

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Авшенюк Н.М.

ВЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ДОСВІД АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Методичні рекомендації

Київ 2016

УДК
ББК
А 22

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 7 листопада 2016 р.)

Рецензенти:

Лещенко М.П., доктор педагогічних наук, професор, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

А 22 Авшенюк Н.М. Вчитель як суб'єкт міжнародної освітньої діяльності: досвід англomовних країн: метод. рекомендації / Наталія Миколаївна Авшенюк. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016.

У методичних рекомендаціях розкрито концептуальні засади професійного розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності. Охарактеризовано теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми професійного розвитку вчителів у контексті глобалізаційних процесів. На підставі аналізу зарубіжного досвіду окреслено перспективні напрями розвитку глобальної освіти і глобальної педагогіки у розвинених англomовних країнах світу; розкрито особливості формування глобальної компетентності у педагогічного персоналу.

Методичні рекомендації містять опорний теоретичний матеріал, перелік проблемних питань для самостійної роботи, а також список літератури для самостійного опрацювання.

Рекомендовано для магістрантів, аспірантів, докторантів; викладачів вищих навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації.

УДК
ББК
© Авшенюк Н.
© Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ЗМІСТ

Передмова

Розділ 1. Концептуальні й теоретико-методологічні основи дослідження проблеми професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації

- 1.1. Концептуальні підходи до вивчення професійного розвитку вчителів у порівняльних дослідженнях зарубіжних учених**
- 1.2. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми професійного розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності**
Завдання для самостійної роботи

Розділ 2. Професійний розвиток учителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності: досвід англомовних країн

- 2.1. Практичні аспекти розвитку глобальної компетентності сучасного вчителя**
- 2.2. Вплив закордонних стажувань на професійний розвиток учителів у контексті інтернаціоналізації освіти**
Завдання для самостійної роботи

Післямова

Список використаних джерел

ПЕРЕДМОВА

Глобалізація призвела до посилення частоти та збільшення типів взаємодії між людьми різного соціокультурного походження, переважно, завдяки прискореному розвитку телекомунікаційних технологій, а також зміні способів виробництва й торгівлі товарами і послугами. Імміграція, торгівля та комунікація надають більшості людей з різним світоглядом та культурними цінностями безпрецедентні можливості взаємодії і, водночас, ставлять перед ними складні виклики, що насамперед пов'язані з проблемами соціокультурної ідентифікації у сучасному диверсифікованому суспільстві. Таким чином глобалізація суттєво трансформує спосіб життя більшості людей в усьому світі. На думку експерта Інституту ЮНЕСКО С. Уваліч-Трамбіч, той, хто навчиться розуміти ці трансформації і використовувати їх як переваги у власному розвитку (тобто набуде глобальної компетентності), - виграє від глобалізації, інші ж повсякчасно будуть поставати перед безліччю викликів та проблем [1, 4].

Аналіз автентичної літератури з проблеми дослідження свідчить, що роботодавці у розвинених англосовітських країнах наголошують на неможливості працювати в ізоляції від усього світу, спираючись на підрахунки Департаменту торгівлі США, згідно з якими кожне п'яте робоче місце в країні пов'язане з міжнародною торгівлею [2, 10]. Зважаючи на цей факт вони не задоволені рівнем підготовленості (знаннями іноземних мов, обізнаністю про глобальні проблеми людства, уміннями крос-культурної комунікації та міжнародного співробітництва, визнанням цінності глобального громадянства) випускників вищих навчальних закладів до роботи у міжкультурному соціально-економічному середовищі країни, ставлячи під сумнів сформованість міжкультурної глобальної компетентності, насамперед, у педагогічного персоналу вишів.

Занепокоєння щодо наявного стану справ роботодавці виражають через професійні асоціації, зокрема:

- у 2008 р. Національна асоціація губернаторів у своїх щорічних рекомендаціях ухвалила звернення до американського уряду щодо розробки національної стратегії розвитку міжнародної освіти [3];
- у 2006 р. Рада керівників державних шкіл ухвалила «Стратегію глобальної освіти», в якій стверджується «... наша молодь має бути готовою до життя у глобальному суспільстві» [4];
- у 2006 р. Національна асоціація державних органів управління освітою у своїй доповіді «Громадяни XXI століття: відновлення громадянської місії шкіл» наголосила на необхідності включення глобального компоненту у професійну підготовку майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах [5];
- у 2006 р. Комітет економічного розвитку у своєму зверненні «Освіта для глобального лідерства» обґрунтував глобальну обізнаність як визначальну міждисциплінарну тему для включення у курікулуми усіх рівнів і напрямів освіти [6].

Отже, маємо очевидні свідчення щодо суспільного переконання американських громадян у необхідності й важливості глобальної компетентності для майбутнього сталого розвитку країни.

Низький рівень міжнародної підготовки майбутніх і працюючих учителів й викладачів навчальних закладів США непокоїть провідних науковців та педагогів. Так, Енн Шнайдер, американська дослідниця проблем інтернаціоналізації педагогічної освіти в США, зауважує: «попри значну увагу до процесів інтернаціоналізації вищої освіти, програми професійної підготовки вчителів залишаються найменш інтернаціоналізованими у переважній більшості американських коледжів та університетів» [7, 1].

Її колега, професор Університету Міннесоти Крейг Кіссок, характеризуючи сучасний стан американської педагогічної освіти, додає: «сучасна культура педагогічної освіти надто містечкова і служить задоволенню потреб сусідніх шкіл, а не майбутніх громадян глобалізованого світу» [8, 5-12].

У своїх численних дослідженнях науковці визнають, що викладачі з інших країн відвідують американські університети, іноземні студенти навчаються у різних коледжах країни під керівництвом американських викладачів, деякі американські студенти беруть участь у міжнародних освітніх програмах, до змісту яких входять дисципліни з порівняльної педагогіки, мультикультурної освіти, виховання в дусі миру тощо. Проте, на їх глибоке переконання, ці заходи часто не пов'язані між собою й не інтегровані в одну навчально-освітню стратегію, а відтак, не охоплюють усіх студентів педагогічних факультетів, оскільки навчальне навантаження майже не передбачає часу на вивчення іноземних мов та навчання закордоном. Такий стан справ призводить до того, що більшість молодих учителів починає свою кар'єру непідготовленою до роботи у різномірному учнівському середовищі сучасного глобалізованого суспільства.

РОЗДІЛ 1. Концептуальні й теоретико-методологічні основи дослідження проблеми професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації

1.1. Концептуальні підходи до вивчення професійного розвитку вчителів у порівняльних дослідженнях зарубіжних учених

Здійснення порівняльних педагогічних досліджень, зокрема міжнародного масштабу, розглядається вченими як продуктивний спосіб визначення загальних підходів до поліпшення навчання й викладання. Проте, в галузі неперервного професійного розвитку вчителів (НПРВ) міжнародні порівняння, на переконання вчених (К. Уайтхаус, Т. Гаскі), не є ефективними. Такий стан справ пояснюється двома причинами: по-перше, НПРВ є частиною освітнього середовища, яке значно відрізняється, навіть у країнах зі схожим рівнем учнівських досягнень згідно з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти. По-друге, державні органи управління, як правило, не регламентують зміст і форми НПРВ, що призводить до нерівномірності у якості надання таких послуг для вчителів у різних країнах [9, 1]. Саме тому, дослідникам дуже складно схарактеризувати спільні чинники ефективного НПРВ для різних країн світу.

Впродовж останнього десятиліття міжнародними організаціями, групами вчених та окремими науковцями проведено ряд досліджень з проблем НПРВ, основними перевагами яких є логічна структурованість, ґрунтовна методологічна основа, статистична переконливість, а також зосередженість на результатах, що піддаються оцінюванню. Усі вони, насамперед, спрямовані на уточнення змісту поняття «професійний розвиток вчителів», зокрема через характеристику феномена професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі. Одним із підходів до вирішення цього завдання є аналіз і систематизація праць провідних науковців педагогічної галузі з метою

визначення тенденцій розвитку певного явища та прогностичних напрямів його дослідження.

На початку XXI ст. Інститут планування освіти ЮНЕСКО оприлюднив одну з перших таких робіт «Професійний розвиток учителів: міжнародний огляд літератури» (2003 р.), в якому автор, Елеонора Віллега-Раймерс, зробила спробу обґрунтувати ключові характеристики досліджуваного явища крізь призму узагальнення наукових розробок сучасних учених за такими напрямками:

- 1) системи та моделі професійного розвитку вчителів;
- 2) чинники, що впливають на ефективний професійний розвиток;
- 3) вплив професійного розвитку на вчителів, їх учнів та на успішність проведення освітніх реформ;
- 4) етапи професійного розвитку вчителів;
- 5) зміст професійного розвитку вчителів;
- 6) культура підтримки професійного розвитку вчителів [10].

Це дослідження стало поштовхом до подальшого наукового пошуку термінологічної визначеності шляхом співставлення поняттєво-категоріального апарату у межах порівняльних досліджень.

Звернемо увагу на декілька відносно нових робіт, виконаних у 2011 році. Так, під егідою Європейської Комісії в межах програми «Освіта і підготовка 2020» робочою групою «Професійний розвиток вчителів» підготовлено документ «Огляд літератури: якість неперервного професійного розвитку вчителів». Його автор, Франческа Кена об'єднала колективні й індивідуальні наукові дослідження проблеми забезпечення якості НПРВ та документи міжнародних організацій у чотири групи, зокрема:

- 1) професійний розвиток учителів: міжнародний стан справ;
- 2) дослідження взаємозв'язку ефективності освіти і професійного розвитку вчителів;
- 3) дослідження взаємозв'язку ефективності школи і професійного розвитку вчителів;
- 4) навчання вчителів і неперервний професійний розвиток [11].

Друге дослідження цього періоду, здійснене чилійською вченою, Беатрисою Авалос на основі аналізу наукових статей з ключовим словом «професійний розвиток учителів», опублікованих впродовж 2000 – 2010 років у часописі «Педагогічна діяльність і педагогічна освіта». Вивчивши 111 статей авторства науковців з країн ЄС, Північної Америки, Південної Африки, Східної Азії, автор дійшла висновку, що професійний розвиток учителів у зазначених роботах розглядається у межах трьох тематичних напрямів, а саме:

1) навчання практикуючих учителів (як вони навчаються, яких зусиль докладають при навчанні, як ці зусилля впливають на зміну їх пізнання, переконань та практичної діяльності);

2) інтегрована чи ситуативна природа професійного навчання і розвитку вчителів: у шкільному середовищі та культурі, відносно того, як система освіти та освітні стратегії впливають на їхню роботу;

3) роль посередництва у якості професійного розвитку вчителів: зовнішня допомога, що надається у співпраці школою, університетом, науковцями, іншими учителями, формальними і неформальними педагогічними мережами, а також використання внутрішніх специфічних засобів як ресурсів самоаналізу та мотиваторів змін [12, 13].

Отже, проаналізувавши порівняльні дослідження з проблеми НПРВ, можемо узагальнити, що ключовими напрямками дослідження феномену професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі є:

- чітке визначення навчальних потреб як вчителів, так і учнів;
- забезпечення неперервності, пролонгованості й стабільності цього процесу;
- диференціація напрямів професійного розвитку за предметним спрямуванням;
- визнання найефективнішою формою професійного розвитку вчителя його щоденну практичну взаємодію з усіма суб'єктами навчального процесу;
- заохочення до рефлексивної практики;
- утвердження тісної співпраці з колегами, керівництвом, соціальними партнерами;
- запровадження зовнішнього оцінювання.

Концептуальна ідея дослідження особливостей професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації освіти ґрунтується на розумінні професійного розвитку вчителів як процесу неперервного становлення й удосконалення вчителя, що охоплює період його професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності з метою забезпечення розвитку (саморозвитку) духовного, фізичного, фахового та спеціально-предметного компонентів професійної майстерності у системі формальної, неформальної та інформальної освіти.

Професійний розвиток учителів – педагогічна міждисциплінарна категорія, що інтегрує окремі положення таких наукових галузей: педагогіки, соціології, філософії. Водночас, професійний розвиток учителів є динамічним інтегрованим явищем, яке вимагає багатофакторного розгляду на основі інтегрального (семантично-категоріальний, детермінантний, концептуальний та структурно-функціональний) аналізу.

Так, *семантично-категоріальний аналіз* уможливив розгляд досліджуваного феномену у межах семантичного ряду взаємопов'язаних термінів «професійний розвиток», «професійне вдосконалення», «підвищення кваліфікації». Семантично-категоріальний аналіз надзвичайно важливий у логіці нашого дослідження, оскільки, за визначенням О. Сухомлинської «опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті науковці... почали застосовувати велику кількість педагогічних термінів, понять, визначень... Дуже часто вони не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій. Він зумовлений...нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату... багатоаспектністю, багато вимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій» [13, с. 4].

