%), ніж в Україні. На нашу думку, такі результати можна пояснити більш глибокими процесами демократизації вищої освіти та її матеріально-технічного забезпечення в Польщі. Безумовно, отриманню таких результатів сприяло те, що в польських вищих навчальних закладах наративні методики застосовуються при вивченні різних дисциплін, тоді як в українських вищих навчальних закладах наративний підхід є мало дослідженим і недостатньо поширеним.

### Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. - Київ – Вінниця: ДОВ, Вінниця, 2008. – 278 с.
2. Тимчук Л.І. Методика створення біографічних цифрових наративів в контексті педагогічної освіти Науковий журнал «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології» № 5(49), 2015. – СумДПУ імені А.С.Макаренка. - С. 389-405.

## **РОЛЬ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ**

**Катерина Шевченко**

*Приватний вищий навчальний заклад  
«Краматорський економіко-гуманітарний інститут»  
м. Краматорськ*

У сучасному Китаї в епоху постійного розвитку інформаційних технологій у процесі навчання майбутніх педагогів дуже широко використовуються мережа Інтернет, яка дозволяє завжди мати доступ до останніх інновацій у педагогіці і психології, та у професійних дисциплінах.

Слід зазначити, що розвиток інформаційних технологій в Китаї та особливості їх застосування регулюють такі освітні стандарти, як «Інформаційні технології у навчанні», та «Застосування комп'ютера в освіті». 1996 р., важливу роль також відіграє програма «211» у змісті якої розглядається неможливість якісної підготовки педагогічних кадрів без застосування сучасних інформаційних технологій.

Важливо, що у 2003 р. у Китаї почав реалізовуватися план зі створення Національного Інтернет-альянсу педагогічної освіти (全国教师教育网络联盟) ([www.jswl.cn](http://www.jswl.cn)). Його завданням є інтеграція супутникового телебачення, комп'ютерної мережі Інтернет та системи педагогічної освіти, для спільного застосування якісних освітніх ресурсів з метою проведення великомасштабної, економічно вигідної та ефективної безперервної педагогічної освіти [2].

Проаналізувавши автентичні навчальні плани та програми китайських педагогічних закладів, ми виявили, що обов'язковою для вивчення є дисципліна «Сучасні технології навчання», де багато уваги приділяється саме важливості застосування мережі Інтернет.

Ми вважаємо, що застосування мережі Інтернет є дуже актуальним для сучасної педагогічної науки, адже він допомагає майбутньому педагогу постійно підвищувати свої знання з профільованих дисциплін, удосконалити навички, що безпосередньо впливає на професійний розвиток вчителя.

Важливо наголосити, що останнім часом у Китаї застосування мережі Інтернет є ще більш актуальним під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних робітників. Останнім часом популярними стають способи підвищення кваліфікації за допомогою Інтернет конференції, вчителі з різних частин країни мають можливість поділитись власним досвідом, обговорити способи подолання труднощів, які постають перед учнями при вивченні того чи іншого предмету, поділитись новітніми методами викладання та виховання учнів [2]. Таким чином використання Інтернету значно спрощує життя педагогам, не має потреби їхати в інше місто, або провінцію, для того, щоб підвищити рівень володіння предметом, а також рівень знань з психології та педагогіки.

Наприклад у 2014 р. у м. Деян (Китай) проводились Інтернет курси підвищення кваліфікації, які включали п'ять основних компонентів: поглиблення знань з предмету, що викладається, написання науково-дослідної роботи, складання іспитів, спільне використання матеріалів. Вчителі різних провінцій мали можливість не тільки поглибити знання з предмету, ознайомитись з новітніми методами та формами навчання та виховання учнів, а ще й отримали можливість попрацювати у команді. Вони повинні були написати науково-дослідну роботу у співавторстві з іншим вчителем [2].

Важливо наголосити ефективність такого способу підвищення кваліфікації. Вчителі працюють в тісному зв'язку з реальністю, мають можливість усвідомити актуальність і ефективність навчання учнів початкової та

середньої школи за допомогою новітніх форм і методів у своїй повсякденній роботі, підвищується якість викладання, здібності до науково-дослідної роботи, покращуються навички практичної роботи вчителя.

