



Institutul de Științe
ale Educației

*Institute of Pedagogy of the
National Academy of Educational
Sciences of Ukraine*

*National Academy of Educational
Sciences of Ukraine*

*Institute of Educational Sciences
(Romania)*

*Інститут педагогіки НАПН
України (Україна)*

*Національна академія
педагогічних наук України*

*Інститут освітніх наук
(Румунія)*

*Institutul de Pedagogie
al Academiei Naționale de
Științele ale Educației din Ucraina*

*Academia Națională de Științele
ale Educației din Ucraina*

*Institutul de Științe ale Educației
(România)*

25-річчю НАПН України присвячується

**COMPARATIVE AND INTERNATIONAL
EDUCATION – 2017:
EDUCATION TRANSFORMATIONS IN THE CONTEXT
OF EUROPEAN INTEGRATION AND GLOBALISATION**

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2017:
ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ
ІНТЕГРАЦІЇ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**EDUCAȚIE COMPARATĂ
ȘI INTERNAȚIONALĂ – 2017:
TRANSFORMĂRILE EDUCAȚIONALE
IN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE ȘI AL GLOBALIZĂRII**

**BOOK
of ABSTRACTS**
of the 1-st International
Conference
15-16 June 2017
Kyiv

МАТЕРІАЛИ
І Міжнародної
науково-практичної
конференції
15-16 червня 2017 року
м. Київ

**VOLUMUL
de ABSTRACTE**
al primei Conferințe
Internaționale
15-16 iunie 2017
Kiev

**Київ — 2017
Педагогічна думка**

УДК 37.014.5(100+477)(О82)
ББК 74.04я73
П24

*І Міжнародну науково-практичну конференцію
«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017:
освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації»
організовано відділом порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України в межах виконання НДР
«Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн
Європейського Союзу та США» (2015 – 2017),
державний реєстраційний номер 0115U003080 та
відповідно до плану роботи НАПН України на 2017 р.,
затвердженого Постановою Президії НАПН України
від 15 грудня 2016 р., № 1-2/15-353*

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей І Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 15-16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 222 с.

ISBN 978-966-644-365-9

Матеріали збірника присвячено проблемам, які обговорювалися на І Міжнародній науково-практичній конференції “Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017” (Київ, 15-16 червня 2017 р.), охоплюючи методологічні орієнтири порівняльно-педагогічних студій, освітні трансформації, інновації та стратегії розвитку освіти в Україні, Європі та у світі у контексті інтернаціоналізації, мультикультуралізму, європейської інтеграції та глобалізації.

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

**УДК 37.014.5(100+477)(О82)
ББК 74.04я73**

Статті подано в авторській редакції.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей.

The views, information or opinions expressed in this Book of Abstracts are solely those of the Conference participants and do not necessarily represent those of the Institute of Pedagogy of NAES and Institutul de Stiinte ale Educatiei.

ISBN 978-966-644-365-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2017
© Педагогічна думка, 2017

CONTENT/ ЗМІСТ/ CUPRINS

WELCOME ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ CUVÂNT DE BUN VENIT PENTRU PARTICIPANȚII CONFERINȚEI

Oleg Topuzov, Vice-President of the NAES of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine	11
Ciprian Fartusnic, Director of the Institute of Educational Sciences of Romania	

PREFACE / ПЕРЕДМОВА/ ПРЕФАȚĂ

<i>Olena Lokshyna, Violeta Maria Caragea, Miruna Luana Miulescu.</i> DIVERSITY, CONVERGENCE, INNOVATIVE FUTURE: "COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2017"	13
--	----

I.

EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTERGATION AND GLOBALIZATION

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

REFORME ȘI INOVAȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE ȘI AL GLOBALIZĂRII

<i>Borysenko Iryna.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF BRITISH AND UKRAINIAN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION CONTENT MODELING	14
<i>Bryha Tetiana.</i> DOCTORAL DEGREE PROGRAM IN THE CONTEXT OF CANADIAN DEGREE QUALIFICATIONS FRAMEWORK.	17
<i>Butova Vira.</i> TEACHING EMOTIONAL SKILLS IN FINNISH SCHOOLS	18
<i>Jugar Gabriela Mirela.</i> THE RESULTS OF THE INVOLVEMENT IN AN ERASMUS PROJECT	19
<i>Rădulescu Mariana, Nenciu Elena.</i> THE RELEVANCE OF THE ACTIVITIES TO ENCOURAGE PUPILS	20
<i>Sarivan Ligia.</i> GOOD USE OF POOR RESULTS IN INTERNATIONAL STUDIES: EVIDENCE-BASED CURRICULUM DESIGN AND IMPLEMENTATION IN ROMANIA ...	21
<i>Soroko Nataliia.</i> INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT OF MASSIVE ONLINE COURSES FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY	22
<i>Арищенко Альона.</i> СТРУКТУРА ПРОГРАМ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В США ..	23

Белан Владислав. ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ЗА ПРИКЛАДОМ ВАРШАВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ	25
Белова Вікторія. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО ДОСВІДУ АНГЛІЇ З МЕНЕДЖМЕНТУ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ.	27
Білокопитов Василь. ЄВРОПЕЙСЬКЕ СТУДЕНТСТВО ЯК АКТИВНИЙ УЧАСНИК ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	28
Білоусова Наталя. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ.	30
Бородієнко Олександр. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ В ІЗРАЇЛІ: ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ	31
Василюк Наталія. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ.	33
Вороніна Ганна. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В АНГЛІЇ.	35
Годлевська Катерина. ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УГОРЩИНІ.	36
Головко Микола. НОВИЙ ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: КОНТЕКСТ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ	37
Голубкова Наталія. СПІВПРАЦЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗАКЛАДАМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ.	39
Грицай Наталія. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	42
Гриценчук Олена. НАСКРІЗНИЙ ПІДХІД ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІДЕРЛАНДІВ У КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.	44
Дворецька Лариса. МІЖНАРОДНЕ ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ TIMSS: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ	46
Клонцак Ореста. СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США	48
Косовець Олена. ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ НАВИЧОК УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	49
Леу Сніжана. ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕКТОРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	51
Мельник Оксана. АНАЛІЗ РІВНЯ САМООЦІНКИ СТУДЕНТАМИ ВНЗ НІМЕЧЧИНИ ВЛАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	52

<i>Муқан Наталія, Фучила Олена.</i> МОЖЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ УВ'ЯЗНЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.	53
<i>Нагорна Ольга.</i> ОСОБЛИВОСТІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ “СВІТОВА ЕНЕРГЕТИКА, МІЖНАРОДНИЙ АРБІТРАЖ ТА ЕКОЛОГІЧНЕ ПРАВО” В ЮРИДИЧНІЙ ШКОЛІ УНІВЕРСИТЕТУ ТЕХАС.	56
<i>Науменко Світлана.</i> ШКІЛЬНІ ВИПУСКНІ ІСПИТИ З МЕТОЮ СЕРТИФІКАЦІЇ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІДИ.	57
<i>Овчарук Оксана.</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.	60
<i>Олексів Галина, Шийка Оксана.</i> РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД АВСТРІЇ.	63
<i>Олесюкова Галина.</i> РОЛЬ НАСТАВНИКА ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ.	65
<i>Онопрієнко Оксана.</i> ПЕРСПЕКТИВИ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ.	67
<i>Пазюра Наталія.</i> ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ У ПІДГОТОВЦІ АВІА ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ АСЕАН.	68
<i>Пасічник Лариса.</i> РЕФЛЕКСИВНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНИ.	70
<i>Постригач Надія.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОРОЛІВСТВІ ІСПАНІЯ.	72
<i>Токарська Олеся.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА. . .	74
<i>Федчишин Надія.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНИ.	76
<i>Фурсенко Тетяна.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АКТУАРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ.	80
<i>Хорошковська Тетяна.</i> УЧАСТЬ УКРАЇНИ В МІЖНАРОДНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ PISA-2018.	82
<i>Шевлякова-Борзенко Ирина.</i> КАК ШКОЛЬНИКУ СТАТЬ СТУДЕНТОМ: СПЕЦИФИКА ПЕРЕХОДА ОТ ОСНОВНОГО К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА.	84

II.