Релятивістсько-координаційний аналіз уможливив дослідження професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах з точки зору його зв'язку з категорією «світовий освітній простір» та локальних освітніх просторів країн дослідження. Вибір цього виду аналізу ми ґрунтуємо на поглядах Е. Гіденса (A. Giddens), М. Кастельса (M. Castells) про зміну ставлення

до простору і часу, за яких соціальні відносини й соціальна діяльність здійснюються безвідносно до локальних контекстів та організуються в межах всього об'єму простору і часу. У результаті виникає мережа взаємодій (соціальних, економічних, культурних, державних, наукових, інформаційних), що вилучені із історії і культури конкретного регіону й існують безвідносно до них. У такий спосіб виникає глобальний простір взаємодії, організований системою глобальних інститутів і глобального інформаційного поля. При цьому, розуміння місцевого, локального, регіонального пронизане відносинами і впливами, що не пов'язані з сутністю локального [14, 41-42].

Ми переконані, що характеристика сучасного СОП потребує обов'язкового врахування специфіки стану і тенденцій розвитку ТВО у економічно й соціально розвинених країнах. Ми виходимо із змісту цієї категорії, що офіційно визначена у публікаціях ООН і Світового Банку. Статистичний відділ ООН до переліку розвинених країн світу відносить 53 країни з Північної Америки і Західної Європи, частково зі Східної і Центральної Європи, а також Ізраїль, Австралію, Японію, Сінгапур, Південну Корею і Нову Зеландію. Основним критерієм такої класифікації країн є показник внутрішнього валового продукту (ВВП) на душу населення, продуктивність праці, частка наукоємної продукції у виробництві, конкурентоздатність товарів і послуг на світовому ринку тощо [15]. До переліку розвинених англomовні країн, на прикладі яких ми здійснюємо наше дослідження, відносимо: Австралію, Велику Британію, Канаду, США. Вибір саме цих країн для дослідження зумовлений низкою чинників, насамперед тим, що:

1) зазначені країни є лідерами у професійному розвитку вчителів в умовах глобалізації освіти;

2) Велика Британія, Канада, США здійснюють суттєві структурні реформи вищої освіти під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів протягом другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Механізми реформаційних процесів цих країн широко дисемінуються по всьому світу, зокрема, в країнах,

що розвиваються, як приклад ефективної стратегії реформування вищої педагогічної освіти завдяки діяльності міжнародних організацій глобального масштабу (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк, СОТ, МВФ);

3) тенденції професійного розвитку вчителів, що є предметом аналізу в Австралії, Великій Британії, Канаді й США, зумовлені спорідненістю контекстуальних та процесуальних особливостей їх розвитку впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. під впливом соціально-культурних, історичних й політико-ідеологічних чинників як членів однієї геополітичної структури Співдружності Націй (колишньої Британської Імперії);

4) на міжурядовому і міжінституційному рівнях цих країн здійснюються активні ініціативи в галузі професійного розвитку вчителів, зокрема, щодо затвердження угод про взаємне визнання кваліфікацій, дипломів та процедур забезпечення якості; міграційного законодавства про навчальну і трудову діяльність громадян; надання освітніх послуг у межах норм міжнародного права про торгівлю;

5) інтенсивний розвиток освітньо-наукового співробітництва представників академічних громад розвинених англомовних країн, що сприяв утворенню глобальних професійних мереж інтернаціональної спільноти, яка має вплив на формування концепцій і стратегій професійного розвитку вчителів в різних країнах світу, зокрема, завдяки формуванню корпусу провідних експертів-членів міжнародних організацій;

6) університети Австралії, Великої Британії, Канади й США мають «горизонтальні» конкурентні переваги, що виводить їх на лідируючі позиції, такі як популярність мови і культури; розмір і багатство національної економіки; ресурси, що надаються урядом для сектора вищої педагогічної освіти і науки; міжнародне визнання дослідницького та інноваційного потенціалу.

Детермінантний аналіз уможливив з'ясування філософських, культурологічних, економічних і соціальних чинників професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ ст..

Філософсько-культурологічним базисом слугують течії постмодернізму (Р. Панвіц (R. Pannwitz), Ж. Деррида (J. Derrida), Ж.-Ф. Лиотар (J.-F. Lyotard), М. Фуко ((M. Foucault)),) й постнекласичної науки (В. Стюпін, І. Прігожин, Г. Хакен (H. Naken)). Постмодернізм, який уособлює культуру постіндустріального, інформаційного суспільства, що водночас виходить за межі культури і виявляється в усіх сферах суспільного життя, зокрема у освіті, політиці й економіці. Постмодерністську філософію розглядають як пошук відповідей на виклики в науці й освіті, що відбулися в другій половині ХХ ст. Будучи загальнокультурним феноменом, він має такі риси, як виклик умовностям, змішання стилів, толерантність до невизначеності, акцент на різноманітності, прийняття інновацій і змін, акцент на стисненні реальної дійсності.

На думку постмодерністських філософів освіти (В. Фишер (W. Fischer), У. Долл (W. Doll), С. Ароновиц (S. Aronovitz), А. Жиро (A. Giroux), П. Макларен (P. Maclaren)), зміст освіти повинен будуватися на відносності істини і різноманітності, відкидаючи одне з найважливіших припущень модернізму – поділ культури на передову і відсталу, високу і низьку, що відображено в сучасній освітній практиці. Постмодерністи намагаються подолати відносини домінування і субординації, поділу на прогресивних і непрогресивних. Практичним втіленням таких спроб в освіті є запровадження мультикультурного підходу, критичної педагогіки, глобальної педагогіки, а також формування міжкультурного змісту освіти, в якому відбивається культурна й історична специфіка різних верств населення.

Особливого значення звернення до постмодернізму набуває у світлі його епістемологічних положень, згідно з якими він заперечує універсальну теорію сучасної педагогіки та її етно- й антропоцентризм. Освіта розглядається як групова взаємодія, що розкриває індивідуальність, оригінальність і розвиває уяву; основою освіти є безперервний діалог [14, 49-50].

Іншим філософським напрямом виступає постнекласична теорія. Істотними характеристиками цього філософського напрямку є зміна об'єктів

дослідження: ними стають складноорганізовані, багаторівневі, відкриті, нелінійні системи, що еволюціонують і володіють багатоваріантністю можливих сценаріїв розвитку. Радикально змінюється і місце об'єкта пізнання, який набуває суб'єктивних ознак: він не може більше розглядатися як незалежний, автономний агент – носій універсальних загальнолюдських потенцій єдиного типу раціональності, загальної ментальної структури. Суб'єкт, що пізнає, повинен виходити з передумови органічної включеності в пізнавану і змінну ним природну, технічну, соціальну, політичну чи культурну систему, з наявності нерозривної єдності між собою і світом, як складноорганізованої відкритої системи, в якій сам він постає як свідомий елемент самоорганізованого цілого [16].

Концептуальний аналіз уможливив здійснення дослідження проблеми професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. з урахуванням положень сучасних концепцій, зокрема:

1) філософії глобальних проблем як комплексу ідей і концепцій, що ґрунтується на об'єктивності розвитку сукупних глобальних зв'язків: соціокультурних, політико-економічних, релігійних, природничо-господарських;

2) концепції глобальної освіти, в основі якої покладено ідею про виховання у людини нового, цілісного бачення й сприйняття світу, а також її місця у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі;

3) концепції нового державного управління вищою освітою, яка передбачає розширення автономії ВНЗ, сприяє універсалізації систем вищої освіти, підвищенню їх готовності до глобальних викликів, завдяки впровадженню в діяльність ВНЗ конкуренції, досягнення результативності та відкритості;

4) концепції «етно-релятивіського світогляду» (М. Беннетт), що полягає у поетапній трансформації свідомості від етно-центричного «досвідного усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є

незаперечними» до етно-релятивістського сприйняття власних переконань і поведінки як лише однієї із багатьох можливих життєздатних моделей існування;

5) концепції коннективізму як сучасної організації мережного навчання в епоху цифрових технологій, що базується на ідеї про поширення знання за допомогою мережі зв'язків, де процес навчання складається з уміння створювати, перетинати і поєднувати такі мережі;

6) концепції відкритих освітніх ресурсів, як ідеї про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості, а також забезпечення взаємодії між середньою, вищою й освітою дорослих, створюючи об'єктивні умови для формування стійких систем неперервного навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців на глобальному, національному й регіональному рівнях;

7) концепції глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти;

8) концепції соціальної і культурної мобільності;

9) концепції відкритого методу координації в управлінні складними процесами і явищами у глобальному масштабі, відповідно до якої провідними міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ОЕСР, РЄ, ЄК, МАУ, СОТ) здійснюється урегулювання взаємодії ВНЗ на міжнародному ринку освітніх послуг, а також забезпечується гарантування якості надання освітніх послуг для усіх груп зацікавлених осіб;

10) концепції поєднання формальної і неформальної освіти, в межах якої ми розглядаємо здійснення професійного розвитку вчителів у взаємодії та взаємозв'язку цих двох видів освіти, завдяки успішному функціонуванню в її системі традиційних й альтернативних провайдерів освітніх послуг, створених освітніми транснаціональними корпораціями, професійними асоціаціями, мережними платформами МВОК.

Використання у нашому дослідженні *структурно-функціонального аналізу* (Т. Парсонс (T. Parsons), Р. Мертон (R. Merton)) як одного із способів системного дослідження соціальних явищ і процесів, дозволило розглядати

професійний розвиток учителів як цілісну систему, кожному елементу якої надається певне функціональне призначення. Структурно-функціональний аналіз органічно пов'язаний з принципом історизму, соціально-економічного детермінізму, розгляду явищ в їх внутрішній суперечності. Зазначений аналіз дозволив нам вивчити моделі професійного розвитку вчителів, обґрунтовані зарубіжними вченими.

Еволюційно-історичний аналіз дозволив нам досліджувати професійний розвиток учителів як динамічне явище, що змінюється в умовах глобалізації, усталені зміни якого виражаються у тенденціях його розвитку. Обґрунтування тенденцій професійного розвитку учителів у розвинених англосовітських країнах уможливорює глибоке і різностороннє розуміння сутності, змісту, соціальної ролі і функцій цього феномену не лише у реальному часі, а й прогнозування перспектив його поступу в майбутньому. Підкреслюючи теоретичну і методологічну значущість тенденцій у пізнанні соціальних й інших явищ, один із розробників популярної нині теорії постіндустріального суспільства Д. Белл (D. Bell) зауважував, що в своїх наукових дослідженнях він оперував і керувався не лише «глобальною теорією», а й тенденціями розвитку суспільства, намагаючись досягнути їх сутність і можливі наслідки у випадку логічного завершення змін у соціальній сфері [17].

Аналогічної точки зору про необхідність врахування тенденцій розвитку соціальних явищ, у тому числі й освіти, у процесі їх пізнання дотримуються й інші дослідники. У якості вихідного положення, як правило, виступає теза про те, що «розкриття внутрішніх закономірностей розвитку будь-якого феномену передбачає виявлення тенденцій його розвитку», кожна з яких уособлює різні можливості його подальшого поступу, співвідношення таких тенденцій, їх боротьбу між собою як конкуренцію множини можливостей за свою реалізацію [18].

У логіці нашого дослідження необхідно розкрити сутність і зміст поняття «тенденції». Зауважимо, що у науковій літературі немає однозначного його визначення. Під терміном «тенденція» розуміють:

- 1) рух або розвиток тієї чи тієї матерії у визначеному напрямі;
- 2) окремий напрям руху або розвитку досліджуваної матерії;
- 3) у загальному вигляді одночасно як розвиток досліджуваної матерії у цілому «у тому чи тому напрямі» і як окремий напрям її розвитку [17].

У Словнику української мови «тенденція» (нім. *Tendenz* від лат. *Tendere*) тлумачиться як «напрямок руху чи розвитку чого-небудь» або як «спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь» [19, 72]. Множинність розуміння й тлумачення терміну «тенденція» ускладнює його використання, проте, як свідчить практика здійснення наукових досліджень, учені використовують стале і найпопулярніше смислове значення терміну або формулюють власне уявлення про сутність та зміст досліджуваного явища. Так, М. Марченко переконує, що під час розгляду тенденцій розвитку досліджуваного явища теоретично і методологічно важливим є комплексний підхід та аналіз їх різних сторін і проявів [18].

Необхідно зауважити, що об'єктивні й суб'єктивні чинники, котрі зумовлюють процес виникнення й еволюції тенденцій певного явища, одночасно можуть виступати в якості критеріїв класифікації тенденцій, зокрема:

- *за просторовим або масштабним параметром:*

- 1) локальних, що виникають і виявляються в межах національних освітніх систем;
- 2) регіональних, характерних в межах регіональних утворень;
- 3) глобальних, що виникають і функціонують на глобальному рівні;

- *за фазами розвитку:*

- 1) такі, що зароджуються й формуються;
- 2) сформовані;
- 3) завершені: зникаючі або ті, що трансформуються у закономірності;

- *за параметром тривалості:*

- 1) короткострокові й
- 2) довгострокові;

- *за параметром сутності:* такі, що розкривають теоретичні або практичні аспекти [20].