Іншою перевагою використання Інтернету є можливість створити команду учителів, які сумісними зусиллями вирішуватимуть поставлені завдання, що сприятиме покращенню навичок роботи групою. А навчання педагогів писати тематичні дослідження, брати участь у дискусіях сприятиме розвитку критичного мислення.

Перевагою використання Інтернету для підвищення кваліфікації є взаємний обмін і співробітництво між вчителями, які мають багатий досвід роботи та вчителями-початківцями.

Навчальна діяльність у вищих педагогічних закладах України передбачає аудиторну роботу з опанування програмового матеріалу і самостійну, у тому числі і роботу в інформаційних мережах тощо [1].

Навчальні ресурси педагогічних закладів України містять також електронні навчально-методичні комплекси навчальних дисциплін (електронні курси), з яких студент може отримати повний пакет необхідних матеріалів для опанування певної дисципліни. Електронні курси доступні на інтернет-сторінці у віртуальній бібліотеці навчального закладу або відповідної кафедри.

Проаналізувавши роль мережі Інтернет у підготовці вчителів, ми виявили, що і в Китаї, і в Україні приділяється багато уваги удосконаленню застосування її у навчальному процесі, що значно спрощує пошук важливої інформації. Найбільш важливим розвиток Інтернету є для спрощення проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів.

### Література

1. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища / М.П.Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков. – 2006. – № 1. – Режим доступу <http://www.ime.edu-ua.net/em1/emg.html>. - Заголовок з екрана.
2. 中华人民共和国教育法律集(Закони Китайської народної республіки про освіту). Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.moe.edu.cn/>

## **БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІЙ ОСВІТІ**

**Микола Ястребов**  
*Школа «Чарівний світ»  
м. Полтава*

Веб-технології з моменту поширення Інтернету в міжнародному освітньому просторі швидко стали розповсюдженим і важливим інструментом підтримки добре сконструйованих програм збереження здоров'я, а також збагачення якості здоров'язбережувальної освіти. Масове виробництво технологій стимулює педагогів здоров'я навчитися вибирати з поміж них найбільш ефективні.

Британський науковець П. Андерсон (P. Anderson) обґрунтував означення Веб 2.0, в якому акцентував можливості його використання в освітніх практиках. За визначенням Андерсона (2007 р.): «Веб 2.0 є соціально орієнтованою веб-технологією, під час використання якої кожен може отримати доступ до інформації, редагувати, створювати і співпрацювати. Технології, які відносять до Веб 2.0, охоплюють блоги, вікі, соціальні мережі, відео-, фотообробки, поліграфію та комунікаційні послуги» [1]. На сучасному етапі зарубіжні педагоги в галузі здоров'язбережувального навчання широко застосовують Web 2.0, оскільки він сконструйований так, що є персоналізованим, поєднувальним та інтегративним.

У ході аналізу зарубіжного досвіду використання веб-технологій в контексті здоров'язбережувальної тематики для дітей, нашу увагу привернув британський сайт Cosmic Kids[2], який презентує відеоролики з комплексами вправ з йоги для дітей (Cosmic Kids Yoga) в сервісі YouTube і рекомендований для застосування у школах і вдома. У 2009 році сертифікований викладач Джейм почала проводити заняття з йоги для дітей у містах Хенлі і Марлоу в Англії. З часом заняття Джейм почали користуватися значним успіхом і попитом, а кількість бажаючих займатися йогою дітей невпинно зростала.

У лютому 2012 року у розробників сайту Cosmic Kids виникла ідея зняти на відео заняття Джейм, і зробити їх доступними за допо-

могою Інтернету для глобальної аудиторії. Вони орендували на день місцевий спортивний клуб, де записали декілька відеороликів занять з йоги для дітей. За словами розробників сайту, їм знадобилося декілька місяців, щоб набратися сміливості й розмістити першу відео версію занять в сервісі YouTube. але врешті-решт у травні 2012 року вони завантажили перше відео і сайт, на якому пропонувалися відео заняття йогою для дітей (Cosmic Kids Yoga), розпочав функціонувати.