INTERNATIONALIZATION AND MULTICULTURALITY

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ

INTERNAȚIONALIZARE ȘI MULTICULTURALITATE

<i>Boichevska Iлона.</i> THE USE OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE PROFESSION-ORIENTED STUDY OF FOREIGN LANGUAGE.....	86
<i>Chugai Oksana.</i> ENGLISH TRAINING FOR TECHNICAL UNIVERSITY TEACHING STAFF.....	88
<i>Kotochkova Olga.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF LINGUISTS AT BIRKBECK UNIVERSITY.....	89
<i>Shymkiv Inna.</i> COMPETENCY-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.....	90
<i>Tudor Ana.</i> INTEGRATING LANGUAGE AND LANDSCAPE, ART AND CULTURE.....	91
<i>Бакуліна Наталія.</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДИСКУРСІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ОСВІТІ.....	92
<i>Василишин Марія.</i> СУЧАСНІ ДИДАКТИЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У МУЗЕЇ (ДОСВІД УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ).....	95
<i>Гончаренко Олена.</i> ДОМІНАНТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	96
<i>Гришак Світлана.</i> МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ЮНЕСКО ЩОДО ПРОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН.....	98
<i>Гуцько Любов.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У ВНЗ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЗАГАЛЬНЕНОГО ДОСВІДУ.....	101
<i>Дербак Ольга.</i> ДЕЯКІ ПИТАННЯ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА.....	104
<i>Загоруйко Людмила.</i> ВИЩА ОСВІТА ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПОРІВНЯННІ.....	106
<i>Зайцева Наталія.</i> ОГЛЯД ЕЛЕМЕНТІВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ США НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКО-АМЕРИКАНСЬКОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	108
<i>Ковальчук Олена.</i> СТУДЕНТСЬКА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У РУСЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ: ВИКЛИКИ І РЕАЛІЇ.....	110

<i>Колісниченко Ангеліна</i> . ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА НІДЕРЛАНДАХ	111
<i>Корольова Лариса</i> . ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РУМУНІЇ	113
<i>Курач Лариса</i> . РОЗВИТОК ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН	115
<i>Максименко Оксана</i> . ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА РІВНІ СТАРШОЇ ШКОЛИ КРАЇН ЄС.	116
<i>Малишева Махира</i> . ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ТУРЕЧЧИНІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	118
<i>Наконечна Альона</i> . ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	121
<i>Нікольська Ніна</i> . ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	122
<i>Пархоменко Наталія</i> . СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	124
<i>Пермякова Ольга</i> . ДО ПИТАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (ПРИКЛАД ФРАНЦІЇ).	126
<i>Сапожников Станіслав</i> . ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ВІРМЕНІЯ ЯК КРАЇНИ-ЧЛЕНА ОРГАНІЗАЦІЇ ЧОРНОМОРСЬКОГО ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА	129
<i>Сбруєва Аліна</i> . РИЗИКИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ	132
<i>Свердленко Олена</i> . ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.	133
<i>Снегирева Валентина</i> . РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧЕСЬКОГО ПОХОДА В ИЗУЧЕННІ ІНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА “ЛИТЕРАТУРА”	135
<i>Фідкевич Олена</i> . КУЛЬТУРНІ КОНЦЕПТИ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В УКРАЇНІ	137
<i>Шутте Людмила</i> . ПРО СПЕЦИФІКУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІСПАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ ГРАНАДИ	138

III.

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION IN A GLOBALIZED
WORLD: CHALLENGES AND PROSPECTSПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИEDUCAȚIE COMPARATĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ ÎN LUMEA GLOBALIZATĂ:
PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

<i>Chernyakova Zhanna.</i> KEY PRIORITIES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICY	141
<i>Авишеньок Наталія.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ “М’ЯКОЇ СИЛИ” В ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАУКИ РОЗВИНЕНИМИ КРАЇНАМИ СВІТУ	144
<i>Головко Світлана.</i> ПРАВОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ.	146
<i>Заболотна Оксана.</i> ТЕМАТИКА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ...	148
<i>Мазуренко Катерина.</i> ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ НА СУТНІСТЬ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖЖІ.	152
<i>Кравчина Оксана.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПИ	153
<i>Литовченко Ірина.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У США	155
<i>Мелешко Інна.</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ.	156
<i>Мельник Наталія.</i> ПРИНЦИПИ “ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ”: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА	157
<i>Огієнко Олена.</i> ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ.	162
<i>Першукова Оксана.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ МОВНОЇ ОСВІТИ ...	163
<i>Пуховська Людмила.</i> РОЗВИТОК СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЕС У КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ	165
<i>Соколова Ірина.</i> ЄВРОПЕЙСЬКА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	166
<i>Тезікова Світлана.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ: ВІД КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДО НОВИХ МОДЕЛЕЙ ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ	168
<i>Ярова Олена.</i> КОМПЕТЕНТНІСНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ	169

IV.

THEORY AND HISTORY OF EDUCATION AND OF PEDAGOGY AT A GLANCE

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ КОРОТКИМ ПОГЛЯДОМ

TEORIA ȘI ISTORIA EDUCAȚIEI ȘI PEDAGOGIEI ÎN VEDERE

<i>Boichenko Maryna.</i> DIMENSIONS OF GIFTED EDUCATION RESEARCH IN UKRAINE ..	171
<i>Caragea Violeta Maria, Miulescu Miruna Luana, Balica Magdalena, Voinea Lucian.</i> EDUCATIONAL NEUROSCIENCE: THE RISE OF A NEW RESEARCH FIELD IN EDUCATION SCIENCES.	172
<i>Бистрова Богдана.</i> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (НАПРЯМ “КІБЕРБЕЗПЕКА”): РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	173
<i>Вихруц Анатолій.</i> ПЕДЕУТОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ	175
<i>Гоштанар Ірина.</i> НАУКОВИЙ ПОГЛЯД ГЕРБАРТА НА ОСВІТУ	176
<i>Гришкова Олена.</i> ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ ВИЗНАЧЕННЯ “ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ” (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)	178
<i>Дацко Ольга.</i> ВИТОКИ ЄАУ – ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІР	180
<i>Малик Галина.</i> ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	181
<i>Нелін Євген.</i> ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	183
<i>Савінова Ірина.</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МІЖНАРОДНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ	185
<i>Федорчук Ірина.</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ КАВКАЗЬКОГО РЕГІОНУ (АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ, ГРУЗІЯ)	188
<i>Чистякова Ірина.</i> ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАГІСТРА ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	189
<i>Шевченко Катерина.</i> КОНЦЕПЦІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ЩАСТЯ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР	190

V.

**TRANSFORMATIONS IN SCHOOL EDUCATION
IN THE COUNTRIES OF THE EU AND USA**

Research work of the Comparative Education Department
of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine in 2015-2017
State Registration Number 0115U003080

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США**

НДР відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України (2015 – 2017)
Державний реєстраційний номер 0115U003080

**TRANSFORMĂRILE EDUCAȚIEI ȘCOLARE
ÎN ȚĂRILE DIN UE ȘI SUA**

Cercetarea Departamentului de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al
Academiei Naționale de Științele Educației din Ucraina în perioada 2015-2017
Număr de înregistrare de stat 0115U003080

<i>Dzhurylo Alina.</i> MAIN GOALS OF EDUCATIONAL DECENTRALIZATION: WORLD EXPERIENCE.....	192
<i>Glushko Oksana.</i> TRANSFORMATION PROCESSES IN UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION TENDENCIES	195
<i>Hrynenko Dina.</i> FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT SCHOOLS IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND.....	197
<i>Lokshyna Olena.</i> COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE IN THE USA: IMPORTANT LESSONS LEARNT FOR UKRAINE	199
<i>Mariuts Ilona.</i> HUMANIZATION OF EDUCATION UNDER CONTEMPORARY CONDITIONS OF GLOBALIZATION	200
<i>Pyrozhenko Paul.</i> FACTORS CAUSED SCHOOL REFORMS IN CHINA	202
<i>Shparyk Oksana.</i> IMPLEMENTING DIFFERENTIATED INSTRUCTION STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION IN THE UNITED STATES.....	204
<i>Tymenko Maria.</i> A TRANSFORMATIONAL VISION FOR EDUCATION BY SCHOLARS IN THE UNITED STATES.....	207

VI.

Authors of the book of abstracts

Автори збірника

Autorii volumului de abstracte

WELCOME ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS
ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ
CUVÂNT DE BUN VENIT PENTRU PARTICIPANȚII CONFERINȚEI



Dear colleagues!

The Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine is one of the leading institutions aimed at executing social order to provide the Ukrainian education with theoretical and methodical support.

The key tasks of the Institute comprise national education forecasting, theoretical grounding of its development, general secondary education curriculum modernization, teaching methods optimization.

The comparative education studies at the Institute of Pedagogy of NAES started in 1971 – the Scientific and Pedagogical Information Department dealing with research of education theory and practice in foreign countries was formed. The Department got its current name – Comparative Education Department – in 1991.

Today, under Ukraine's integration into the single European space and Europeanisation of national education the comparative education studies are getting more and more important. It makes actual extensive



Dear colleagues!

The Institute of Educational Sciences is the only public research institute in the field of education in Romania, with a very complex institutional role and an extensive experience in all levels of education. Re-established in early 90s – after being closed by the communist regime almost 10 years – the Institute continued its mission to provide support and expertise to the Ministry of Education.