Розрізняють також інші види тенденцій:

- 1) фундаментальні й специфічні з характерними ознаками;

2) системоутворюючі, що сприяють зміцненню системи, і системоруйнівні;

3) розвитку системи в цілому і розвитку її окремих складових компонентів;

4) консервативні, що спрямовані на збереження застарілих принципів функціонування явища, й прогресивні, спрямовані на його оновлення та розвиток;

5) відцентрові і доцентрові, що виникають у процесі взаємозв'язку і взаємодії регіональних утворень як підсистем міжнародних відносин з їх спільною системою, котрі створюють проблему оптимального поєднання глобального і регіонального суміщення регіоналізму з універсалізмом [18, 5].

Під тенденцією в освіті Є. Белозерцев розуміє переважаючий напрям її розвитку, основою якого служать положення про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, стихійного і свідомого в соціально-педагогічних процесах, про протиріччя як джерела розвитку системи освіти [21, 476]. На думку І. Ісаєва, тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, тобто деякий «зв'язок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних об'єктивних умов може перейти в категорію закономірностей» [22].

Здійснений аналіз визначень феномена «тенденція» уможливив розуміння сутності категорії «тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах» як спрямованості державної політики цих країн й об'єктивної реальності функціонування їхніх систем педагогічної освіти і освіти дорослих, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи професійного розвитку вчителів у локальному та світовому освітньому просторі». Вивчення тенденцій, характерних для розвитку вищої педагогічної освіти, уможливило усвідомлення їхньої відмінності за різними параметрами, а саме: тривалістю, змістом, фазами розвитку, а також того, що не всі тенденції враховуються при побудові нової теорії. Разом з тим, детальний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених показав відсутність класифікації тенденцій професійного розвитку вчителів у

цілому та у розвинених англомовних країнах, зокрема. Таким чином, вважаємо за необхідне систематизувати тенденції професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності (див. рис. 1.1.1.).

Розкриємо представлену систематизацію детальніше. До глобальних тенденцій відносяться такі, що виявляються у багатьох країнах світу з різних регіонів і поширюються у світовому масштабі, виникнення таких тенденцій пов'язане зі спільною соціально-економічною затребуваністю трансформацій в системах педагогічної освіти і освіти дорослих. Ними є: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, інформатизація, мультикультурність, неперервність як світові тенденції розвитку освіти, що слугують орієнтиром для професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах. Вони відображаються у спрямованості реформування педагогічної освіти і освіти дорослих на основі вивчення зарубіжного досвіду, створенні профільних міжнародних об'єднань з метою розвитку відповідального соціального партнерства, когерентності систем освіти у формуванні світового освітнього простору та освітніх програм з огляду на глобальний ринок праці.

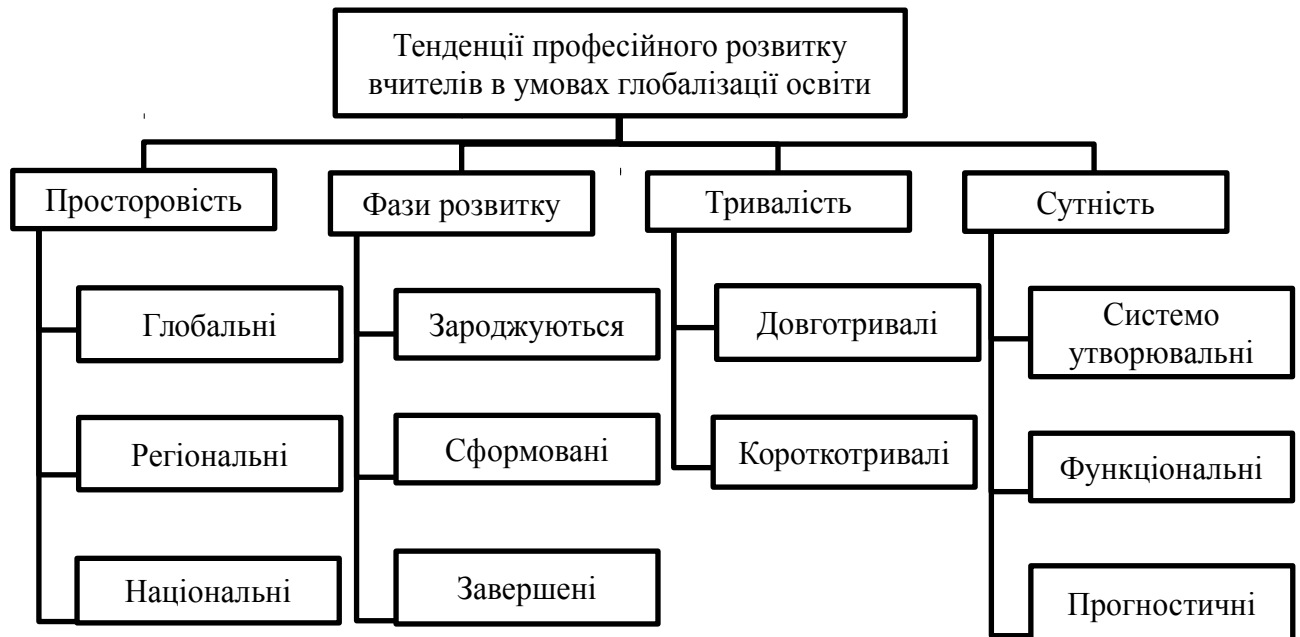


Рис. 1. Систематизація тенденцій професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації освіти

До регіональних тенденцій зараховують такі, що характерні для декількох країн в одному геополітичному, геокультурному чи географічно-адміністративному регіоні. Тенденції конвергенції і глокалізації властиві для професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах, які уможлиблюють, з одного боку, створення єдиного освітнього простору цих країн, формування академічної англомовної спільноти, утвердження гегемонії глобальної суперліги університетів англо-американського походження, а з іншого – розроблення механізмів збереження національної специфічності й ідентичності, оптимально гармонізувавши глобальні тенденції з національними потребами і соціокультурною своєрідністю для забезпечення конкурентоспроможності локальних систем педагогічної освіти та реплікації / ретрансляції їх ефективних практик на території інших країн і регіонів. До регіональних тенденцій відноситься тенденція культурної гібридизації, що полягає у поглибленні культурної й цивілізаційної інтеграції, взаємопроникненні та взаємозбагаченні в межах регіонального соціального простору.

До національних тенденцій відносять такі, що виникають у межах однієї країни і як правило не співпадають з тенденціями професійного розвитку вчителів в інших країнах, що зумовлено внутрішньополітичною спрямованістю держави та національними особливостями країни. Такими тенденціями у розвинених англомовних країнах, на нашу думку, є: тенденції формування національних стратегій професійного розвитку вчителів, регуляторної політики надання освітніх послуг у галузі освіти дорослих та підвищення кваліфікації педагогів й практики забезпечення їх якості.

Довгострокові тенденції орієнтуються на тривалі докорінні трансформації системи педагогічної освіти і освіти дорослих в цілому в межах зміни парадигми і вирішення складних концептуальних проблем. До таких тенденцій ми відносимо: тенденції соціокультурного виміру, зокрема гуманізації та демократизації, що визначають гуманоцентричну сутність педагогічної освіти у її акцентуванні на забезпечення рівного доступу до освіти; тенденцію

соціальної спрямованості, що відображає максимальну адаптацію до освітніх потреб людини, сприяння її академічній і соціальній мобільності, міжкультурного розвитку у процесі міжнародної взаємодії; тенденцію до культурної і цивілізаційної інтеграції, розвитку універсальних професійних і загальнолюдських норм.

Короткострокові тенденції характеризуються нетривалим періодом існування і швидким завершенням з переходом у закономірності або зникненням. На нашу думку, до таких тенденцій можна віднести вплив професійного розвитку вчителів на реформування систем педагогічної освіти розвинених англomовних країн з огляду на соціально-економічні чинники.

До тенденцій, що зароджуються, можна віднести виникнення під впливом різних умов і чинників нових підходів, принципів і напрямів професійного розвитку вчителів, що ініційовані урядами країн, профільними міжнародними організаціями, діячами в галузі освіти, проте не отримали широкого розповсюдження і визнання. Сформованими тенденціями є такі, що підтримані провідними суб'єктами педагогічної освіти і освіти дорослих як актуальні, пріоритетні зміни в системах професійного розвитку вчителів та підвищення їх кваліфікації. До них можна віднести: утвердження пріоритетності завдань освітньої політики розвинених англomовних країн задля забезпечення національної безпеки. Завершені тенденції визначаються як такі, що пройшли певний шлях розвитку і завершуються внаслідок зміни умов та актуальності їх реалізації або трансформуються у закономірності.

До тенденцій, що класифікуються за сутністю ми відносимо системоутворюючі, функціональні та прогностичні. *Системоутворюючими* є такі, що, спрямовані на формування і зміцнення системи, зокрема:

1) трансформація розуміння професійного розвитку вчителів: як процесу та результату неперервного становлення й удосконалення вчителя, що охоплює період його професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності з метою забезпечення розвитку (саморозвитку) духовного, фізичного, фахового та спеціально-предметного компонентів

професійної майстерності у системі формальної, неформальної та інформальної освіти;

2) інституалізація професійного розвитку вчителів;

3) запровадження глобального виміру;

4) тенденція якісного виміру професійного розвитку вчителів, що сприяє розробленню, запровадженню й моніторингу механізмів забезпечення якості на глобальному, регіональному і національному рівнях;

5) тенденція єдності формальної і неформальної освіти.

Функціональними тенденціями ми вважаємо такі:

1) тенденції гнучкості й диверсифікації, що передбачають різноманітність типів провайдерів професійного розвитку вчителів (традиційні, альтернативні, корпоративні, приватні, комерційні), форм професійного розвитку вчителів, моделей управління та фінансування;

2) тенденцію розроблення механізмів визнання результатів неформальної й інформальної освіти, яка сприяє відкритості, гнучкості й доступності;

3) тенденцію віртуалізації освіти та формування відкритого освітнього середовища, які уможлиблюють запровадження мережного методу організації навчання (коннективізму).

До *прогностичних* тенденцій відносимо такі, що спрямовані на визначення прогностичних напрямів поступу професійного розвитку вчителів:

1) збереження привабливості ринку освітніх послуг розвинених англomовних країн;

2) розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності майбутніх та працюючих учителів;

3) переорієнтація програм професійного розвитку вчителів на сферу неформальної й інформальної освіти;

4) посилення різноманітності форм професійної розвитку вчителів за рахунок розвитку ІКТ;

5) створення міжнародних освітньо-наукових альянсів з проблем професійного розвитку учителів в умовах глобалізації освіти;

6) широкомасштабне проведення провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем професійного розвитку вчителів та дисемінації кращих практик;

7) інтенсифікація наукових досліджень у галузі професійного розвитку вчителів з метою пошуку раціональних шляхів його удосконалення.

Наголосимо, що здійснена авторська систематизація тенденцій професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. не претендує на завершеність і вичерпність диференціації тенденцій, а формує основу для подальшого детального вивчення цього проблемного поля у сучасній теорії педагогіки.

Зауважимо, що концепція викладу матеріалу дослідження базується на засобі рекурсії, тобто циклічності й послідовного повернення до виголошених тез за В. Андрущенком [23, 128-140], що впливає із принципу фрактально-голограмної будови Всесвіту, тобто «все в усьому» та передбачає повтори, «оскільки певні базові ідеї мають переформулюватися згідно з категорією тієї галузі пізнання, про яку йдеться в конкретному розділі» [24, 9]. Зазначене також відповідає синергетичній моделі освіти, яка передбачає розвиток інтеграції засобів оволодіння людиною світом та орієнтацію на вивчення комплексних дисциплін, де навчальний матеріал вибудовується за принципом спіралі й відбувається його багаторазове повторення на більш високому рівні [25, 175-176].

1.2. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми професійного розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності

Початок ХХІ століття зустрічає молодих фахівців у різних країнах безпрецедентною глобальною взаємообумовленістю й взаємопов'язаністю

соціально-культурних і політико-економічних вимірів життєдіяльності суспільств. Сучасні контексти ставлять перед педагогом подвійне завдання: виховати в одній особі, водночас, свідомого громадянина своєї країни й громадянина світу, що дозволить у діалектичному поєднанні обох відповідальностей забезпечити продуктивну само-актуалізацію особистості на основі усвідомлення загальнолюдських демократичних і гуманістичних цінностей.