Зараз розробники сайту працюють наполегливо кожного дня і допомагають дітям віком старше п'яти років за допомогою занять з йоги зростати щасливими, завантажуючи якомога більше безкоштовних комплексів вправ з йоги. Сайтом займаються справжні професіонали, які створюють високопрофесійні відеоматеріали, зокрема: спеціальний комплекс вправ, спрямований на розвиток самоусвідомлення; комплекс вправ для навчання релаксації.

Розробники сайту Cosmic Kids наголошують, що прихильники можуть ділитися інформацією про сайт та інформацію, яка розміщена на ньому у соціальних мережах Facebook і Twitter. Крім того, кожен може розмістити фото чи відео у мережі Instagram, позначивши хештегом #cosmickidsyoga. Також кожен бажаючий може підписатися на сторінку Cosmic Kids в соціальній мережі Facebook та на канал у сервісі YouTube.

На сайті Cosmic Kids можна знайти інформацію про історію заснування даного сайту, переглянути відеоролики, які пропонують комплекс вправ з йоги, придбати відеоматеріали для занять з йоги, отримати детальні поради щодо ефективного планування, проведення занять і виконання комплексу вправ з йоги.

Для того, щоб захопити дітей до занять, розробники сайту Cosmic Kids вигадують дотепні і веселі назви для своїх занять з йоги. А саме: «Дуже голодна гусениця», «Банан Бетсі», «Голуб Нельсон», «Гаррі Поттер», «Пінгвін Педро» тощо.

Крім того, розробники сайту пропонують унікальну можливість для усіх бажаючих пройти курс навчання і стати викладачем йоги для дітей. Для цього необхідно мати хорошу фізичну підготовку. Окрім фізичної підготовки викладачі йоги повинні мати професійну страховку, яка вимагається в деяких країнах. Розробники сайту запевняють, що вони залучилися підтримкою низки страхових компаній. Для того, щоб навчати дітей, викладач повинен самостійно практикувати йогу, доско-

нало володіти комплексом вправ, дихальну гімнастику тощо. Безумовно, якщо викладач має власний досвід, він зможе детально розповісти про всі переваги йоги, заохотити дітей до занять. На запитання щодо тривалості навчання, розробники сайту відповідають, що це залежить від учня, його фізичної підготовки, цілей проведення занять тощо.

Розробники сайту пропонують для навчання відеокурс тривалістю п'ять годин, який складається з 175 лекцій. Крім того, майбутні вчителі йоги отримують посилання на корисну інформацію. Для того, щоб отримати сертифікат, кожен учень повинен надіслати відеозапис заняття з йоги для дітей. Далі учень отримує відповідь за результатами відеозапису у вигляді сертифікату, на якому вказується ім'я та фото вчителя йоги для дітей. Кожен учень може отримати доступ до навчання з будь-якої точки земної кулі. Для цього необхідно зареєструватися на сайті Cosmic Kids. Сьогодні сайт налічує більш ніж 900 учнів з усього світу.

Розробники сайту провели опитування користувачів (вчителів та батьків, діти яких займаються Cosmic Kids Yoga) і виявили такі результати:

- 100% переконані, що комплекси вправ Cosmic Kids Yoga мають позитивний вплив на здоров'я в цілому;
- 88% відзначають у дітей позитивні зрушення в концентрації уваги;
- 89% відзначають у дітей появу впевненості в собі;
- 60% відзначають покращання сну в дітей.

На нашу думку, для українських реалій було б бажано створити аналогічні сайти або застосовувати охарактеризований сайт під час проведення інтегрованих занять з вивчення англійської мови і фізичної культури, основ здоров'язбереження.