As set in its mandate in 1957, the year when it was created, the Institute plays an important role to the documentation of international good practices and analysis of conditions of transfer. We therefore acknowledge the main virtues of comparative education to promote the understanding of the self and others by looking at experiences, practices and structures of different education systems.

We are witnessing a moment when more than ever we need data and analysis for assuring the necessary evidences in the policy-making processes and comparative

discussions of trends of education development in Europe and in the globalized world.

We greet the 1-st International Conference “Comparative and International Education – 2017: Education Transformations in the Context of European Integration and Globalization” and wish the participants to find valuable experience and opportunity for the exchange of ideas.

A big word of thanks goes to our Romanian partner – whose contribution promote further Ukrainian education integration into the European space and consequently strengthening the European community of scholars and practitioners who shape innovative future of education.

education is a great resource we need to consider. We strongly believe that the 1-st International Conference “Comparative and International Education – 2017: Education Transformations in the Context of European Integration and Globalization” will strengthen both the links between academics involved in comparative education and between decision-makers in our educational systems. Equally, we expect the conference to effectively contribute to the creation of a platform addressing the growing need to identify effective measures to avoid the pitfalls of copying or borrowing practices without a proper analysis of the conditions of transfer.

We are also honored to contribute to an unique process, the educational integration of Ukraine in the big European family, providing our expertise and know-how in key areas for an in-depth educational reform. It is a learning process for both institutions and the exchange of ideas on existing practices promotes a mutual interest in developing the quality and the relevance of educational research in Ukraine and Romania.

Oleg Topuzov

Corresponding Member of NAES,
Doctor of Science in Education,
Professor,
Vice-President of NAES,
Director of the Institute of Pedagogy
of NAES

Ciprian Fartușnic

Ph.D. in Education Sciences,
Senior Researcher,
General Director of the Institute of
Educational Sciences

PREFACE

ПЕРЕДМОВА

PREFAȚĂ

DIVERSITY, CONVERGENCE, INNOVATIVE FUTURE: “COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION — 2017”

We are very happy to present the book of abstracts of the First International Conference ‘Comparative and International Education — 2017: Education Transformations in the Context of European Integration and Globalization’ covering the diversity of modern education.

The Conference is a new dimension of the All-Ukrainian workshop ‘Comparative Education’ firstly organized by the Comparative Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES in 2010.

Today’s Conference is a consolidated effort of the Institute of Pedagogy of the NAES (Ukraine) and the Institute of Educational Sciences (Romania) aimed at joining forces of educators from different countries to tackle national, regional and global challenges facing education in the modern world.

The book constitutes an attempt to shed light on the trends of education development reflecting its complexity and convergence under globalization. Trends reflected in the thematic areas of the conference book comprise education reforms and innovations, internationalization and multiculturalism in education, adjustment of theory and history of education to the challenges of the modern world and trends of comparative and international education development.

In total there are more than 100 abstracts coming from participants from Ukraine (Cherkasy, Chernigiv, Dnipropetrovsk, Donetsk, Ivano-Frankivsk, Kherson, Khmelnytsky, Lviv, Lutsk, Sumy, Ternopil, Rivne, Vinnytsya, Volyn, Zaporizhya, Zhytomyr regions and city of Kyiv), Romania and Belarus.

The authors of this volume are a committed group of professionals and scholars representing reputable education and research institutions aiming to contribute to formulate sustainable solutions for the improvement of modern education. We thank each of them for their keen contribution and hope that this book will offer a valuable platform to exchange ideas and share knowledge and experience.

We also wish all the readers of the book to find useful insights into the complex dimensions of education and provide them with inspiration for further initiatives.

Prof. Olena Lokshyna
Head of Comparative
Education Department
of the Institute of Pedagogy
of the NAES (Ukraine)

Dr. Violeta Maria Caragea
Educational Policies
Laboratory
of the Institute of Educational
Sciences (Romania)

Dr. Miruna Luana Miulescu
Educational Policies
Laboratory
of the Institute of
Educational Sciences
(Romania)

I. EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTERGATION AND GLOBALIZATION

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

REFORME ȘI INOVAȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE ȘI AL GLOBALIZĂRII COMPARATIVE ANALYSIS OF BRITISH AND UKRAINIAN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION CONTENT MODELING

Iryna Borysenko, Candidate of Sciences in Education

*Academy of the State Penitentiary Service
Chernihiv, Ukraine*

Actuality of primary education content modeling is caused by the substantial changes in the economy of all European states, by the need in highly-qualified specialists who can constantly develop in the conditions of globalization.

The content of the primary education in Ukraine is defined by the State standard of the primary education. The State standard of education is the body of norms and regulations that define the state requirements for the individual erudition at the level of the primary, basic and complete secondary education and the state guarantees citizens to achieve it [2, p. 5].

The concept grounds of the education content in the UK are defined by the curriculum theory.

Primary education content modeling in Ukraine and the UK has similar characteristics of the aim, basic principles and approaches to teaching at the primary stage.

One of the main impellent forces in the development of education in England and Wales is the principle of chances equality that ensures getting qualitative basic knowledge by pupils as the basis for education throughout the lifespan independent of the birth and family financial status; the principle of choice freedom is a teacher's autonomy while choosing teaching methods at the primary stage. In Northern Ireland, the purpose of learning is taken into account in the process of primary education content modeling. In Scotland the principle of challenge and enjoyment; breadth; progression; depth; personalisation and choice; coherence; relevance assist teachers and schools in their practice and is basis for evaluation and improvement. All these principles let pupils feel success and make themselves useful.

The common features in content and functions are the plan or the programs which define the content of each learning area or subject; requirements for the pupils' educational level at primary school. In Scotland such function is carried out by the component "Experiences and Outcomes". In contrast to England, Wales and Northern Ireland, in the Ukrainian primary education the subject block is not divided into compulsory and basic subjects; learning at primary school is not divided into the key stages covering some years. The peculiarity of Curriculum for Excellence in Scotland is primary school standard structuring over the component "Experiences and Outcomes" which are organized into eight curriculum areas and set up in lines of development. It has a component "personal support" aimed at building pupils' motivation and confidence, giving them the sense of satisfaction, and the component of value which provides forming pupils' value in learning and providing the atmosphere of respect and trust in the educational institution [6].

Basic school curriculum of primary schools in Ukraine defines the structure and content of education through state (invariable) and optional (variable) components which define the connection between subject and time allocations, minimum of teaching hours each week and total hours taught in each subject across the year. State component of the primary education is made up at the state level and is the same for all general educational institutions and is defined through the learning areas of the general education. It is defined by such learning areas as "Languages and literature", "Mathematics", "Natural Sciences", "Social Sciences", "Health and Physical Training", "Technologies" and "Art" [3].

The national standard of primary education in England, Wales and Northern Ireland consists of seven learning areas; Scotland has eight learning or curriculum areas, that have components similar to Ukrainian ones. Similarity of the subject component testifies to the unification of the primary education content. The difference is in introducing religious education into the primary education standard of the United Kingdom by parent's agreement [5].

Important changes took place in the subject component of the primary education standard in England in 2014: "ICT" was replaced with "Computing", with emphasis on the importance to make own computer programs, number of foreign languages which are learned at students discretion has increased; new knowledge components in Mathematics Language, Geography, History were introduced into Programmes of Study [4, p. 14].

In the United Kingdom programmes of study includes general demands for the subject; statutory and non-statutory knowledge at certain stage on the basis of which skills, habits and attitudes are formed.

A new programme on the Ukrainian language is characterized by introducing (implementing) new content components. Besides traditional skills and habits the curriculum foresees forming individual experience in creative activities, emotional and valuable attitude to the outside world in general and to speech reality specifically. Along with forming traditional knowledge in phonetics and Ukrainian grammar, learning of social, situational and contextual rules for wide use of the language as means of communication is also emphasized [1, p. 2].

Weekly school hours is alike in both countries. In Ukraine schooling takes up 23 hours a week in grade 1, 25 hours in grade 4 [3]. Hours for physical training in the learning area “Health and Physical training” are not taken into account while defining the school hours limit.

At primary schools of the United Kingdom the recommended weekly school hours for Key Stage 1 pupils occupies about 21-22 hours, for Key Stage 2 it occupies nearly 23,5—25 hours.

The difference is in the fact that Ukrainian schools have a regular curriculum within the whole term, at British primary schools everyday English, Mathematics and weekly religious classes are compulsory.

Summarizing the comparative analysis results of the content modeling peculiarities in the primary general education of Ukraine and the United Kingdom, it is worth emphasizing the fact that the State standard of the primary general education is a body of the standard documents where the content of the primary general education of Ukraine is defined and in the United Kingdom it is the National curriculum.

Keywords: primary education, modeling, content, structure, basic principles.