Проблема необхідності організації глобальної освіти розглянуто у працях європейських (А. Габезудо, Ф. Гальбартшлагер, Х. Хрестідіс), американських (Дж. Коен, М. Мелін, Е. Моррі, Ф. Раймерс), канадських (Д. Браун, Д. Прайсверк, М. Сенд, І. Стокко та А. Янг), російських (І. Алексашина, В. Кукушин, О. Устинова, Г. Шайдуліна) учених.

Проте, попри наявний позитивний досвід, накопичений у різних країнах щодо професійної підготовки викладачів, нині стає очевидною неспроможність традиційної освітньо-педагогічної практики задовольнити потреби стрімкозмінного постіндустріального суспільства, що перетворюється на глобальне середовище міжкультурної взаємодії. Статистичні дослідження, проведені численними міжнародними і національними організаціями, свідчать про недостатню сформованість у випускників педагогічних факультетів університетів компетентностей для професійної діяльності в умовах глобальних змін, насамперед, у майбутніх педагогів, як правило, не має навіть розуміння процесів глобалізації та їх впливу на розвиток освіти. Усе зазначене спонукає науковців з різних країн, й України, зокрема, переглянути вимоги до підготовки педагогічного персоналу для роботи у сучасному глобалізованому соціумі.

За результатами дослідження освітньої асоціації «Партнерство у розвитку компетентностей для XXI століття» (США), серйозне зацікавлення глобальною освітою та необхідністю набуття глобальної компетентності виказали американські студенти та їх батьки. Так, 2 із 5 респондентів вважають глобальну компетентність дуже важливою, і лише 6 відсотків опитаних погоджуються, що їхні університети здійснюють достатню роботу з формування

у них таких знань й умінь, а 76 відсотків – бажають знати про глобальні проблеми набагато більше [26, 3].

Експерти з північноамериканських університетів переконані, що підготовка до оволодіння такими знаннями й уміннями повинна починатися з раннього дитинства, щоб з віком досягти найвищого рівня розвитку глобальної компетентності та усвідомлення відповідності отриманої освіти вимогам сучасного світу. Унікальна роль учителя при цьому полягає у визначенні, як і коли вихованці починають зазнавати впливу диверсифікованого суспільства, тобто педагог допомагає учням розвивати відносини, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах соціокультурної різноманітності. Отже, приходимо до розуміння, що соціальна складова професійної діяльності вчителя, у сучасних умовах набуває все більшої ваги. На перший план виступають питання відповідності професійно-педагогічної підготовки вчителя соціокультурним особливостям громади й стратегії цілеспрямованого формування глобальної компетентності майбутнього вчителя впродовж його професійної підготовки та подальшого розвитку.

Значного успіху, на нашу думку, в обґрунтуванні глобальної освіти й глобальної компетентності досягли європейські, американські, канадські дослідники та викладачі. Їх діяльність на різних континентах підтримується міжнародними організаціями й професійними асоціаціями, зокрема: ЮНЕСКО, ПРООН, Північно-південним центром Ради Європи, Загальноєвропейською мережею «Тиждень глобальної освіти», Національною освітньою асоціацією США, Американською Радою з проблем освіти, Центром міжнародного порозуміння Північної Кароліни, Азійським товариством міжнародної шкільної освіти тощо. Маємо сподівання, що їх науковий доробок стане у нагоді вітчизняним педагогам у розробці навчально-методичного забезпечення програм професійного розвитку вчителів в Україні.

Усвідомленому сприйняттю глобальних змін, а також необхідності міжнародного співробітництва задля сталого й безпечного розвитку світу сприяють різноманітні конвенції, декларації та кампанії, ініційовані

міжнародними організаціями і громадськими асоціаціями розвитку громадянського суспільства. Одним із результатів їх діяльності стало обґрунтування поняття «глобальна освіта». Витоки трактування цього явища знаходимо у документах міжнародних організацій, датованих другою половиною ХХ ст. – початком ХХІ ст., а саме:

- 1) 26 Стаття Всесвітньої Декларації про права людини ООН (1948 р.);
- 2) Рекомендації ЮНЕСКО щодо освіти заради міжнародного порозуміння, співпраці й миру, забезпечення прав людини й фундаментальних прав свободи (1974 р.);
- 3) 36 Розділ Рекомендації ООН щодо сприяння освіті, публічній поінформованості й підготовці у сфері захисту й розвитку довкілля (1992 р.);
- 4) Декларація та План дій ЮНЕСКО щодо освіти заради миру, демократії та дотримання прав людини (1995 р.) 5) Резолюція Генеральної Асамблеї ООН «Цілі тисячоліття» (2000 р.) [27, 74].

Необхідно наголосити, що усі зазначені документи певною мірою формували концепцію глобальної освіти, котра знайшла своє повне відображення у «Маастрихтській Декларації про глобальну освіту» (2002 р.). У ній, зокрема, зазначається, що глобальна освіта спрямована на усвідомлення громадянами реалій глобалізованого світу та розвиток його як суспільства справедливості й рівноправ'я для всіх.

Глобальна освіта є міждисциплінарним явищем, об'єднуючи підходи

- 1) розвивального навчання;
- 2) правового й пацифістського виховання;
- 3) конфліктології;
- 4) мультикультурної, громадянської й екологічної освіти [28, 36].

Дослідження показує, що невелика кількість вищих навчальних закладів розвинених англомовних країн формує і розвиває у студентів ключові компетентності, необхідні їм у подальшій професійній діяльності для співробітництва з іноземними колегами, зокрема, у вирішенні нагальних глобальних проблем:

- 1) покращення життєвих умов та зниження рівня бідності;
- 2) досягнення сталих форм взаємодії людини й навколишнього середовища;
- 3) розвитку глобальної торгівлі;
- 4) подолання епідеміологічного поширення хвороб;
- 5) створення умов для тривалого миру й безпеки [29].

Поза сумнівом, це дуже складне завдання, вирішення якого потребує міждисциплінарного підходу та, часом, контрверсійних шляхів. Підготовка студентів до роботи у складних і суперечливих умовах глобалізованого світу і визначається як основне завдання *глобальної освіти*, котра, на жаль, майже відсутня у переважній більшості університетів.

Зважаючи на поширення інтеграційних процесів дослідники, зокрема представники канадської наукової школи, Д. Браун, Д. Прайсверк, М. Сенд, І.Стокко та А. Янг виокремлюють пріоритетну галузь професійної діяльності педагога – глобальну освіту, котра містить п'ять складових, а саме:

- 1) експериментальна освіта – спирається на інноваційні міжнародні програми розвитку й вивчення стану справ у країнах, що розвиваються, визначення ролі Канади в інтернаціональному цивілізаційному прогресі, й заохочує звертатися до розв'язання глобальних світових проблем;
- 2) екологічна освіта – сприяє розумінню екологічних проблем і допомагає в розвитку свідомої поведінки щодо оточуючого середовища;
- 3) правова освіта – розкриває громадянські, політичні, економічні та соціальні права в загальноосвітньому контексті;
- 4) виховання пацифізму – вивчає проблеми війни й роззброєння, заохочує міжнародне порозуміння на глобальному, національному та локальному рівнях;
- 5) мультикультурна освіта – забезпечує розуміння природи культурно неоднорідного суспільства і толерантне ставлення до нього [30, 22].

Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для учнів і студентів. При цьому

більш наочно виявляються економічні й культурні зв'язки між різними країнами. Отже, в основі глобального виховання лежить необхідність розуміти, усвідомлювати й звертатись до загальних проблем, що непокоять світову спільноту.

Підсумовуючи викладений матеріал, маємо зауважити, що глобальна освіта є процесом індивідуального й колективного розвитку, що призводить до трансформації та само-трансформації. Це перманентна соціалізація, під час якої набуття індивідом діяльнісних та емоційних компетенцій для аналізу оточуючої дійсності й критичного мислення сприяє його становленню як активного соціального громадянина. Саме у представленому контексті актуалізується соціалізуюча функція освіти, котра має сприяти неупередженій поінформованості учнів і студентів про реальний стан справ у світовому контексті. Очевидно, що організація креативної та раціональної дискусії про альтернативні підходи до майбутнього розвитку світу потребує нових методів формування курікулуму, що відповідає сучасним національним ініціативам у багатьох країнах щодо інноваційного конструювання навчальних планів і програм з урахуванням принципів гнучкості, відкритої перспективи, оновлення змісту та застосування інтерактивних методів навчання.

Отже, глобальну освіту можна охарактеризувати як педагогічну перспективу у майбутньому розвитку освіти в цілому, адже для забезпечення успішного життя у глобалізованому взаємопов'язаному світі освіта має допомогти сучасній людині усвідомити свою роль у ньому, зрозуміти комплексність взаємозв'язків загальних соціальних, екологічних, політичних й економічних проблем людства, генерувати нові теоретичні підходи й практико-технологічні шляхи їх вирішення, навчитися конструктивному діалогу на локальному, регіональному, міжнародному рівнях. Водночас, сприйняття концепції глобальної освіти не позбавлене критичних зауважень і сумнівів, що насамперед пов'язано з різним розумінням сутності освіти, її місії, а також явища глобалізації.

Завдання для самостійної роботи

1. Обґрунтуйте актуальність проблеми професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі та основні напрями його дослідження.
2. Розкрийте сутність інтегрального аналізу й важливість його застосування у процесі дослідження проблеми професійного розвитку вчителів.
3. Поясніть значення і функції концептуального та структурно-функціонального аналізу у процесі дослідження проблеми професійного розвитку вчителів.
4. На прикладі матеріалу підрозділу 1.1. надайте переконливі докази на користь здійснення порівняльно-педагогічного дослідження професійного розвитку вчителів у зарубіжних країнах.
5. Охарактеризуйте основні положення сучасних зарубіжних і вітчизняних концепцій професійного розвитку вчителів.
6. Розкрийте сутність і зміст поняття «тенденції професійного розвитку вчителів».
7. На прикладі матеріалу підрозділу 1.1. розробіть власну систематизацію тенденцій розвитку вчителів. Обґрунтуйте критерії систематизації.
8. Підготуйте поглиблену характеристику системоутворювальних / функціональних / прогностичних тенденцій професійного розвитку вчителів (на вибір).
9. На підставі опрацювання матеріалу підрозділу 1.2. сформулюйте власне визначення категорії дослідження «глобальна освіта».
10. Розкрийте історико-культурні та соціально-педагогічні чинники розвитку глобальної освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

РОЗДІЛ 2. Професійний розвиток учителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності: досвід англомовних країн

2.1. Практичні аспекти розвитку глобальної компетентності сучасного вчителя

Науковці й педагоги-практики зауважують, що метою глобальної освіти, насамперед, учителя є розвиток так званої «глобальної компетентності», котра уособлює знання про складну природу світу, уміння інтегрувати на міждисциплінарному рівні шляхи вирішення глобальних проблем. Глобальна компетентність також вміщує морально-етичний компонент, що уможливорює мирне, поважливе й продуктивне співробітництво з представниками диверсифікованого суспільства з різних географічних регіонів.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень європейських інституцій засвідчив, що глобальна компетентність пов'язана не лише з усвідомленням різноманітності поглядів на глобальні проблеми, а й тим, що вчитель викладає, як він навчає, у якому контекстному середовищі відбувається навчальний процес. Отже, на думку європейських учених А. Габезудо, Х. Христідіса, Ф. Гальбартшлагера та інших розробників «Посібника для педагогів з упровадження глобальної освіти», глобальна компетентність вчителя містить три компоненти:

- 1) знаннєвий,
- 2) вміннєвий,
- 3) ціннісний [31, 20].

Охарактеризуємо ці компоненти розлогіше.

Знаннєвий компонент має збагачувати зміст переважної більшості навчальних предметів глобальним виміром, який поділяється на:

- знання про глобалізаційні процеси і розвиток світового суспільства – сфокусовані на концепціях соціальної справедливості та сталого розвитку як передумов гарантування кожному індивіду життєво необхідних шансів для розвитку. Такі знання здобуваються під час вивчення проблем:

- 1) рівня життя у локальному та міжнародному масштабах,
- 2) мультикультурного суспільства,
- 3) структурованого та безпосереднього насилля,
- 4) взаємозалежності регіонів, країн і континентів,
- 5) обмеженості ресурсів,
- 6) інформаційного суспільства й медіа;

- знання з історії і філософії про універсальні концепції людської природи – концепції щодо прав людини, демократії й законного управління, економічної і соціальної справедливості, чесної торгівлі, гендерної рівності, миру і вирішення конфліктів, громадянськості, диверсифікації, міжкультурного й міжконфесійного діалогу, сталого розвитку, збереження здоров'я, рівного доступу до науково-технологічних відкриттів;

- знання про спільності й відмінності – передбачає знання про спільність і відмінності світосприйняття, культур, релігій, поколінь, емоційних процесів представників різних континентів з метою виховання поваги до несхожості й різноманітності.