### Література

1. Anderson, P. What is web 2.0? Ideas, technologies, and implications for education. Technology and Standards Watch, 2007. – P. 1-64.
2. <http://www.cosmickids.com>

### АВТОРИ ЗБІРНИКА

**АВШЕНЮК**  
Наталія  
Миколаївна

к. пед. н., ст. наук. співроб., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
nataliya.avshenyuk@gmail.com

**БИЧОК**  
Алла  
Володимирівна

к. пед. н., доц., доц. кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету  
mperpeta@ukr.net

**БІЛОКОПИТОВ**  
Василь  
Іванович

к. пед. н., доц. кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету  
belvas67@mail.ru

**БОРИСЕНКО**  
Ірина Василівна

к. пед. н., завідувач кафедри іноземних мов та ділової української мови Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)  
borisenco-irina@mail.ru

**БОЙЧЕНКО**  
Марина  
Анатоліївна

к. пед. н., доц., докторант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
marinaver18@yandex.ua

**БУТОВА**  
Віра  
Олександрівна

асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка  
vbutova@list.ru

**ВАСИЛЮК**  
Алла  
Володимирівна

д-р. пед. н., доц., проф. кафедри університетської освіти і права Університету менеджменту освіти  
allawasyuk@gmail.com

**ВИХРУЩ**  
Анатолій  
Володимирович

д-р. пед. н., проф., завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету  
vyhrushh@rambler.ru



<b>ВОЄВУТКО</b> <i>Наталя Юрївна</i>	к. пед. н., доц., завідувач кафедри грецької мови та перекладу Маріупольського державного університету nvoevoutko@yandex.ru
<b>ГОЛОВКО</b> <i>Микола Васильович</i>	к. пед. н., доц., ст. наук. співроб., заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України m.golovko@ukr.net
<b>ГОЛУБКОВА</b> <i>Наталя Леонідівна</i>	старший викладач кафедри практики англійської мови, заступник декана факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка nholubkova@yahoo.com
<b>ГОРОВА</b> <i>Марія Павлівна</i>	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» horovamp@gmail.com
<b>ГРИВКОВА</b> <i>Олена Яківна</i>	аспірант відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України grivkova@gmail.com
<b>ГРИНЕНКО</b> <i>Діна Віталіївна</i>	аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України dina_gr@ukr.net
<b>ДАЦКО</b> <i>Ольга Василівна</i>	аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка ydatskosummy@mail.ru
<b>ДЖУРИЛО</b> <i>Аліна Петрівна</i>	к. пед. н., ст. наук. співроб. відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України dzhuriloalina@yandex.ru
<b>ЗАБОЛОТНА</b> <i>Оксана Адольфівна</i>	д-р. пед. н., проф., завідувач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини oxana.zabolotna@gmail.com

<b>ІВАНЮК</b> <i>Ірина Володимирівна</i>	наук. співроб. відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України iivanyuk@yandex.ru
<b>КАРПЕНКО</b> <i>Ореста Євгенівна</i>	к. пед. н., доц., доц. кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка ochepil@gmail.com
<b>КІЧУЛА</b> <i>Марія Ярославівна</i>	к. пед. н., викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України» maria0604@ukr.net
<b>КЛОНЦАК</b> <i>Ореста Ігорівна</i>	аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки ЛНУ імені Івана Франка omulyak@yahoo.com
<b>КОВАЛЬОВА</b> <i>Анастасія Сергіївна</i>	аспірант відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України kovaleva.anastasia.45@gmail.com
<b>КОМІСАРЕНКО</b> <i>Тетяна Михайлівна</i>	викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини komisarenko.tanya@yandex.ru
<b>КОРОЛЬ</b> <i>Лілія Павлівна</i>	аспірант, викладач кафедри авіаційної англійської мови НН Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету matroskina88@gmail.com
<b>ЛАТИГІНА</b> <i>Алла Григорівна</i>	доцент, завідувач кафедри сучасних європейських мов КНТЕУ Київського національного торговельно-економічного університету

**ЛЕЩЕНКО**  
**Марія Петрівна**

д-р. пед. н., проф., пров. наук. співроб. відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України  
darlyngpetra@gmail.com