References

1. Vashulenko M. Metodychni oriyentyry shchodo roboty za pidruchnykom “Ukrayins’ka mova”, 2 klas / M. Vashulenko, S. Dubovyk // Pochat. shk. — 2013. — №6. — S. 1—4.
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal’noyi osvity. — K. : MTsFER-Ukrayina, 2012. — 64 s. — (Praktyka upravlinnya zakladom osvity ; Spetsvypusk).
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal’noyi osvity [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
4. Curriculum Structures and Stages in Primary Education: Audit of Policy Across Jurisdiction: Key Findings Summary / H. Grayson, E. Houghton, S. O’Donnell, C. Sargent. — Slough: NFER (National Foundation for Education Research), 2014. — 47 p.
5. INCA. Education around the world. Wales: Curricula (Age 3-19). 5.2. Second Phase: Compulsory Primary Education, Age 4/5-11 [Elektronnyy resurs]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу: <http://www.inca.org.uk/209.html>.
6. Scottish Executive and Learning and Teaching Scotland. LTS: Supporting Curriculum for Excellence [Elektronnyy resurs]. — Edinburgh : LTS. — Режим доступу: <http://www.ltscotland.org.uk>.

DOCTORAL DEGREE PROGRAM IN THE CONTEXT OF CANADIAN DEGREE QUALIFICATIONS FRAMEWORK

Tetiana Bryha

Lviv Polytechnic National University

Lviv, Ukraine

Qualifications frameworks describe the qualifications of an education and training system and how they interlink. National qualifications frameworks describe what learners should know, understand and be able to do on the basis of a given qualification. These frameworks also show how learners can move from one qualification, or qualification level, to another within a system [3].

The Canadian Degree Qualifications Framework is a part of the overarching *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada* [1].

As Canadian Degree Qualifications Framework states a doctoral program builds on the knowledge and competencies in a field or discipline acquired during prior study, usually at the graduate level. Preparation for doctoral work may involve course work of varying lengths aimed at cultivating further conceptual depth or breadth. It may also involve written and oral examinations of knowledge and skills in aspects of the discipline prior to authorization to proceed to work on a dissertation. Research-oriented doctoral programs focus on the development of the conceptual and methodological knowledge and skills required to do original research and to make an original contribution to knowledge in the form of a dissertation. In some fields an internship or exhibition component may be required, but without diluting the significance of the dissertation as the primary demonstration of mastery. Such programs lead to the award of the PhD.

Practice-oriented doctoral programs are of a more applied nature, relate to a professional or creative activity and, where there is an internship or exhibition requirement, and may also require a dissertation. Doctoral programs with an orientation to practice typically involve more course work than doctoral programs with a more theoretical or disciplinary focus.

A doctoral program is typically three to six years in length, depending on the field and the speed at which individuals progress through requirements [4].

Admission normally requires a master's degree with an appropriate specialization or a master's degree with appropriate bridging studies.

Keywords: education, qualifications framework, doctoral degree, credential.

References

1. <http://www.enic-naric.net/the-lisbon-recognition-convention.aspx>
2. <http://www.caqc.gov.ab.ca/pdfs/CDQF-FINAL.pdf>
3. [http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-\(NFQ\).aspx](http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx)

TEACHING EMOTIONAL SKILLS IN FINNISH SCHOOLS

Vira Butova

*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Hlukhiv, Ukraine*

Purpose of the research. In December 2017 Finland will celebrate its 100th anniversary and the education system of the country was involved into the special way of preparing for the great holiday. The Finnish educators selected 100 progressive education ideas from the influential persons from all over the world to be introduced for one academic year in separate schools and later analyzed and presented to the world education community.

Methods of the investigation. Researching the issue is possible by thorough following the materials presented at the site of the project which contains all the necessary aspects of realizing the idea at the selected school.

Main points of the research findings. One of the ideas which are rather new to Finnish schools and absolutely not typical to Ukrainian education is teaching Finnish students emotional skills. This idea is eagerly accepted by all the participants of the educational process as the skill is the essential constituent of forming the responsible citizen and decent member of the Finnish society. The emotional skill is included into competence approach to education as it can be widely applied in human relations and communication in everyday life and in professional cooperation. Developing empathy and compassion to others helps students in analyzing and proper understanding their own emotions in such a way developing their emotional intelligence. It is extremely important in the conditions of the information technologies development with the rapid spreading online communication excluding direct communication of people.

The focus of the experiment is made on gathering different practices and checking their effectiveness for developing students' abilities to put their thoughts and feelings into words. The selected effective practices will be shared with the other schools furthermore. Teaching students positive thinking will enable students create positive and successful life and new curriculum is aimed at creating calm and positive educational environment.

Conclusion. So, it can be seen that the idea is certainly to prove its importance and efficiency to Finnish students and it means that it will become widespread in the other countries whose societies are interested in upbringing young people able to effectively communicate with the others and avoid conflict situations.

Keywords: Finnish school education, education projects, innovations.

References

1. HundrED. 100 Finland / [Електронний ресурс] — Ресурс доступу: <https://hundred.org/experiments>

THE RESULTS OF THE INVOLVEMENT IN AN ERASMUS PROJECT

Gabriela Mirela Jugar

*“Constantin Noica” Theoretical High School
Sibiu City, Romania*

In order to know each other better, each coordinating team within the Erasmus+ project “Ecological Literacy” has prepared the school leaflet. This is shared by each host coordinator to guest participant teachers and pupils during the mobility/transnational meeting. The Erasmus+ team of “Constantin Noica” Theoretical High School from Sibiu City has achieved it as Microsoft Publisher document with useful information. We offered the school address, telephone, e-mail, our high school website and presented our educational offer, achievements and material basis. The leaflet was beautifully illustrated with photos. We mentioned the possibility of asserting for creative potential pupils in the school magazine “Amalgam” and our opinion that a good cooperation school-family is possible only when the family understands well the school mission, and school considers the family as a real ally, honest and permanent collaborator, directly interested in the educational process, for children’s benefit. The Romanian coordinator achieved an initial assessment test of English language knowledge to select her team of pupils at the beginning of the project “Ecological Literacy”. It was sent to the coordinators from Turkey, Lithuania, Croatia, Portugal and Cyprus by the project Google Group. It has 4 topics with a maximum score of 100 points, as follow: the 1st, whose requirement is to answer 6 questions, is scored 30 points, 5 points for each, the 2nd, whose requirement is to translate 6 sentences into native language has the same score, the 3rd, whose requirement is to give a synonym for each of the words, is scored 10 points, 1 point for each synonym and the 4th, whose had to write 2 words rhyming each given word is scored 20 points, 2 points for each. The promotion score of assessment is of 70-100 points. The Romanian coordinator gave to the other coordinators the test answers. Among the results achieved by us in order to prepare a transnational meeting, we can mention the Erasmus+ badges. These were made in PPT and there were 9 badges on each slide. We created a great number of badges, not only for the guest teachers but also for the host teachers and pupils.

Keywords: coordinator, website, assessment, results, points, Erasmus.

THE RELEVANCE OF THE ACTIVITIES TO ENCOURAGE PUPILS

Mariana Rădulescu, Elena Nenciu

“Liviu Rebreanu” School

Mioveni Town, Romania

In order to give relevance to the activities developed within the project “The Voices from the Land”, we have encouraged our pupils in learning better English as a modern and communication project language. The pupils have developed life long friendships in the project throughout Europe, by making pen pals, writing e-mails or postcards, and face to face meetings. Through this Comenius project we all have tried all the time to improve the quality of the transnational meetings and to increase the mobility volume involving many pupils and teachers in each partner school. Thus, by means of the project, we all have reduced the early school leaving, all our pupils being involved in many attractive activities, giving trust to all of them in own skills. By involving ourselves in a social and special action entitled “Invite Your Friend to Your School”, we have promoted our schools and the project achievements in neighborhood. Not only mother was celebrated through our lovely activities but also father, known as the head of families on all our lands. Besides, the six partner schools involved their teams of teachers and pupils in the planning, implementation and evaluation of all the project activities. They also assured that all our involved pupils and teachers have equal chances to participate actively irrespective of socio-economic status, some special needs, race or gender. The project could lie at the roots of noble ideals and aspired to further cross the boundary found in society, meaning all pupils regardless of physical, sensory, emotional or specific learning needs will be able to participate in the project. Our pupils took part in deciding the project title, timetable, activities and products. The whole partnership objectives and its main idea were also their conception. Our pupils have shared their own reactions, thoughts, feelings and suggestions with the schools’ staff and their parents, and they came up with the projects summary. They helped us to select the contents, topics, ways and time of realizing the project each phase. Their ideas really played an important role in the further design, in the organization and achievement of the project sections.

Keywords: transnational, mobility, trust, skills, planning, thoughts.