Вмінневий компонент представлено низкою ключових умінь, а саме:

- критичне мислення й аналіз допомагає вчителям, учням, студентам відкрито і критично сприймати та обдумувати глобальні проблеми; бути готовими виказувати свої думки на підставі нових доказів і раціональних аргументів; розпізнавати і протидіяти упередженості, ідеологізації та пропаганді;

- мультиперспективне бачення сприяє формуванню прогностичного мислення на основі різносторонніх точок зору на певну ситуацію чи проблему;

- розпізнавання негативних стереотипів та упереджень дозволяє ідентифікувати такі й ефективно їм протистояти;

- іншомовна комунікація допомагає досягати ефективної взаємодії з носіями різних мов в умовах культурної й мовної диверсифікації; усвідомлювати внесок кожної соціокультурної групи у збагачення мультикультурного суспільства й громади;

- робота у команді й співпраця сприяє визнанню й поцінуванню співробітництва у розподілі обов'язків і завдань, а також партнерства й групової роботи у досягненні спільних цілей;

- емпатія допомагає зрозуміти чуттєвість світосприйняття, поглядів і почуттів інших індивідів, зокрема тих, що належать до інших соціокультурних груп;

- діалогічні уміння передбачають активне слухання, повагу до думок іншої людини та конструктивну асертивність;

- асертивність сприяє здійснювати комунікацію чітко й упевнено в собі, без зайвої агресії, що принижує права співрозмовників;

- уміння справлятися зі складнощами, невизначеністю й протиріччями дозволяє усвідомлювати складну й суперечливу природу навколишнього світу; бути готовим до роботи у невизначених ситуаціях; розуміти, що не існує єдино правильного рішення комплексних проблем;

- уміння залагоджувати конфлікти передбачає урівноважене сприйняття конфліктів; конструктивне й послідовне вирішення конфліктних ситуацій;

- креативність, що стимулює уяву, необхідна для обмірковування глобальних проблем й творчої роботи в таких умовах;

- дослідницькі уміння допомагають формуванню знань про глобальні проблеми, використовуючи різні пошукові ресурси.

- уміння приймати рішення уможлиблює активну участь у процесах стратегічного планування та розвитку ініціатив шляхом використання демократичних процедур;

- співпраця з медіа сприяє обізнаності про різновиди медіа продукції та провайдерів, а також сприйняттю інформації з критичної точки зору;

- науково-технологічні уміння необхідні для відповідального використання новітніх результатів і досягнень науково-технічного прогресу.

Ціннісний компонент у вигляді основоположних цінностей дозволяє викладачеві ідентифікувати базові принципи побудови навчального процесу; керуватися ними у доборі змісту навчання, використанні додаткових навчально-методичних матеріалів, розробці стратегій викладання, навчання, оцінювання, а також визначенні напрямів практичної діяльності учнів. Важливою метою глобальної освіти є формування цінностей, заснованих на знаннях глобальних

проблем, для розвитку відповідальної громадянської позиції на індивідуальному та колективному рівнях. Цими цінностями є:

- самооцінка, впевненість, самоповага та повага до інших заохочує до розвитку власної гідності за своє соціальне, культурне та родинне походження, а також поваги до соціокультурних особливостей інших;
- соціальна відповідальність допомагає у розвитку згуртованості й причетності до відстоювання соціальної справедливості й безпечності світу на локальному, національному й міжнародному рівнях;
- екологічна відповідальність спонукає до підтримання природного екологічного балансу на локальному та глобальному рівнях;
- неупередженість допомагає у пошуку різноманітних джерел інформації, а також критичного й неупередженого ставлення до подій, що відбуваються у світі;
- мрійливість заохочує до розвитку уяви та уявлень про цілісність громади, суспільства й світу;
- проактивна громадська позиція посилює відчуття приналежності до (локально-глобальної) спільноти, у якій колективні й індивідуальні права всіма визнаються, культивується відчуття взаємної підтримки й участі у прийнятті колегіальних рішень на основі принципів плюралізму, й соціальної справедливості;
- солідарність полягає у формуванні причетності до глобального громадянства, а також прагнення сприяти сталому розвитку світу, заснованому на правах людини, діалозі культур й співробітництві.

Дослідження показало, що глобальна освіта майбутнього вчителя і підготовка до професійної діяльності у глобалізованому середовищі нині не вважається додатковим завданням викладача чи додатковою дисципліною у навчальному плані студента. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітніх систем глобальна освіта майбутнього вчителя розглядається канадськими й американськими науковцями і практиками як невід'ємна частина загальної інтегрованої педагогічної стратегії ВНЗ, яка втілюється у діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, що постають перед майбутніми вчителями, у взаємостосунках

викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Підсумовуючи проаналізований матеріал, можемо зробити висновок про те, що глобальна освіта вчителя як суб'єкта міжнародної діяльності спрямована, насамперед на формування у нього певного комплексу вмінь і навичок, а також відповідного міжнародного світосприйняття, котрі втілюються переважно у:

- 1) бажанні знати й визнавати культуру іншої людини;
- 2) відкритості до інокультур у цілому, а також поглядів, віросповідань і мови громадян іншої країни;
- 3) прагненні опанувати іноземні мови та усвідомлювати культурну цінність мультилінгвізму;
- 4) визнанні того, що різноманітність здатна посилити й збагатити навчальний процес студентів різного віку;
- 5) здатності формувати методикку викладання на основі цінностей колективного навчання і мирному розв'язанні конфліктних ситуацій;
- 6) застосуванні інклюзивного підходу, який визнає досвід і цінності іноземних студентів, як засобу збагачення навчального процесу всієї групи;
- 7) прагненні розвинути у студентів крос-культурне мислення та сформувати навички вирішення проблем взаєморозуміння у глобалізованому світі;
- 8) усвідомленні важливості виховання студентів як громадян глобального суспільства.

Посилена увага академічної спільноти до окресленої проблеми увінчалася розробкою «Рамкової програми всебічної інтернаціоналізації педагогічної освіти» (далі – Рамкова програма) в коледжах та університетах США [32, 6]. Вона укладена американською Фундацією «Longview» за підтримки Центру міжнародного взаєморозуміння штату Південна Кароліна, котрі з 60-х рр. ХХ ст. здійснюють просвітницьку діяльність серед молоді щодо глобальних проблем людства, сприяють поширенню міжнародної освіти, створюють умови для інтернаціоналізації професійного розвитку вчителів. Основною її метою, як

ззначають автори, є розвинути в американських педагогів глобальну компетентність, тобто навчити їх використовувати знання про глобальні процеси й проблеми, а також перспективи глобального мислення у власній навчальній діяльності. Рамкова програма поєднує у собі 4 ключових компонента зваженого і продуманого плану задля формування у педагогів знань, умінь і схильностей до міжнародної освітньої діяльності, а саме:

1. Перегляд й оновлення програм педагогічної освіти для забезпечення того, щоб:

- предмети загальноосвітньої підготовки допомагали кожному майбутньому педагогу ґрунтовно оволодіти щонайменше однією іноземною мовою, а також глибокими знаннями про регіони світу, світову культуру, глобальні проблеми;

- предмети професійної підготовки формували педагогічні уміння й навички, необхідні майбутньому педагогу для врахування глобальних аспектів при викладанні свого предмету спеціалізації;

- виробнича практика сприяла розвитку у майбутніх педагогів глобального перспективного мислення.

2. Запровадження щонайменше однієї довготривалої практики крос-культурного характеру для кожного майбутнього педагога шляхом:

- організації навчання чи стажування за кордоном або в закладах полікультурної громади на території США;

- надання фінансової допомоги для реалізації зазначених стажувань;

- забезпечення відповідної підтримки, консультування й моніторингу за стажуванням й виробничою практикою задля максимального осмислення отриманого досвіду і його використання у подальшій професійній діяльності.

3. Оновлення й розширення програм підготовки вчителів іноземних мов шляхом:

- підготовки більшої кількості вчителів маловживаних іноземних мов;

- оновлення методик викладання і вивчення іноземних мов з огляду на сучасні дослідження та позитивний практичний досвід.

4. Імплементация поточного та підсумкового оцінювання з метою визначення ефективності нових підходів у розвитку глобальної компетентності педагогів.

Оскільки основною метою представленої Рамкової програми є формування глобальної компетентності, постає необхідність її ґрунтовного визначення серед американських науковців. Обґрунтування глобальної компетентності педагога як комплексу знань про регіони світу, різноманіття культур, глобальні проблеми, а також умінь ефективної взаємодії з глобальним середовищем, обумовлених відповідальним ставленням, знаходимо в аналітичному документі «Підготовка американських учителів до епохи глобалізації: імперативи змін». У ньому, зокрема, зазначається, що педагог зі сформованою глобальною компетентністю володіє:

1) *знаннями* предмету спеціалізації у міжнародному вимірі та орієнтується у глобальних проблемах, дотичних до його предмету;

2) *педагогічними вміннями*, щоб навчати своїх учнів аналізувати інформаційні першоджерела з різних куточків світу й визнавати різні точки зору;

3) *прихильністю* до виховання учнів відповідальними громадянами своєї локальної й, водночас, глобальної спільноти.

Глобальна компетентність педагога деталізується у вигляді восьми взаємопов'язаних ключових характеристик, а саме:

1. *Педагоги є майстерними й обізнаними практиками*, які глибоко розуміють зміст предметів викладання й успішно залучають студентів до їх вивчення, шляхом демонстрації взаємозв'язку змісту з повсякденним практичним життям; виявляють допитливість та володіють таким складом розуму, що спонукає їх до навчання впродовж життя з метою удосконалення своєї педагогічної майстерності; мають здібності інтегрувати зарубіжний контекст, міжнародні проблеми та перспективи до стандартизованого шкільного й університетського курікулумів; використовують дослідницько-пошукову модель навчання, що спонукає студентів активно експлуатувати різні ідеї для

продукування нового знання, вирішення проблеми, розвитку власного розуміння змісту навчального предмета; спонукають студентів до аналізу й рефлексії власної траєкторії навчання; використовують різні форми оцінювання для оцінки й моніторингу процесу навчання студентів.

2. *Педагоги є глибокими мислителями, здатними майстерно вирішувати проблеми*, які розуміють природу складних проблем; збирають, аналізують, систематизують інформацію з різних джерел; толерантно сприймають двозначність і невизначеність, пропонують потенційно життєздатне вирішення проблеми; використовують свої уміння на користь вирішення як індивідуальних навчальних проблем своїх учнів і колег, так і колективних питань шкільної громади; спостерігають за своєю педагогічною дією, використовують нові стратегії для пошуку індивідуальних підходів до кожного студента, а також різноманітні ресурси для досягнення максимальних навчальних результатів студентів; консультують студентів і допомагають їм подолати виклики й труднощі у навчанні.

3. *Педагоги є культурно розвиненими професіоналами*, які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й навчають студентів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства; усвідомлюють внесок різних культур у розвиток Америки, визнають полікультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення; визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності студентів та допомагають їм їх поєднати.

4. *Педагоги обізнані про динаміку глобальних перетворень у світі*, вони розуміють міжнародні проблеми глобального характеру, відслідковують ключові події у світі й допомагають студентам осмислити їх завдяки щоденній взаємодії; пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами; виголошують виважені думки про глобальні проблеми й навчають студентів обдумувати їх з різних точок зору.

5. Педагоги є широко освіченими особистостями, підготовленими для життя у XXI ст., вони повністю володіють необхідними вміннями з читання, письма, говоріння й розуміння, а також майстерно визначають рівень таких умінь, необхідний для студентів, щоб вивчати предмет; багато читають професійної й художньої літератури; добре знайомі з сучасними тенденціями в культурі, мистецтвом, музикою, літературою й прагнуть інтегрувати це відповідним чином у зміст освіти; здатні створювати, а також красномовно й переконливо презентувати інформацію у письмовій, усній і цифровій формах; прагнуть спілкуватися декількома іноземними мовами; розуміють як і вміють використовувати мистецькі надбання різних культур для навчання студентів та формування у них умінь самовираження власних ідей і емоцій.

6. Педагоги є членами єдиної команди, які цінують і поважають багатоманітність думок, ефективно працюють з представниками інших культур, соціальних прошарків, а також колегами, котрі володіють різним рівнем професійного досвіду; сприймають різні погляди й перспективи, вітають різноманітність суджень, здатні до оновлення й розширення власного кругозору; віддані члени професійної спільноти, котрі постійно підвищують професійну майстерність й допомагають у цьому іншим колегам, беручи участь у тренінгах, менторстві, наставництві, рецензуванні тощо.

7. Педагоги є користувачами інформаційно-комунікаційних й медіа технологій, вони досконало володіють комп'ютерними та комунікаційними технологіями; використовують їх для спілкування на національному та міжнародному рівнях; здатні оцінювати, критично вибирати й застосовувати різні форми медіа й ІКТ технологій у процесі підготовки уроків для максимального залучення студентів до навчання.