**ЛЕЩЕНКО**  
**Петро**  
**Анатолійович**

аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
peter.leshchnko@gmail.com

**ЛИТОВЧЕНКО**  
**Ірина**  
**Миколаївна**

к. пед. н., доц. кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»  
irinalyt@mail.ru

**ЛОКШИНА**  
**Олена Ігорівна**

д-р. пед. н., проф., завідувач відділу порівняльної педагогіки Інститут педагогіки НАПН України  
luve2001@hotmail.com

**МАЗУРЕНКО**  
**Катерина**  
**Юрївна**

викладач Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка  
kati183@mail.ru

**МАКСИМЕНКО**  
**Оксана**  
**Олексіївна**

к. пед. н., доц., заступник завідувача кафедри іноземних мов ФЕФ ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»  
osmaksku@ukr.net

**МАРІУЦ**  
**Ілона**  
**Олександрівна**

к. пед. н., ст. наук. співроб. відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України  
ilonamariuts@gmail.com

**НАУМЕНКО**  
**Світлана**  
**Олександрівна**

к. пед. н., ст. наук. співроб. відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України  
sveta\_naum@ukr.net

**НЕЛИН**  
**Євген**  
**Володимирович**

здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
ievgen.nelin@i.ua

**НИКОЛЬСЬКА**  
**Ніна Вікторівна**

к. пед. н., викладач кафедри іноземних мов Подільського аграрно-технічного університету  
nina777-07@mail.ru

**ОЛЕКСІВ**  
**Наталія**  
**Анатоліївна**

асистент кафедри комп'ютерних технологій Луцького національного технічного університету  
oleksivn@i.ua

**ПАЗЮРА**  
**Наталія**  
**Валентинівна**

д. пед. н., доц., завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету  
npazyura@ukr.net

**ПАЛАГУТА**  
**Ілона Василівна**

викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
ilonapalaguta@i.ua

**ПАРФЕНЮК**  
**Тетяна Юрївна**

к. пед. н., викладач іноземних мов Сумського вищого училища мистецтва і культури імені Д. С. Борзнянського  
paarfeenuuk@mail.ru

**ПАСІЧНИК**  
**Лариса**  
**Леонідівна**

аспірант Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
larysa-pas@yandex.ru

**ПЕРМЯКОВА**  
**Ольга**  
**Григорівна**

к. пед. наук., доц., доц. кафедри французької та другої іноземної мови Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка  
permolga@yahoo.fr

**ПИРОЖЕНКО**  
**Павло**  
**Вікторович**

аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України  
gianpaolo1967@gmail.com

**ПОСТРИГАЧ**  
**Надія Олегівна**

к. біол. н., ст. наук. співроб. відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
pnadegeda@ukr.net

**РЕГЕЙЛО**  
**Ірина Юрійвна**

д-р. пед.н., ст. наук. співроб., начальник науково-організаційного відділу Апарату Президії НАПН України  
240615@ukr.net

**РУБАН**  
**Лариса**  
**Миколаївна**

к. пед. н., доц., доц. кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
mlarissa2010@mail.ru

**СБРУЄВ**  
**Микола**  
**Георгійович**

викладач Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**СБРУЄВА** **Аліна**  
**Анатоліївна**

д-р. пед.н., проф., проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
sbruieva@gmail.com

**СИМОНЕНКО**  
**Наталія**  
**Олександрівна**

аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри іноземних мов Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
simonenko@status-k.sumy.ua

**СИСОЄВА**  
**Світлана**  
**Олександрівна**

д. пед. н., проф., член – кореспондент НАПН України, завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка  
ndl.osv@kubg.edu.ua

**СОКОЛ**  
**Мар'яна**  
**Олегівна**

к. філол. н., доц. кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».  
maryanasokol@ukr.net

**СОКОЛОВА**  
**Ірина**  
**Володимирівна**

д. пед. н., проф., декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету.  
sokolovadean@mail.ru

**СОРОКО**  
**Наталія**  
**Володимирівна**

к. пед. н, ст. наук. співроб. відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України  
nvsoroko@gmail.com