GOOD USE OF POOR RESULTS IN INTERNATIONAL STUDIES: EVIDENCE-BASED CURRICULUM DESIGN AND IMPLEMENTATION IN ROMANIA

Ligia Sarivan, PhD

*Institute of Educational Sciences
Bucharest, Romania*

Romania's results are among the poorest in EU when it comes to international large scale assessments. How could students improve their learning outcomes? In order to explore possible answers to this question, we analysed the items in the PIRLS and TIMSS tests and the subsequent Romanian students' scores as compared to the best and poorest results in the hierarchy as well as to the neighbouring countries' ones. The selection of these reference points tries to isolate the learning issues that might be mainly influenced by a certain teaching perspective and less by socio-economic or historical factors. The analysis identified our students' recurrent misconceptions and misrepresentations in reading, math and science. This constitutes a solid basis to reconstruct the national curriculum with an emphasis on the problematic aspects. Moreover, the list of misconceptions, that are highlighted on a national sample, shows the level of the effective curriculum and allows a reconsideration of the classroom practices. Consequently, the poor results in the 2011 PIRLS and TIMSS studies supported an improved, evidence-based version of the primary education curriculum as well as training courses and support materials to help the curricular implementation.

Keywords: large scale assessment, evidence-based curriculum design, learner-centered teaching.

References

1. Mancaş, A. (2013). Through the PIRLS Looking Glass. Perspectives into Reading Literacy in Romania in *ICT for Language Learning, Conference Proceedings*, *libreriauniversitaria.it Edizioni*, pp. 434-438
2. Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework, IEA TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College
3. Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Drucker, K., (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading, IEA TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College
4. Noveanu, G., coord. (2013). *The Reading Challenge* (in Romanian), Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică
5. Curriculum for Primary Grades (2013, 2014) (in Romanian) <http://programe.ise.ro/Actuale/Programeinvigoare.aspx>
6. Learning Activities to Help the Implementation of the New Primary Education Curriculum (2015) <http://programe.ise.ro/Actuale/Noutati.aspx>

INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT OF MASSIVE ONLINE COURSES FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCY

Nataliia Soroko, Candidate of Sciences in Education

*Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

Informatization society is a process that encompasses all spheres of life. This significantly affects the tightening of requirements for the development of individual' information and communication competency, including teachers of general education institutions, which aims are to educate young people, able to quickly accept technological progress and adapt its achievements and innovations to the its training, self-learning and future careers.

Object of research: Lifelong learning.

Subject of research: creation of a information and communication support of massive online courses for the development of teachers' information and communication competency.

The study found that the world's educational systems become the relevance Massive open online courses. These courses are characterized by mass production and distribution of knowledge that takes place in the context of open online education by using information and communication technologies (ICT). For the implementation and effectiveness of these courses is necessary to create a special digital learning environment. This learning environment is the result of a combination of network tools such as software, platform and other ICT users and their use by users with competences acquired through continuous use of these services in their daily and professional activities [2].

The main ICT used for creating digital learning environment of the development of teachers' information and communication competency are such as: for data storage on the Internet (Google Drive, Dropbox, OneDrive, iCloud et al.), an online platform for learning (Moodle, Lo-Net2 et al.), tools for online conferences (Skype, TeamViewer, Hangouts, AnyMeeting et al.), services for collaboration with documents in different formats (Google, OneNote, Web application Microsoft Office, OneDrive et al.), mobile apps (Google, maps, interpreters, calendars, E-Mail, WhatsApp, Viber, QR Code Reader and Creator, Wattpad et al.), additional tools (Padlet, Sway, Popplet, Kahoot, coggle.it, Trello, Prezi, TeamUp, MindMister, Youtube, Delicious and others.) [1].

The main conclusions and recommendations:

1. Massive open online courses are a significant solution for of the individual lifelong learning. Infrastructure such courses should provide maximum flexibility for the main activities of their members, in particular, practice, research, study.
2. The problem of designing Massive open online courses can be solved through the creation of such digital learning environment that will form a combination of network

tools such as software, platform and other ICT users and their use with competencies acquired through continuous use of these services in daily and professional activities.

Keywords: Massive open online courses, digital learning environment, information and communication support, development of teachers' information and communication competency.

References

1. Detra D. Johnson, Dr. Fredrick Nafukho. The Origins of MOOCs: The Beginning of the Revolution of All At Once-Ness [online] / Detra D. Johnson, Dr. Fredrick Nafukho // 2013 — Avaluable from: <http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Detra-Johnson.pdf>
2. Pöldoja H. The Structure and Components for the Open Education Ecosystem Constructive Design Research of Online Learning Tools [online] / Aalto University publication series Doctoral dissertations 175/2016. — 208 p. — Avaluable from: <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/23535/isbn9789526069937.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

СТРУКТУРА ПРОГРАМ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В США

Альона Аріщенко

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

Створення інклюзивного навчального середовища є пріоритетом освітньої політики уряду нашої держави, перед вищими навчальними закладами постає проблема вдосконалення навчально-виховного процесу, його спрямованість на задоволення потреб усіх студентів незалежно від особливостей психічного та фізичного розвитку. У зв'язку з цим, на наш погляд, доцільним є вивчення і творче використання зарубіжного досвіду, зокрема, країн, що мають значні здобутки в цьому напрямі. Освітня політика Сполучених Штатів активно працює в напрямі розробки вдосконалених стратегій, використання передового досвіду і створення освітніх програм, які підвищують рівень життя людей обмеженими можливостями.

Починаючи з 2010 року Департамент освіти США виступив із ініціативою щодо поліпшення можливостей навчання в закладах вищої освіти для осіб із обмеженими інтелектуальними можливостями шляхом фінансування моделі всеосяжного переходу від загальної школи до ВНЗ у межах навчальної програми для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями. Департамент освіти США надає

гранти для створення або розширення інклюзивних всеосяжних навчальних програм для студентів із обмеженими інтелектуальними можливостями.

З метою сприяння реалізації програм інклюзивного навчання дослідниками національного координаційного центру США Think College Д. Харт, М. Грігал і К. Віер було розроблено рамкові стандарти програм інклюзивної вищої освіти, які включають чотири основні критерії реалізації інклюзивної практики: *академічна доступність, можливість кар'єрного зростання, участь у житті кампусу, самостійність*. Ці критерії й пов'язані з ними якісні та контрольні показники включають у себе найважливіші елементи для успішної реалізації інклюзивних програм. Ще чотири критерії — *узгодження системи вишу з практикою, координація та співпраця, стійкість, і постійний моніторинг* — являють собою взаємозалежні елементи послуг, що надаються, та інфраструктуру програми, необхідну для реалізації чотирьох основних критеріїв реалізації успішної інклюзивної практики для створення довготривалих програм, що сприятимуть реалізації поставлених цілей [2].

Ці критерії розроблено на основі досвіду фахівців, які працюють над проблемою вдосконалення інклюзивної практики в вишах. Розроблено з урахування інновацій, забезпечуючи механізм зворотного зв'язку щодо ефективності партнерських відносин, послуг і структур, що надають підтримку студентам із особливостями інтелектуального розвитку у вищій освіті. Запропонована концепція програм сприяє створенню не паралельних, спеціальних освітніх або реабілітаційних програм у вишах, а розвитку саме інклюзивної вищої освіти для осіб із особливостями інтелектуального розвитку, оскільки це найбільш вразлива категорія осіб, які потребують особливої уваги.

Ключові слова: інклюзивне навчання, студенти з особливостями інтелектуального розвитку, США.

Література

1. Grigal M., Hart D., Weir C. Postsecondary Education for People With Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges / Meg Grigal, Debra Hart, Cate Weir // Inclusion. — 2013. — Vol. 1. — No. 1. — P. 50—63
2. Standards for Inclusive Higher Education [Electronic resource]. — URL : <http://www.thinkcollege.net/topics/standards-survey>

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ НАУК В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ЗА ПРИКЛАДОМ ВАРШАВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Владислав Белан

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна*

Майже в усі часи ступінь “доктора наук” вважався вищим науковим ступенем, який присвоюється людині після захисту докторської дисертації, або ж виконання інших вимог. У більшості країн Європейського Союзу найменування ступеня “доктор” не відображає детальної спеціалізації: як приклад, доктор філософії означає присудження цього ступеня філософським факультетом, які, як правило, об’єднують фахівців як гуманітарних, так і природничих наук.

Варто зазначити, що у Республіці Польща подібно до України ступінь доктора не є єдиним, а має чіткий поділ на “доктора наук” і “доктора хабілітованого”, за яким польський “доктор наук” відповідає українському “доктору філософії”, а польський “доктор хабілітований” українському “доктору наук”. Подібно до України, науковий ступінь доктора наук у Польщі можна отримати на кафедрах ВНЗ чи наукових інститутів, які мають на те право. Крім того, кафедри ВНЗ чи наукові інститути повинні мати у своєму складі не менше 8 осіб з науковим ступенем “доктора хабілітованого”, або науковим званням професора [1].