8. Педагоги відповідальні й етичні громадяни, які етично поведуться зі студентами й іншими членами шкільної громади; усвідомлюють, що рішення, ухвалені на локальному й національному рівнях, мають міжнародний резонанс, а міжнародні тенденції впливають на локальні й національні справи; визнають відповідальність глобального громадянства, приймають етичні рішення,

здійснюють відповідальні вчинки, що сприяють сталому розвитку справедливого й мирного світу [32, 34-35].

Глобальна компетентність, за американським ученим Фернандо Раймерзом, має тривимірну структуру взаємопов'язаних складових, а саме:

1) Етичний вимір - позитивне ставлення до культурної різноманітності та визнання глобальних загальнолюдських цінностей, що поважають відмінність і несхожість. Це вимагає усвідомлення власної ідентичності та самоідентифікації, а також емпатії по відношенню до інших особистостей з різною ідентичністю; розуміння відмінності цивілізаційних потоків і здатність убачати у цих відмінностях можливості для конструктивної взаємодії між учнями та педагогами-колегами; переконання у рівності можливостей і прав усіх особистостей та відповідну діяльність щодо захисту цих прав.

2) Діяльнісний вимір – уміння здійснювати комунікацію різними мовами, що використовуються у країні проживання.

3) Академічний вимір – ґрунтовні знання з всесвітньої історії та географії, усвідомлення міждисциплінарного характеру універсальних проблем людства щодо збереження здоров'я, кліматичних змін, економічних коливань та розуміння сутності процесу глобалізації, а також здатність до критичного й креативного осмислення комплексності сучасних глобальних викликів [33, 5-24].

У межах навчально-виховного середовища ці виміри проектуються на три ортогональні (прямокутні) вектори:

- 1) вектор, спрямований на розвиток характеру, почуттів і цінностей;
- 2) вектор, спрямований на формування умінь, розвиток мотивації до діяльності, а також необхідних для діяльності компетентностей;
- 3) вектор, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, академічного знання та здатності до пізнання глобальних явищ.

Як бачимо, глобальна освіта є багатовимірним явищем, а відтак потребує застосування комплексу спеціальних предметів, під час викладання яких розкривалася б сутність глобалізації, формувалися б уміння використовувати ці

знання для вирішення практичних проблем, а також розвивалися б риси характеру, необхідні вчителю для досягнення глобальних етичних цілей. Багатовимірний характер глобальної компетентності допоможуть розкрити такі предмети як всесвітня історія, географія, іноземні мови, культурологія, соціологія, критичне читання. Великого значення при цьому набуває опанування основ наукових досліджень та здійснення наукових проєктів, що віддзеркалює транснаціональну природу наукових досягнень людства. Ключовим у розвитку глобальної компетентності є заохочення студентів – майбутніх учителів до участі у міжнародній освітній діяльності, котра у реальному часі сформує відповідні уміння й навички, яких неможливо набути, сидячи за підручниками.

З огляду на тривимірний характер глобальної компетентності, зацентруємо на тому, що розвиток кожного з вимірів може посилювати один одного. На приклад, навчання читанню іноземною мовою сприяє аналізу іношомовних текстів, а відтак відкриває доступ до знань про певну культуру та суспільство, що у свою чергу, посилює позитивне ставлення до глобальних проблем. З іншого боку, ці виміри представляють цілком самостійні галузі знань, тому можуть плануватися у курикулумі й викладатися окремо один від одного.

Викладачі американських університетів Ф. Раймерз, Дж. Коен, М. Мелін переконані, що етичний вимір, включаючи цінності, ставлення й уміння, що відображають відкритість, зацікавлення й позитивне сприйняття варіативності вираження людської культури, являє собою міжнародно - й глобально визнану рамку загальнолюдських цінностей. У своїй найпростішій формі вони проявляються у толерантному ставленні до культурної різноманітності. Вищий рівень їх розвитку передбачає визнання несхожості у крос-культурному контексті; культурну мобільність і адаптивність, що необхідні для розвитку емпатії, довіри та ефективних міжособистісних стосунків у диверсифікованому суспільстві [33, 20].

На наш погляд, етичний вимір глобальної компетентності значною мірою співзвучний з міжкультурною компетентністю вчителя, котра також передбачає наявність у нього знань про різноманітні культури та освітні системи, що допомагає йому адаптувати свій стиль викладання до інших культурних контекстів, а також виховувати в учнів демократичні соціальні цінності, самобутні національні традиції у контексті глобальних людських цінностей. Будучи досить складним явищем, міжкультурна компетентність потребує певної системи розвитку. Так, американська дослідниця й педагог А. Морі в результаті багаторічної роботи в Центрі міжнародної освіти, розробила й апробувала на практиці в американських університетах систему розвитку міжкультурної компетентності вчителів, що передбачає, зокрема, такі види діяльності:

1) Саморефлексія і самооцінка – розмисли й самооцінка допомагають особистості у осмисленні цінностей й поведінки. Цей процес ідентифікує досвід і сильні якості особистості, а також поглиблює самоусвідомлення необхідності розвитку. Розвитку самоусвідомленню сприяє ведення щоденника, дискусії в малих групах, читання.

2) Експериментальна діяльність – відкриває можливості для відпрацювання великої кількості стилів навчання і допомагає усвідомити, що знання – це продукт осмисленої інтеріоризації інформації. Досвід прямої крос-культурної діяльності допомагає відчувати потребу у змінах і підтримує мотивацію до змін. Такий досвід передбачає екстенсивну взаємодію з представниками іншої культури (програми обміну студентами й викладачами, навчання в іншій країні, локальне занурення в іншу культуру), участь в міжнаціональних дослідженнях, професійних конференціях, роботу зі студентами з різних країн. Іншим прикладом експериментальної діяльності може бути демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри.

3) Читання – є невід'ємною частиною академічного життя, а також важливим інструментом набуття знань глобальної тематики. Читання, що супроводжується груповими дискусіями з представниками інших культур,

провадить максимально ефективний вплив на формування глобальної компетентності.

4) Семінари і тренінги – найбільш ефективними є семінари, які передбачають активну участь усіх учасників. Вони є ефективним інструментом підвищення рівня усвідомлення проблеми, накопичення досвіду, та формування мотивації й інтересів до проблеми глобальної освіти.

5) Дослідницька діяльність є ефективним засобом залучення до вивчення проблематики. Результати цих досліджень вчитель може використовувати у повсякденній роботі з учнями, що підвищить ефективність навчального процесу [34, 28-30; 35, 280].

Другим виміром глобальної компетентності є володіння іноземними мовами, що дозволяє здійснювати групову та індивідуальну комунікацію різними формами мовлення з носіями інших мов. Термін «іншомовна комунікативна компетентність», яким користуються дослідники, що працюють в галузі навчання іноземних мов, вперше був запроваджений у науковий вжиток Д. Хаймзом. Він визначив його як «знання, що забезпечують індивідуальну можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури». Найефективнішим ресурсом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності визнано, передусім, спілкування з кваліфікованими викладачами у навчальному процесі університету або спілкування з автентичними носіями мови, що вивчається, під час закордонного стажування, дистанційного чи транскордонного навчання в університетах – партнерах академічної мобільності [36, 269-293].

Академічний вимір глобальної компетентності передбачає оволодіння знаннями різних соціально-гуманітарних галузей наук з порівняльної точки зору, зокрема: порівняльної і всесвітньої історії, історії культури, антропології, політології, міжнародної економіки, зарубіжної літератури, а також уміннями системного мислення для комплексного вирішення глобальних проблем. Ми поділяємо думку колег із північноамериканських університетів про необхідність

такої компетентності для фахівця будь-якої спеціальності у XXI столітті, що характеризується постійним генеруванням викликів глобального масштабу [37, 318-320].

Одним із прикладів може слугувати феномен так званого «парадоксу народонаселення» (population paradox). По суті, це явище є вираженням демографічних рухів, а саме: загальне покращення соціальних стандартів у всьому світі призвело до двох антагоністичних тенденцій. З одного боку, спостерігається зниження народжуваності у розвинених країнах, а з іншого – збільшення рівня народжуваності у країнах, що розвиваються, що, у свою чергу, суттєво змінює світовий демографічний баланс. Зазначені демографічні тенденції впливають на глобальний поступ торгівлі й сфери споживання товарів, енергозбереження й використання ресурсів та міжнародних відносин у цілому. Визначення чинників окреслених демографічних тенденцій та пошук інноваційних способів функціонування у таких умовах потребує від сучасних спеціалістів, зокрема, знань про культурні особливості різних суспільств; про нерівність у розподілі ресурсів; про особливості економік, що швидко розвиваються тощо.

Як бачимо, глобальна компетентність сучасного педагога у розумінні американських дослідників та викладачів-практиків має полікомпонентну структуру, а відтак передбачає цілісний, комплексний підхід до її формування. Усвідомлюючи необхідність всебічної підготовки педагогів як відповідальних професіоналів для роботи в умовах диверсифікованого суспільства знань, що прискореними темпами розвивається в інноваційному глобальному просторі, уряд США розробив спеціальну програму створення Національних ресурсних центрів “Title VI” (далі - Центри) при університетах і коледжах. Ці Центри отримали повне матеріальне забезпечення для здійснення навчальної й наукової діяльності щодо підготовки глобально компетентних педагогів, включаючи розробку відповідної стратегій та оновлення змісту педагогічної освіти. Найуспішнішими серед 45 Центрів визнано такі, що діють при Державному університеті штату Огайо, Університеті штату Індіана, Державному

університеті штату Мічиган та Університеті м. Сан Дієго [38, vii]. Дослідження діяльності зазначених Центрів дало нам змогу окреслити провідні шляхи формування глобальної компетентності американських педагогів, об'єднаних у комплексну стратегію, а саме:

- 1) залучення усього професорсько-викладацького складу й керівництва факультету до розробки відповідного плану;
- 2) створення загальноосвітньої програми підготовки, орієнтованої на глобальну освіту;
- 3) залучення до викладання студентів з наявним досвідом міжнародної роботи, навчання, стажування;
- 4) підготовка викладачів до запровадження глобального компоненту у навчальний план та зміст педагогічної освіти;
- 5) інтернаціоналізація навчальних дисциплін професійно-педагогічного циклу;
- 6) створення умов для набуття досвіду міжнародної діяльності в умовах країни проживання, закордоном та в он-лайнному режимі;
- 7) удосконалення якості програм вивчення іноземних мов.

Отже, перелічені стратегії підкреслюють ключову роль університетів і коледжів у забезпеченні майбутніх та працюючих педагогів необхідними знаннями, вміннями та цінностями, аби бути готовими до імплементації глобального виміру у викладання предмету спеціалізації та формування у студентів міжкультурної компетентності. Однак, варто зазначити, що ВНЗ нелегко здійснювати цю відповідальну місію, тому важливим чинником її успішної реалізації є встановлення дієвого соціального партнерства між ВНЗ та місцевими органами управління освітою, національними акредитаційними агенціями, організаціями професійного розвитку педагогів, професійними асоціаціями педагогічного персоналу, приватними й державними фондами на загальнонаціональному, регіональному й локальному рівнях.

Експерти наголошують, що відповідні знання й уміння мають формуватися за допомогою міждисциплінарного підходу, котрий розглядається

як нова методологія розвитку курикулумів ВНЗ у розвинених країнах, осібно США й Канаді. Міждисциплінарність, при цьому, може реалізовуватися як шляхом інтеграції нового змісту та форм навчання у наявні програми, так і шляхом впровадження нових навчальних предметів [37, 319].

Важливого значення також набувають екстра-курикулярні форми інтернаціонального навчання, зокрема:

- організація й проведення відео-конференцій зі студентами іноземних університетів;
- навчальні туристичні поїздки у межах діяльності «літніх університетів»;
- спільні семінари на основі соціального партнерства з музеями, бібліотеками, видавництвами, медіа-провайдерами тощо.

Зазначені спільні проекти допоможуть студентам усвідомити масштабність і різноплановість багатьох транснаціональних проблем, а також розвинути здатність перспективного бачення щодо вирішення цих проблем з урахуванням національних особливостей розвитку певного соціуму.

2.2. Вплив закордонних стажувань на професійний розвиток учителів в контексті інтернаціоналізації освіти

Актуальні дослідження в галузі освітньої політики вказують на мінливість світу, в якому громадяни відчують зростаюче почуття невизначеності та відчуження, в умовах постійно змінних уявлень про національну ідентичність, мову й глобальне громадянство. Зазначене відображає, за словами французького соціолога Е. Дюркгайма, «почуття аномії» в умовах «вторгнення» у світ глобалізації й культурного імперіалізму, котрі диктують нові економічні, політичні та соціальні умови буття [39, 2]. Очевидно, що навчитися співіснувати один з одним – є одним із найважчих завдань, котре потребує вирішення низки проблем і пошуку найефективніших шляхів.