**ТЕОДОРОВИЧ**  
**Артем**  
**Юрійович**

к. істор. н., доц., доц. кафедри української та іноземних мов КДАВТ імені Петра Конашевича-Сагайдачного  
ateodorovich@ukr.net

**ТИМЕНКО**  
**Марія**  
**Миколаївна**

аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України  
marytym@ua.fm

**ТИМЧУК**  
**Лариса Іванівна**

к. пед. н., докторант відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України  
darlyngpetra@gmail.com

**ТИКАН**  
**Яна Гаврилівна**

к. пед. н., доц. кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»  
moda28@yandex.ru

**ФЕДОРЕНКО**  
**Світлана**  
**Вікторівна**

к. пед. н., доц., докторант Інституту проблем виховання НАПН України  
4me@ukr.net

**ФЕДОРЧУК**  
**Ірина**  
**Володимирівна**

аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
irynafedorchuk@gmail.com

**ФЕДЧИШИН**  
**Надія**  
**Орестівна**

к. пед. н., доц., докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
orestivna@rambler.ru

**ЦАРИК**  
*Ольга*  
*Михайлівна*

к. філол. н., доц., доц. кафедри німецької мови  
Тернопільського національного економічного  
університету  
tsarykolga@gmail.com

**ЧЕРНЯКОВА**  
*Жанна Юрївна*

к. пед. н., доц., доц. кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
jane710@rambler.ru

**ЧИСТЯКОВА**  
*Ірина*  
*Анатоліївна*

к. пед. н., доц., доц. кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка  
Stas200214@mail.ru

**ЧУГАЙ**  
*Оксана Юрївна*

викладач англійської мови кафедри англійської  
мови технічного спрямування Національного  
технічного університету України «Київський  
політехнічний інститут»  
OChugai@meta.ua

**ШАПОВАЛОВА**  
*Ольга*  
*Віталіївна*

к. пед. н., старший викладач кафедри  
туризмознавства, спортивно-гуманітарних  
дисциплін та економіки Сумського  
державного педагогічного університету імені  
А. С. Макаренка  
olgashap95@mail.ru

**ШАШЕНКО**  
*Світлана*  
*Юрївна*

к. пед. н., доц., доц. кафедри сучасних  
європейських мов КНТЕУ Київського  
національного торговельно-економічного  
університету  
sshashenko@ukr.net

**ШЕВЧЕНКО**  
*Катерина*  
*Валеріївна*

аспірант відділу зарубіжних систем  
педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту  
педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН  
України  
kissara18@ya.ru

**ШИХНЕНКО**  
*Катерина*  
*Іванівна*

к. пед. н., доц. кафедри державної служби,  
управління та навчання за міжнародними  
проектами Інституту державного управління у  
сфері цивільного захисту  
shikhkate@ukr.net

**ШУМЕЙКО**  
*Наталія*  
*Вікторівна*

викладач кафедри англійської мови факультету  
перекладачів Київського національного  
лінгвістичного університету  
Natalia\_vs@i.ua

**ЯРОВА**  
*Олена Борисівна*

к. пед. н., доц. Бердянського державного  
педагогічного університету  
olena\_yarova@mail.ru

**ЯСТРЕБОВ**  
*Микола*  
*Миколайович*

заступник директора з організації  
здоров'язбережувального навчання школи  
«Чарівний світ» (м. Полтава)  
nicknickhawk@gmail.com

*Наукове видання*

*Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки НАПН України*

---

---

***Всеукраїнський науково-практичний семінар  
Педагогічна компаративістика – 2016:  
освітні реформи та інновації  
у глобалізованому світі***

***16 червня 2016 року, м. Київ***

*Збірник тез доповідей*

Редактор-коректор – *С. В. Бартош*  
Художнє оформлення – *С. І. Лук'яненко*  
Комп'ютерна верстка – *О. В. Сапура*

Підп. до друку 26.05.2016.  
Формат 60×84/16. Папір офсет. Друк офсет.  
Гарнітура «Times». Умовн. друк. арк. 16,74.  
Наклад прим. Зам. №

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.