На особливу увагу заслуговує досвід впровадження у ВНЗ і наукових інститутах Польщі систем дистанційного навчання, які дають змогу навчатися у докторантурі тим, хто не має можливості навчатися стаціонарно. Головною їх ідеєю є впровадження непрямого контакту замість класичної, безпосередньої взаємодії “учень-вчитель”, який реалізовується при використанні електронних засобів (напр., Інтернет, супутникове мовлення, інтерактивне телебачення), а також доступних носіїв для запису (напр., диски CD I DVD) [2].

Особливу роль у розвитку дистанційної освіти у Республіці Польща, зокрема вищої, відіграють спеціалізовані центри (осередки) дистанційного навчання при вищих технічних навчальних закладах, зокрема: Сілезький університет м. Катовіце, Центр безперервної освіти та навчання Швентокшиської Політехніки, Центр нестаціонарної освіти Гданської політехніки, Польський віртуальний університет, Віртуальний університет Інституту професійної освіти і навчання м. Варшава, Осередок (центр) дистанційного навчання Варшавської політехніки та Центр електронного навчання Гірничо-металургійної академії.

Одним з найвідоміших центрів дистанційного навчання, який займається підготовкою докторів наук є Центр відкритої та мультимедійної освіти Варшавського університету, який виступає міжкафедральною структурною одиницею, відпові-

дальною за поширення електронного навчання не лише у Варшавському університеті, але й по всій країні.

Поворотним моментом в існуванні Варшавського університету став 2005 рік, коли лише декілька курсів були доступні для студентів Варшавського університету. Тоді з'явилася Міждисциплінарна база академічних Інтернет-занять (IBIZA) — авторський проект професора університету Гражини Вечоровської, першого директора Центру, фінансований з бюджету університету. Цей проект — це пропозиція електронних (дистанційних) навчальних курсів, які дозволяють студентам і докторантам Варшавського університету пізнати ті чи інші галузі знань, незалежно від обраної студентом спеціальності.

У свою чергу, перехід Центру відкритої та мультимедійної освіти на електронну платформу Moodle у 2007 році сприяв підготовці майбутніх викладачів університету, тобто докторантів. З цього моменту вивчилося 371 особа, в основному докторанти, і це всього лише 11,6 % від загальної кількості академічних співробітників університету. Реально, цей відсоток ще нижче, тому що серед тих, хто навчає є чимало докторантів. Це може означати, що переважна більшість вчителів не знає про діяльність Центру (хоча інформація про навчання є на сайті), і не зацікавлені в нових формах проведення занять. Варто відмітити, що на сьогоднішній день 35 електронних (дистанційних) курсів проводиться на 14 кафедрах університету (з 19 існуючих загалом у ньому) [3].

Таким чином, можна зробити висновок, що дистанційне навчання є провідною тенденцією у підготовці не лише студентів, але й докторантів на території Республіки Польща. Проте, використання технологій дистанційного навчання у підготовці докторів наук в університетах Польщі, зокрема, у Варшавському університеті, сприяло мобільності у навчанні, тобто навчанню тих, хто не має змоги навчатися стаціонарно. До того ж системи дистанційного навчання нині досягли такого рівня підготовки студентів до складання іспитів на отримання дипломів чи ступенів, який не поступається рівню традиційних навчальних закладів, а також відповідає встановленим державою вимогам щодо змісту, умов та вартості навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, доктор наук, Республіка Польща, Варшавський університет, професійна освіта, центри дистанційного навчання.

Література

1. Ганіткевич Я. В. Які наукові ступені потрібні українським вченим? // Онлайн-журнал Наукового товариства ім. Шевченка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ntsh.org/science_degrees
2. Dobromir Dziewulak. Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich / D. Dziewulak // Analizy BAS (Biuro analiz sejmowych) — Warszawa, 2012. — №18 (85). — S. 1—11.
3. Maria Wilkin. Dziesięć lat e-nauczania na Uniwersytecie Warszawskim / M. Wilkin, M. Dąbrowski, M. Zajac (red.) // E-learning w szkolnictwie wyższym — potencjał i wykorzystanie — Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2010. —S. 221—230.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВНОГО ДОСВІДУ АНГЛІЇ З МЕНЕДЖМЕНТУ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

Вікторія Белова

*Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

Одним із завдань управління системою освіти є формування нового бачення освітніх проблем усіма його учасниками. Адже сьогодні освіта перестала бути однією з галузей народного господарства, державним відомством. Вона дійсно стає однією з форм суспільної практики, особливою сферою, яка все набуває своїх інтересів, цілей, цінностей і політики. Аналіз нормативно-правових документів про освіту, опрацювання наукової та науково-методичної літератури, ознайомлення з передовим світовим досвідом управління освітніми закладами, особливо в Англії, дають змогу виділити два напрями управління освітою: традиційний (спрямований на сучасний етап) та інноваційний (зорієнтований на майбутні перспективи). Метою традиційного державного управління є забезпечення оптимального функціонування об'єкт-суб'єктних компонентів системи освіти. Інноваційне управління (менеджмент) передбачає переведення освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш високий якісний рівень, забезпечення розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності. Під інноваційним менеджментом розуміється управлінський вплив держави на зміну факторів, що визначають виробництво товарів і послуг, у тому числі й освітніх, з метою підвищення ефективності роботи освітньої організації.

Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна повинна враховувати напрацювання, характерні для управління освітньою галуззю в інших країнах, у тому числі Англії, як піонера в цьому питанні. Деякі з них можна розглядати не лише як приклад для вивчення, а й як приклад для наслідування, зрозуміло за умов врахування національних особливостей української системи освіти і тих пріоритетів, на досягнення яких вона орієнтується. Таке врахування не повинне передбачати сліпе копіювання зарубіжного досвіду, а надання допомоги в розробці національної системи управління освітою, забезпечуючи її перехід на державно-громадський рівень.

Як показує досвід Англії, велику роль у цій справі відіграють громадські організації, органи місцевого самоврядування, асоціації батьків та навчальні заклади. У сучасних умовах основні напрями реформування системи управління освітою вбачаються в: чіткому визначенні компетенцій, повноважень і відповідальності органів управління всіх рівнів, забезпеченні їхньої взаємодії, переході від розпорядчого до регулюючого управління системою освіти, розвитку державно-громадських форм управління освітою.

Таким чином, новий виток розвитку української освіти має ґрунтуватися на оновленому законодавстві, системній та відповідальній державній політиці, у належному фінансовому і науковому забезпеченні запланованих змін. Для їх досягнення необхідно зосередитися на результативній складовій, на розробленні нових стратегій, які визначають цілі, умови і результати розвитку кожного рівня освіти.

В Україні сформована відповідна нормативно-правова база, яка регулює питання у сфері освіти. Але, враховуючи світові тенденції в освіті та сучасний стан державного управління освітою, правова основа потребує певної кореляції. Державою визначені основні напрями розвитку освіти, але, крім задекларованих заходів, необхідне неухильне їх виконання.

Отже, оволодіння основами менеджменту допоможе підвищити ефективність педагогічної та управлінської діяльності. Методи та прийоми самоменеджменту дадуть змогу успішно вирішувати різні проблеми особистісного плану, навчитися володіти собою, визначати та формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час. Запровадження елементів менеджменту буде сприяти процесу демократизації й гуманізації шкільного життя, ефективному управлінню закладом освіти, педагогічним та учнівським колективом.

Ключові слова: інноваційний менеджмент, українська освіта, Англія.

ЄВРОПЕЙСЬКЕ СТУДЕНТСТВО ЯК АКТИВНИЙ УЧАСНИК ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Василь Білокопитов, к. пед. н.

*Сумський національний аграрний університет
м. Суми, Україна*

Вагому роль у процесі підвищення та забезпечення якості вищої освіти відіграють як провайдери освітніх послуг, так і їх споживачі, якими є студенти. Представником студентства на європейському освітньому просторі у сучасних умовах виступає Європейський студентський союз (ЄСС). Шлях ЄСС до участі у Болонському процесі був складним, оскільки на початкових його етапах участь студентства не передбачалася. Процес становлення ЄСС як рівноправного партнера інших організацій групи супроводу Болонського процесу потребує осмислення з метою кращого розуміння як потреб студентства в якісній освіті, так і їх ролі у процесі забезпечення якості.

В європейській освітній політиці студентство потужно заявило про себе у 1982 році із створенням Західноєвропейського студентського інформаційного бюро, метою якого була координація потоку інформації між організаціями-учасниками

Бюро та європейськими і міжнародними організаціями (Рада Європи, Європейська спільнота та ЮНЕСКО).