Основою цього процесу, на думку британського педагога Д. Денієла, має бути «усвідомлення, що принцип вчитися жити у єдності не повинен базуватися на переконанні про можливість створення вільного від конфліктів світу. Натомість, ми маємо поглибити розуміння конфлікту й удосконалити навички його подолання аби запобігти насиллю чи пригнобленню. Також ми маємо навчитися сприймати відмінності інших людей, і зрозуміти, що вони не змінюватимуться заради нашої прихильності. Адже навчитися жити в єдності означає визнати право людей на їхню «іншість»» [40, 12].

Так, сучасне суспільство розвивається в епоху глобалізації, що посилює взаємозалежність у всіх сферах. Зарубіжні вчені у своїх прогностичних дослідженнях обґрунтовують тенденцію глобалізації освіти, що характеризується формуванням гібридної світової культури й змішанням національних традицій; взаємодією національних систем освіти; універсалізацією освітніх вимог, характеристик і параметрів; а також створенням глобальної системи освіти.

Суттєву роль у процесі становлення глобалізації освіти відіграє крос-культурний (крос-комунікаційний) принцип взаємодії націй, заснований на об'єднанні й синтезі базових положень функціонування інститутів освіти різних суспільств. А відтак, глобалізація освіти потребує і відповідного розвитку вчителів, котрі здатні на теоретичному і практичному рівнях відповідати на виклики часу, потреби суспільства та запити індивідів. Адже, у переважній більшості настановчих документів ЮНЕСКО й інших провідних міжнародних організацій основною метою освіти визначено розширення соціально-економічних можливостей та перспектив кожної особи, за умови забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг [41; 38].

Постає закономірне питання, як одному вчителю забезпечити рівність доступу і якість освітніх послуг за умови, що в класі одночасно навчаються представники різних культур (у широкому сенсі цього слова, тобто, суб'єкти не лише різного етно-національного та релігійного походження, а й такі, що представляють різні соціальні страти, мають гендерні й вікові розбіжності, а

також висловлюють різні позиції, погляди, демонструють різні способи мислення), що нині є, найочевиднішим проявом глобалізації освіти.

У цій ситуації змінюється не лише технологічна база педагогіки, але й її змістовне наповнення. Педагогіка трансформується, насамперед, з огляду на присутність в класних кімнатах великої кількості іноземних студентів, які так чи інакше впливають як на методи навчання, привносячи специфічні особливості навчальної діяльності, так і на зміст освіти. Дійсно, необхідність врахування наявності в аудиторії студентів, що належать до різних культур і національностей, робить зміст освіти і методи навчання багатоваріантними та різноманітними. При цьому дуже важливо враховувати той факт, що трансферт освітніх технологій з одного культурного простору в інший повинен здійснюватися з урахуванням культурних особливостей цього простору.

З метою ефективної адаптації інноваційного досвіду важливо забезпечувати так звану «культурну чуттєвість» процесу трансферту, починаючи з моменту формування уявлення про майбутніх реципієнтів. Теоретики визначають «культурну чуттєвість вчителя» як сукупність його переконань, знань і умінь, спрямованих на забезпечення культурної конгруентності освітнього досвіду для різних студентів [41, 36].

Д. Гай у своїх працях пояснює, що «культурно чуттєве» викладання учителя, передусім, базується на врахуванні культурних переконань, попереднього досвіду та поведінкових кліше різноманітного учнівського колективу з метою створення найприйнятнішого й найефективнішого для них навчального середовища. За таких умов навчання підкреслюватиме і розвиватиме сильні сторони учнів, а також заохочуватиме їх долати труднощі у пізнанні нового [44, 29].

З огляду на зазначене, можемо стверджувати, що вчитель, по-перше, повинен сприймати себе і своїх учнів як особистостей-представників певної культури, а, по-друге, усвідомлювати позитивно-розвивальне значення культурного різноманіття у навчальному процесі.

Проте, аналітичні дослідження, проведені міжнародними і національними організаціями англomовних країн, свідчать про недостатню сформованість у вчителів необхідної «культурної чуттєвості» у структурі їхньої професійної «Я-концепції». Зокрема, у США рівень підготовленості вчителів до роботи у різномірному учнівському середовищі зазнав серйозної суспільної критики.

Крім того, переважна більшість учителів у школах США – є білими американцями, монолінгвальними (англomовними) представниками середнього класу європейського походження, що і спричиняє культурні розбіжності між ними та їхніми учнями – представниками 27 національностей, які нині формують національний склад громадян Америки. Такі вчителі, як правило, дотримуються етно-центричних принципів навчання, що негативно впливає на успішність учнів [45, 94-96].

Усвідомлюючи усю складність та нагальність проблеми підготовки педагогів до роботи в мультикультурному навчальному середовищі, викладачі університетів у співпраці з експертами психолого-педагогічних наук розробляють заходи щодо подолання етно-центристських переконань майбутніх і працюючих педагогів. Освітняни вже давно дійшли згоди у тому, що викладачі потребують досвіду крос-культурного спілкування (у широкому сенсі цього слова), який уможлиблює розкриття власної культурної ідентичності, вивчення особливостей інших культурних груп, а також аналіз соціокультурних аспектів освітнього процесу.

Варто нагадати, що типові програми підготовки викладачів у США передбачають комбінацію навчальних курсів з мультикультурної освіти та педагогічну практику в навчальних закладах з диверсифікованим студентським колективом. Педагоги-дослідники вважають, що вивчення літератури з проблеми мультикультурної освіти та стажування у крос-культурних університетах позитивно впливає на сприйняття викладачами розбіжностей різномірного студентського соціуму, проте результати такої практичної діяльності неоднозначні. Вони у своїх дослідженнях наполягають на виключній важливості забезпечення можливостей для запровадження керованої рефлексії

серед молодих викладачів, без якої таке стажування може посилити існуючі негативні або етно-центристські переконання, утвердити непорозуміння, сформувати стереотипи та завадити пошуку викладачами альтернативних шляхів викладання [11].

Суттєвим недоліком стажування у місцевих мультикультурних навчальних закладах є те, що вони розташовані в межах гегемонії домінантної культури, до якої більшість викладачів природно належить, і усвідомлення якої не викликає додаткових зусиль. Більше того, багато молодих майбутніх педагогів самі були випускниками таких навчальних закладів, тож внутрішня середовищна культура цих інституцій їм добре знайома. А відтак, педагогічна практика та стажування у місцевих університетах мультикультурного характеру не сприяє серйозному аналізу молодими викладачами соціокультурної динаміки навчального процесу, що виступає першочерговим чинником формування «культурно чуттєвого викладання». Натомість, серед завдань сучасної педагогічної практики в американських педагогічних навчальних закладах чільне місце посідає задоволення міжкультурної спрямованості потреб молодих викладачів, шляхом подолання їх етно-центричних поглядів та залучення до критичної рефлексії [47, 224].

Зазначене спонукає науковців переглядати вимоги до професійного розвитку педагогічного персоналу як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності, аби їх професійна майстерність уможливлювала ефективну педагогічну дію у різноманітному учнівському середовищі.

Ми зосередимо свою увагу на аналізі впливу закордонних стажувань на розвиток у вчителів «культурної чуттєвості» як необхідного компоненту їх Я-концепції для здійснення успішної педагогічної дії в сучасних реаліях шкільного навчання.

Міжнародне стажування, під час якого студенти занурюються в інший культурний контекст, сприяє актуалізації міжкультурних потреб учителів на противагу проходження практики у місцевих навчальних закладах з різноманітним учнівським контингентом. Прихильники міжнародного професійно-

педагогічного навчання й стажування закордоном стверджують, що перебування в іноземній культурі надає унікальну можливість для трансформації етноцентристського світогляду вчителів і налаштування на «культурно чуттєве» викладання [46, 10]. Таким чином, досвід занурення у культуру зарубіжних шкіл та педагогічних навчальних закладів постає ключовим аспектом закордонних стажувань у структурі навчальних програм з професійної підготовки педагогів задля розвитку їх міжкультурної компетентності.

Попри значний інтерес до досліджуваної проблеми у США здійснено поодинокі дослідження впливу закордонних стажувань вчителів на їх професійний розвиток наприкінці XX – початку XXI століть, які переважно зосереджуються на:

- утвердженні феномена «занурення у іншу домінуючу культуру» як суттєвої переваги закордонного досвіду, що дозволяє краще зрозуміти як живуть громадяни країни перебування, про що вони думають, які у них ключові цінності тощо;

- тому, що міжнародний досвід занурення дозволяє вчителям переосмислити своє розуміння культурних відмінностей з позиції освіти і свого конкретного педагогічного досвіду, що виходять за межі традиційного стажування вдома;

- значному впливі стажування на особистісний розвиток учителів щодо посилення почуття власної ефективності та самосвідомості, зростання когнітивної складової та гнучкості мислення, культурної чуттєвості, а також формування глобального світогляду;

- визнанні програм закордонного стажування як інтенсифікаторів усвідомлення іншої культури, розвитку емпатії до диверсифікованого учнівського середовища та формування міжкультурної компетентності [43, 37].

Як бачимо, дослідження програм закордонного стажування вчителів наголошують на винятковій важливості занурення у зарубіжну культуру та культурній рефлексії як під час стажування, так і після нього задля формування й розвитку «культурної чуттєвості» вчителя. Хоча більша частина цих досліджень вказують на те, що каталізатором для особистісного зростання та

культурного розвитку виступає зустріч з незнайомим культурним контекстом під час навчання за кордоном, проте вони не розглядають як саме розгортається процес міжкультурного розвитку вчителів, тобто не аналізують механізми трансформації етно-центричного світогляду вчителя на міжнародний.

Однак, саме наприкінці ХХ ст. у 1993 р. американським теоретиком міжкультурного розвитку М. Беннетт було розроблено «Модель розвитку міжкультурної чуттєвості», котра окреслює шість етапів формування міжкультурної чуттєвості, від етно-центричного до етно-релятивістського мислення [48, 26]. Сам автор моделі у своїй праці «На шляху до міжкультурної компетентності» (2004 р.) визначає етно-центричний світогляд як «досвідне усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є незаперечними: вони сприймаються як належне». На противагу цьому феномену етно-релятивістський світогляд дозволяє сприймати власні переконання і поведінкові кліше як лише одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування [49, 62].

Цей процес відбувається, на переконання дослідника, завдяки поетапній трансформації свідомості за схемою, що зображена на Рис. 2.2.1, де виділено *три етно-центричні етапи*, що репрезентують способи подолання культурної відмінності, шляхом заперечення її існування через посилення захисних функцій проти неї та мінімізації її важливості:

- 1) заперечення;
- 2) захист;
- 3) мінімізація;

а також *три етно-релятивістські етапи*, які є способами пошуку культурної відмінності шляхом прийняття її важливості через адаптацію перспективи її визнання та інтеграцію цілісної концепції культурної відмінності у визначенні власної ідентичності:

- 1) сприйняття;
- 2) адаптація;
- 3) інтеграція.

Усвідомлення відмінності

Етно-центричні етапи**Етно-релятивістські етапи**

Заперечення	Захист	Мінімізація	Сприйняття	Адаптація	Інтеграція
			я		

Рис. 2.2.1. Модель розвитку міжкультурної чуттєвості (за М. Беннетт)

Отже, відповідно до представленої моделі, шлях, який обирає особистість для усвідомлення і тлумачення культурної відмінності, визначає напрям формування її світогляду. На нашу думку, важливість цієї моделі полягає в тому, що вона допомагає з'ясувати і пояснити, у який спосіб міжнародний крос-культурний досвід може полегшити процес перетворення світогляду вчителя та сприяти подоланню його культурної несвідомості. Необхідність здійснення міжкультурної комунікації під час закордонних стажувань, зумовлює певний тиск для зміни світогляду особистості, що відбувається завдяки неспроможності традиційного етно-центричного мислення адекватно діяти в таких умовах, тобто вибудовувати стійкі соціальні відносини з носіями іншого культурного досвіду, долаючи культурні кордони. Саме тому взаємодія з іншими культурними контекстами, і більш того, занурення в них має стати ключовим елементом процесу трансформації від етно-центричного до етно-релятивістського світогляду особистості сучасного вчителя, що найефективніше відбувається під час навчання й стажування закордоном. Програми професійно-педагогічного стажування вчителів у зарубіжних країнах виступають могутнім засобом їх міжкультурного розвитку та формування умінь «культурно-чуттєвого» викладання.