За статутом мета ЄСС визначається як відстоювання освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на європейському рівні. Основними напрямками діяльності організації визначено:

- забезпечення освітніх, соціальних, економічних, політичних і культурних інтересів студентів;
- надання студентам з різними політичними та релігійними поглядами, етнічним чи культурним походженням, соціальним статусом рівного доступу до вищої освіти;
- забезпечення всіх громадян рівним доступом до вищої освіти;
- заохочення європейської та світової співпраці й сприяння обміну інформацією між студентами і студентськими організаціями;
- забезпечення співпраці з іншими організаціями, діяльність яких стосується освіти та студентського життя;
- підтримка та надання допомоги європейським національним студентським союзам у їх діяльності щодо захисту студентських інтересів [1, 1].

Для реалізації визначених пріоритетів ЄСС застосовує такі форми роботи, як збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації серед членів студентських союзів; організація тренінгів, семінарів, конференцій, практикумів активістів та функціонерів членських організацій; розробка політичних вимог, популяризація принципів підходів ЄСС серед організацій-партнерів як на європейському, так і національному рівнях [1, 2].

Важливість участі студентів у Болонському процесі постійно підкреслювалась міністрами, починаючи з Празького комюніке. Необхідність цієї участі була визнана, і на європейському рівні вона перетворилась на участь у групі супроводу Болонського процесу, його робочих групах та у роботі практичних семінарів. Більшість урядів та консультативних членів підтримали і намагались зробити все, щоб Європейський студентський союз став повноправним партнером Болонського процесу.

Ключові слова: Європейський студентський союз, Болонський процес, забезпечення якості вищої освіти.

Література

1. European Students' Union / Documents [Electronic resource]. — URL : <http://www.esu-online.org/documents>

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У НІМЕЧЧИНІ

Нагала Білоусова

*Представництво “Wörwag Pharma GmbH & Co. KG” в Україні
м. Київ, Україна*

Аналіз моделей сучасної фармацевтичної освіти показав, що в переважній більшості європейських країн, як і в Німеччині запроваджено дуальну модель вищої професійної фармацевтичної освіти [1]. Професійна підготовка медичних представників у Німеччині здійснюється на основі всеосяжної первісної програми навчання на базі вищої фармацевтичної або медичної освіти.

Слід зазначити, що в січні 2012 року Німецька рада з науки і гуманітарних наук (Wissenschaftsrat) розглянула тему “Стан та перспективи розвитку моделі медичної освіти”. За результатами її дослідження було проаналізовано існуючі програми, з’ясовано найбільш ефективні елементи реформи фармацевтичної та медичної освіти, успішно протестовані та ідентифіковані для подальшого розроблення програми медичної підготовки, а також розроблені рекомендації щодо отримання якісної вищої освіти для системи охорони здоров’я, схвалені в липні 2012 року [2].

Навчальна програма з підготовки медичних представників була задумана і регламентована як засіб їх професійного розвитку. Вона відноситься до модернізованої підготовки і відповідає вимогам професійної кваліфікації навчальних курсів в третинній області (реалізується за межами університетів), що визначено Федеральною Державною комісією з планування освіти і сприяння науковим дослідженням.

До професійної підготовки медичних представників у Німеччині залучені Торгові палати. Вони несуть відповідальність за випробувальну виробничу практику, незалежно від того, чи була завершена професійна підготовка у відповідних навчальних центрах фармацевтичної промисловості або в зовнішніх навчальних центрах [3].

Законом про професійне навчання (Sinne des Bundesbildungsgesetzes, BBiG) затверджено перелік фахівців, які мають 2-3 суміжні освіти для роботи зі спеціальності “медичний представник” та досвід роботи не менше 5 років. У відповідності із Законом про професійну підготовку Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень після консультації із Радою освіти (Bundesinstituts) за узгодженням із федеральним Міністерством охорони здоров’я та Міністерством економіки та технологій прийняло та затвердило ступінь “Сертифікований медичний представник”, який надається після успішного складання іспитів щодо перевірки знань у галузі медицини та природничих наук; фармакології, фармакотерапії та медичних послуг; зв’язку економіки із фармацевтичним ринком та фармацевтичним маркетингом; рівня розвитку навичок, отриманих у процесі професійної діяльності упродовж 5 років (але не менше 3 років). Окрім цього необхідне обгрунтування намірів проходити тестування.

Навчальна діяльність медичних представників в Німеччині також регулюється законодавчими актами і принципами професійної освіти [4].

Ключові слова: професійна підготовка медичних працівників, Німеччина.

Література

1. Pharmacy Education in Europe. PHARMINE. PHARMINE background. The EAFP / Bourlioux / EU Tempus project CME 94-F-2002. — [Electronic resource]. — Access mode : http://www.vub.ac.be/MICH/eafp/eafp_pages/archive/pdfpres/oslo_pdf/pharmine/PHARMINE%20v050209%20version%20EAFP%20Oslo%200609.pdf
2. Bundesbildungsgesetzes. — [Electronic resource]. — Access mode : https://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/pharmareferent_bgbl107s1192.pdf&prev=search
3. Berufsbild Pharmareferent. — [Electronic resource]. — Access mode : <http://bdp-pharmaberater.de/11173-2/>
4. Dieter Adam, München, “Geprüfte(r) Pharmareferent/in”. — [Electronic resource]. — Access mode : <http://bdp-pharmaberater.de/11173-2/>

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ В ІЗРАЇЛІ: ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ

Олександра Бородієнко, к. геог. н.

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна*

З метою модернізації сфери професійної освіти в Україні доцільним є вивчення інноваційного досвіду вибудовування систем професійної освіти і навчання Ізраїлю, виділення специфічних особливостей, визначення можливостей адаптації досвіду в процесі модернізації професійно-технічної освіти України.

Однією з характерних особливостей є функціонування інституційних моделей, які дають змогу створювати умови для *забезпечення якості* професійно-технічної освіти (зокрема, зусилля концентруються в трьох основних вимірах — якості навчального процесу, якості управління навчальним закладом, досягнення навчальних результатів).

В *змісті* навчання особливістю є широке запровадження на всіх рівнях освіти (і, відповідно, у професійно-технічній) так званого “технологічного навчання”, яке дає змогу побудувати потужний знаннєвий фундамент, сформувати навички, отримати практичний досвід та кваліфікацію у найбільш затребуваних та інноваційних технологічних галузях.

Превалююча педагогічна парадигма включає також використання в навчальному процесі насамперед мультидисциплінарного (базованого на проектному навчан-

ні; зміст навчання формується у відповідності із проектами (соціального та професійного спрямування), які виконують учні) та мультицильового (фокусування не тільки на професійному розвитку, але й громадянському вихованні, кар'єрному орієнтуванні, гармонійному особистісному розвитку, розвитку наскрізних компетентностей та цінностей) підходів в процесі організації навчально-виховного процесів в професійно-технічних навчальних закладах.

В системі професійно-технічної освіти Ізраїлю використовуються також *інноваційні технології* (інформаційно-комунікаційні та педагогічні). Характерним є широке використання в навчальному процесі технологічних систем, зокрема STEM (наука, техніка, інженерія, математика), робототехніки, он-лайн симуляцій, програмування; технологій змішаного навчання; он-лайн додатків, ігор та гейміфікації для кращого залучення учнів до навчального процесу, диверсифікації форм та методів навчання, створення відчуття змагальності та кооперативної діяльності.

Достатньо специфічними є також *принципи побудови курикулуму*: контекстне навчання (має відображувати контекст професії, реальні кейси, сучасне технологічне устаткування та бізнес-процеси), кооперативне навчання (велика увага приділяється роботі в проектних командах, навчанню один одного, рефлексії та зворотному зв'язку всередині команди), міждисциплінарний підхід (учні вивчають релевантні специфіці проектів теми з відповідних дисциплін), широке використання ІКТ (дистанційні курси, віртуальні тренажери та симуляції, використання додатків), таксономія навчальних цілей ЗП (практичне навчання — проблемно-орієнтоване навчання — проектно-орієнтоване навчання).

Значимим здобутком системи професійно-технічної освіти Ізраїлю, з нашої точки зору, є *моделі, які забезпечують продуктивну зайнятість* майбутніх фахівців та релевантність їх кваліфікації вимогам ринку праці. Зокрема, має місце тісний зв'язок навчальних закладів з галузевими асоціаціями, компаніями (industry-link model) (дослідження поточних та перспективних потреб ринку, аналіз актуальних компетентностей, дуальність навчання, навчання на виробництві, практико орієнтована підготовка учнів).

Ключові слова: професійна освіта і навчання, Ізраїль, забезпечення якості.

Література

1. Israel 2020: A Strategic Vision for Economic Development: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.econstrat.org/research/country-and-area-studies/354-israel-2020-a-strategic-vision-for-economic-development>
2. Educational Policy Outlook. Israel. — OECD, 2016. — 24 p.
3. L. Wolff, E. Breit. Education in Israel: The Challenges Ahead. - Research Paper / The Joseph and Alma Gildenhorn Institute for Israel Studies — Nr.8. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://israelstudies.umd.edu/pdf/Larry%20Wolff%20Research%20Paper%20-%20May%202012%20-%20Updated.pdf>
4. Mapping Vocational Education and Training Governance in Israel. — GEMM, 2014. — 28 p.