Завдання для самостійної роботи

1. На підставі аналізу матеріалу підрозділу 2.1. сформулюйте власне визначення категорії «глобальна компетентність вчителя». Розробіть графічну схему її структури.
2. Охарактеризуйте ціннісний / знаннєвий / вміннєвий компоненти глобальної компетентності вчителя (на вибір). На прикладі власної професійної діяльності поясніть важливість сформованості цієї компетентності у сучасних педагогів.
3. За допомогою бібліотечних ресурсів та мережі Інтернет складіть короткий бібліографічний покажчик праць провідних зарубіжних та вітчизняних науковців з проблем розвитку глобальної компетентності вчителів.
4. Підготуйте доповідь та презентацію на тему «Інтернаціоналізація педагогічної освіти у зарубіжних країнах (на вибір)».
5. Розкрийте зміст міжкультурної компетентності вчителя. Обґрунтуйте її місце у структурі глобальної компетентності.
6. На основі вивчення матеріалів підрозділу 2.1. та рекомендованої літератури розробіть власну модель розвитку глобальної компетентності вчителя.
7. Обґрунтуйте ефективність методів і технологій розвитку глобальної компетентності вчителя у практиці зарубіжної педагогічної освіти.
8. Розкрийте сутність і функції закордонного стажування у розвитку глобальної компетентності вчителя.
9. Поясніть (на власному прикладі) значення іноземної мови для розвитку глобальної компетентності вчителя.
10. Охарактеризуйте «модель розвитку міжкультурної чуттєвості» М. Беннетт. Розкрийте психологічні чинники етно-релятивістської трансформації світогляду особистості.

ПІСЛЯМОВА

Сучасний дискурс щодо проблеми глобалізації освіти і систем навчання розгортається за основними трьома напрямками: можливість залучення учасників глобальної освіти до глобальних цінностей людства, таких як сталий розвиток і захист довкілля; вплив інформаційних і комунікаційних технологій та часово-просторових меж на виникнення нових форм освіти у глобальному масштабі; можливість соціальної експлікації педагогіки в умовах глобалізації, що виражається у змінах контекстів критичної педагогіки, педагогіки міжкультурних комунікацій тощо.

Дослідники із зарубіжних країн оперують різними контекстами глобалізації освіти, звертаючись до світових тенденцій створення глобальних ринків, становлення нової інформаційної ситуації і перетворення знання у безпосередню виробничу силу. Нова концепція знання потребує змін педагогічних засобів його передачі, проте ці процеси не співпадають у часі. А відтак, глобалізація освіти потребує і глобальної педагогіки, котра здатна на теоретичному і практичному рівнях відповідати на виклики часу, потреби суспільства та запити індивідів. Тенденції глобалізації освіти, що виявляються в абсолютно новому процесі формування ринку глобальних освітніх послуг, спонукають до обґрунтування нової педагогічної системи, характерні риси якої багато в чому вже можливо визначити сьогодні, зокрема:

- по-перше, процеси комерціалізації освіти та поява транснаціональних і неуніверситетських провайдерів на ринках освітніх послуг поступово призводять до трансформації освітнього процесу, сформованого протягом тисячолітньої історії існування університетської освіти, що акумулював у собі досягнення духовної культури;

- по-друге, глобалізація освіти та широке використання технологічних можливостей комунікацій, не забезпечених адекватною дидактикою, сприяє погіршенню якості професійної освіти і підготовки;

- по-третє, скорочення впливу класичної інституційної освіти з, переважно, фізичною присутністю суб'єктів процесу навчання, збільшує ризик

десоціалізації студентів, замкнених в обмеженому просторі комп'ютера та позбавлених можливості діалогічного спілкування з однолітками і викладачами, що протягом сторічч вважався наріжним каменем становлення особистості.

Аналіз порівняльних досліджень з проблеми неперервного професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації, дозволив узагальнити, що ключовими напрямками дослідження феномену професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі є:

- чітке визначення навчальних потреб як вчителів, так і учнів;
- забезпечення неперервності, пролонгованості й стабільності цього процесу;
- диференціація напрямів професійного розвитку за предметним спрямуванням; визнання найефективнішою формою професійного розвитку вчителя його щоденну практичну взаємодію з усіма суб'єктами навчального процесу;
- заохочення до рефлексивної практики;
- утвердження тісної співпраці з колегами, керівництвом, соціальними партнерами;
- запровадження зовнішнього оцінювання.

Концептуальна ідея дослідження професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації ґрунтується на розумінні професійного розвитку вчителів як процесу неперервного становлення й удосконалення вчителя, що охоплює період його професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності з метою забезпечення розвитку (саморозвитку) духовного, фізичного, фахового та спеціально-предметного компонентів професійної майстерності у системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Професійний розвиток учителів – педагогічна міждисциплінарна категорія, що інтегрує окремі положення таких наукових галузей: педагогіки, соціології, філософії. Водночас, професійний розвиток учителів є динамічним інтегрованим явищем, яке вимагає багатофакторного розгляду на основі інтегрального аналізу, що вміщує семантично-категоріальний, детермінантний, концептуальний та структурно-функціональний його підвиди.

Визначено вплив глобалізації освіти на суспільні вимоги до професійного розвитку вчителів як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності, аби їх професійна майстерність уможливлювала ефективну педагогічну дію у різноманітній учнівській середовищі. Зокрема, трансформація професійних функцій вчителів англійських країн в умовах глобалізації освітнього простору полягає в тому, що вони:

- є професіоналами з розвинутою «культурною чутливістю», які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й навчають учнів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства;

- усвідомлюють внесок різних культур у розвиток суспільства, визнають полікультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення;

- визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності учнів та допомагають їм їх поєднати;

- розуміють міжнародні проблеми глобального характеру й допомагають учням осмислити їх;

- пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами;

- висловлюють виважені думки про глобальні проблеми й навчають учнів обдумувати їх з різних точок зору.

Здійснений аналіз визначень феномена «тенденція» уможливив розуміння сутності категорії «тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англійських країнах» як спрямованості державної політики цих країн й об'єктивної реальності функціонування їхніх систем педагогічної освіти і освіти дорослих, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи професійного розвитку вчителів у локальному та світовому освітньому просторі».

Вивчення тенденцій, характерних для розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих, уможливило усвідомлення їхньої відмінності за різними параметрами, а саме: тривалістю, змістом, фазами розвитку, а також того, що не всі тенденції враховуються при побудові нової теорії. Разом з тим, детальний

аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених показав відсутність класифікації тенденцій професійного розвитку вчителів у цілому та у розвинених англomовних країнах, зокрема. Таким чином, вважаємо за необхідне класифікувати тенденції професійного розвитку вчителів у досліджуваних країнах за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Uvalic-Trumbic S. Globalization and the market in higher education. – Paris: UNESCO Publishing, 2002. – 224 p.
2. Stewart V. Becoming Citizens of the World / V. Stewart // Educational Leadership. – 2007. – № 64 (7). – P. 8 – 14.
3. National Lieutenant Governors Association. Resolution in Support of Establishing a National International Education Policy, 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nlga.us/web-content/Policy/Policy_List_2008_thru.html. – Назва з екрану.
4. Council of Chief State School Officers. Global Education Policy Statement. – Washington, DC, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/Global%20Education%20FINAL%20lowrez.pdf>. – Назва з екрану.
5. İnan A., Wick D., van Liempd H.-G. Internationalisation with integrity: modelling a new approach / Ayşe İnan, David Wick, Hans-Georg van Liempd. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eaie.org/blog/internationalisation-with-integrity/>. – Назва з екрану.
6. Committee for Economic Development. Education for Global Leadership. – Washington, DC, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ced.org/projects/educ_forlang.html. – Назва з екрану.
7. Schneider A.I. To Leave No Teacher Behind: Building International Competence into the Undergraduate Training of K-12 Teachers: Summary Report / Ann Imlah Schneider. – Washington, DC, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.international-edadvice.org> – Назва з екрану. – Мова англійська.
8. Kissock C. Foreword to Ed. Cushner K., Brennan S. Intercultural Student teaching: A Bridge to Global Competence / Craig Kissock. – Rowman and Littlefield Education: Lanham, 2007. – 246 p. – P. 5 – 12.
9. Whitehouse C. Effective continuing professional development for teachers. – Centre for Education Research and Policy, May 2011. – 13 p.

10. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.
11. Caena F. Literature review: quality in teachers' continuing professional development. – European Commission, 2011. – 20 p.
12. Avalos B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years / Beatrice Avalos // Teaching and Teacher Education. – 2011. - № 27. – P. 10 – 20.
13. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
14. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем: монография / под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. В.И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2008. – 396 с.
15. Developed countries. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 09.08.2012: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>. – Назва з екрану.
16. Наріжний Ю. Філософія освіти епохи постмодерну / Юрій Наріжний. – Постмодерн. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://postmodern.in.ua/?p=1057>. – Назва з екрану.
17. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting / Daniel Bell. – New York: Basic Books, 1973. – 507 p.
18. Марченко М.Н. Тенденції розвитку права в сучасному світі: Учебне посібник / М.Н. Марченко. – Видавництво «Перспект», 2015. – 414 с.
19. Словник української мови: в 11 томах. – Том 10. – Київ: «Наукова думка», 1979.
20. Гаркуша Н.С. Тенденції розвитку виховного процесу в загальноосвітньому закладі: обґрунтування класифікації / Н.С. Гаркуша // Сучасні проблеми науки та освіти: Науковий журнал. – 2014. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/2/282.pdf>. – Назва з екрану.
21. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекцій / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
22. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М., 2002. – 240 с.

23. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
24. Радьярд Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому / Д. Радьярд. – М.: Ваклер, 1995. – 302 с.
25. Цивилизация. Проблемы глобалистики и глобальной истории: сборник науч. трудов / А.О. Чубарьян (ред.). – Вып. 5. – М.: Наука, 2002. – 239 с.
26. Partnership for 21st Century Skills. Beyond the Tree Rs: Voters Attitude Towards 21st Century Skills. – Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills, 2007. – 33 p.
27. Авшенюк Н.М. Глобальна освіта / Н.М. Авшенюк. – Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президенті України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – С. 74.
28. Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15 – 17 November 2002 / E. O'Loughling, L. Wegimont (Eds.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2003. – 202 p.
29. Edwards R., Usher R. Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity / Richard Edwards, Robin Usher. – London, New York: Routledge, 2000. – 192 p.
30. Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young. – Ontario Council for International Cooperation: Ontario, 2005. – 37 p.
31. Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education / Miguel Carvalho da Silva (Ed.). – The North-South Centre of the Council of Europe: Lisbon, 2008.
32. Devlin-Foltz B., McIlvaine S. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – 40 p.
33. Reimers F. Educating for Global Competency / Fernando Reimers. – International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education [Joel E. Cohen, Martin B. Malin (Eds.)]. – Routledge Press, 2008. – P. 5 – 24.

34. Morey A. I. Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World / A. I. Morey // Higher Education in Europe. – 2000. – Vol. XXV. – № 1. – P. 25 – 39.
35. Globalisation and Europeanisation in Education / Roder Dale, Susan Roberson (Eds.). – Cambridge University Press, 2009. – 264 p.
36. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
37. Nordgren R.D. Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village / D.R. Nordgren // Phi Delta Kappa. – 2002. – № 84 (4). – P. 318-321.
38. Green M., Olson C. Internationalizing the Campus: a User's Guide / Madeleine Green, Christa Olson. – American Council on Education: Washington DC, 2003. – 114 p.
39. Zajda J. Globalization and schooling: equity and access issues / J. Zajda // L'éducation en débats: analyse comparée. – 2010. – Vol 6. – P. 1 – 9.
40. Дэниель Д. УЧИТЬСЯ ЖИТЬ ВМЕСТЕ – главная задача на заре XXI века / Д. Дэниель // Перспективы. – 2001. – Том XXXI. – № 3. – С. 7 – 12.
41. UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning – Achieving quality for all. – Paris: UNESCO Publishing, 2014.
42. UNESCO. Position Paper on Education Post – 2015. – Paris: UNESCO Publishing, 2014. – 12 p.
43. Marx H., Moss D. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education. – 2011. – № 62 (1). – P. 35 – 47.
44. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research and practice (2 edition) / G. Gay. – New York: Teachers College Press, 2010. – 289 p.
45. Sleeter C.E. Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness / C.E. Sleeter // Journal of Teacher Education. – 2001. – № 52 (2). – P. 94 – 106.
46. Cushner K., Brennan S. The value of learning to teach in another culture / K. Cushner, S. Brennan. – Intercultural student teaching: A bridge to global competence. – Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2007 – P. 1 – 12.
47. Romano R., Cushner K. Reflections on the importance and value of the overseas student-teaching experience / Intercultural student teaching: A bridge to

global competence [K. Cushner, S. Brennan (Eds.)]. – Lanham, MD: Rowman, Littlefield Education, 2007. – P. 215 – 225.

48. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / M.J. Bennett. – Education for intercultural experience [M. Paige (Ed.)]. – Boston, MA: Intercultural Press, 1993. – P. 21 – 72.

49. Bennett M.J. Becoming interculturally competent / M.J. Bennett. – Toward multiculturalism: A reader in multicultural education [J. Wurzel (Ed.)]. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.