5. Strategic plan to strengthen science and technology education [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MadaTech/englishsifria/Technology/hazon_verazona_english.htm
6. Israel: Trends, Perspectives and Challenges in Strengthening Vocational Education for Social Inclusion and Social Cohesion. - European Training Foundation, 2014. — 62 p.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Наталія Василюк

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Трансформація змісту програм основної школи передбачає нові показники якості освіти — компетентності, які ґрунтуються на вміннях учнів використовувати здобуті на уроках знання та їх готовності до вирішення складних проблем в життєвих ситуаціях. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливіше навчити користуватися ними.

У Концепції Нової української школи зазначено, що потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних, активних і підприємливих громадян. На їх підготовку має бути спрямована середня школа України.

Однією із десяти ключових компетентностей Нової української школи виокремлено ініціативність і підприємливість — вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з перспективою підвищення як власного соціального статусу і добробуту, так і розвитку суспільства й держави [1]. Зазначена компетентність передбачає прояв у вмінні раціонально та ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів і безпосередньо пов'язана з фінансовою грамотністю підростаючого покоління.

Уряди розвинених держав інвестують значні кошти для модернізації освіти, зокрема, для підвищення рівня фінансової грамотності населення, оскільки належний її рівень сприяє розвитку економіки та підвищенню рівня життя громадян і суспільного добробуту країни. Саме у багатьох європейських країнах перевагу надають значимості розвитку і формуванню фінансової грамотності в дітей шкільного віку через впровадження національної стратегії в галузі фінансової освіти. У зазначеному питанні головна увага сфокусована на молоде покоління — потенційних споживачів фінансових послуг.

У 2012 р. фінансова грамотність діагностувалася міжнародним порівняльним дослідженням PISA. За результатами тестування високий рівень знань та навичок продемонстрували учні таких європейських країн: Бельгія, Естонія та Чехія.

Багато країн користувалися розробленими програмами з фінансової грамотності для шкіл ще до проведення PISA. У деяких країнах фінансова освіта стала доступною лише недавно (менше, ніж два роки до проведення дослідження). Навіть у тих країнах, де фінансова освіта була доступною раніше, вона була представлена окремою дисципліною. В інших європейських країнах (Словаччина, Чехія, Естонія, Бельгія) фінансова грамотність інтегрувалася у різні предмети, тобто була наскрізною темою шкільних дисциплін.

У Чеській Республіці Національний банк Чехії забезпечив посібниками вчителів шкіл для ефективного викладання фінансової грамотності. В Естонії проводилося навчання для вчителів з фінансової грамотності, яке було організоване Управлінням фінансового нагляду та приватним сектором, а також видавалися спеціально розроблені довідники [2, с. 40].

В Україні освітні реформи, що передбачають підвищення рівня фінансової грамотності населення, реалізуються через Національний банк України. Зокрема, за період з вересня 2012 до травня 2013 рр. у 86 школах країни за підтримки Національного банку України, Університету банківської справи Національного банку України та Міністерства освіти і науки України впроваджено експериментальний всеукраїнський курс “Фінансова грамотність”.

Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зацентрувала увагу на значимості інтегрування в навчальні програми чотирьох наскрізних ліній, які спрямовані на формування в учнів ключових компетентностей. Однією з них є лінія “Підприємливість та фінансова грамотність”. Вона передбачає розв’язування практичних задач щодо планування господарської діяльності й реальної оцінки власних можливостей, складання сімейного бюджету, формування ощадливого ставлення до природних ресурсів та її реалізацію у процесі вивчення відсоткових обчислень, рівнянь та функцій [3].

Підвищувати фінансову грамотність учнів доцільно на уроках математики, оскільки у різних фінансових операціях використовуються математичні розрахунки. Окрім цього, підвищення ефективності формування фінансової грамотності в учнів має відбуватися не лише в процесі розв’язування сюжетних задач, а й під час вивчення нового навчального матеріалу та проведення позакласних заходів.

Отже, на основі позитивного європейського досвіду Україна здійснює перші важливі кроки щодо підвищення рівня фінансової грамотності своїх громадян, зокрема дітей шкільного віку.

Ключові слова: фінансова грамотність, фінансова освіта, європейський досвід.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/konceptciya.pdf>
2. OECD. PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI) Financial Literacy Skills for the 21st Century / OECD. — Paris: OECD Publishing, 2014. — 202 p.
3. Оновлення програм для базової загальної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.ed-era.com/mon59/>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В АНГЛІЇ

Ганна Вороніна

*Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”
м. Київ, Україна*

Освітня система Англії протягом багатьох десятиліть сприймається як зразок до наслідування для багатьох країн. Педагогічні традиції гармонійно збалансовуються вимогами часу та вдосконалюються відповідно до прогресивного розвитку суспільства. Вивчення нормативної бази та практичних посібників дає підстави стверджувати, що профорієнтаційна робота в школах Англії впроваджується на всіх етапах навчання. Мета дослідження полягає у висвітленні актуальних аспектів професійно орієнтованого навчання старшокласників Англії.

Сучасна концепція професійно орієнтованого навчання у старших класах в Англії побудована за особистісно-орієнтованим принципом, що забезпечує високий рівень навчальних досягнень та успішне працевлаштування більшості випускників. Одним з головних завдань школи є удосконалення шляхів підготовки учнів до усвідомленого вибору майбутнього. Збалансоване поєднання базових навчальних дисциплін з профільними предметами за вибором надає можливість підготувати висококваліфікованого спеціаліста. Вивчення основних предметів відбувається через призму обраної спеціалізації. Така технологія організації профільної освіти дозволяє набувати професійні компетентності, що є необхідними для реалізації творчого потенціалу в майбутній роботі. У даному контексті фахівці з питань професійної підготовки учнівської молоді досліджують основні практичні аспекти профорієнтаційної роботи у навчальних закладах та наголошують на важливості трудової діяльності, яка розкриває справжні потреби особистості. Такий підхід дозволяє зрозуміти власну сутність та знайти правильні орієнтири на шляху до розуміння себе та свого призначення, а також впливатиме на успішність та благополуччя в подальшому житті.

Більшість шкіл Англії є спеціалізованими, оскільки планування професійного майбутнього вважається надзвичайно важливим і дає змогу завчасно зорієнтуватися у світі професій. Процес підготовки англійських старшокласників до вибору професії має не лише ґрунтовну теоретичну складову, на практиці кожен отримує належний профорієнтаційний супровід. Все більше установ та закладів долучаються до ініціативи розширення кордонів навчальної аудиторії з метою розвитку талантів та практичних навичок учнів, важливих для успішної реалізації творчого потенціалу в дорослому житті. Завдяки індивідуальному підходу та новим профорієнтаційним технологіям вони виявляють найбільше зацікавлення у виборі майбутньої професії. Навчальні програми та підручники забезпечують та по-

глиблюють міжпредметні зв'язки, зосереджуючись на практичному використанні отриманих знань.

Стислий аналіз сучасних тенденцій профорієнтованого навчання учнівської молоді Англії дає підстави стверджувати, що новітня школа забезпечує умови для практичного навчання та оволодіння високим базовим рівнем, а інтеграція найкращих освітніх досягнень допомагає молодому поколінню знайти власний шлях у світі професій.

Ключові слова: профорієнтоване навчання, учнівська молодь, Англія.

Література

1. Hooley T. Teachers and Careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning / Tristram Hooley, A.G. Watts, David Andrews. — Derby : University of Derby, 2014. — 56 p.

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УГОРЩИНІ

Катерина Годлевська

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Входження України в європейський освітній і науковий простір в умовах глобалізації, універсалізації, модернізації, інформаційної технологізації потребує підготовки фахівця високого рівня професіоналізму, освіченості та культури. У цьому контексті зростає значення вивчення специфіки організації та функціонування систем педагогічної освіти провідних країн Європи і, зокрема Угорщини.

Метою нашого дослідження є: проаналізувати законодавчо-правову базу Угорщини, щодо підготовки майбутніх вчителів.

У 1999 році Угорщина приєдналася до Болонського процесу, а упровадження двоступеневої підготовки в Угорщині відбулося відповідно до Постанови уряду Угорщини 381/2004 (XII.28). Наказом міністра освіти Угорщини 15/2006 (IV. 3) були визначені освітні та кваліфікаційні вимоги бакалаврської та магістерської підготовки і розпочато процес упровадження ступеневої системи вищої освіти, а 6 червня 2008 року ухвалена Постанова уряду Угорщини 2069/2008 (VI 6) “Про створення державної рамки кваліфікацій”. Наразі головним нормативно-правовим документом, яким керуються всі вищі навчальні заклади Угорщини при підготовці майбутніх професіоналів, зокрема вчителів, є Закон 2011 ССІV “Про національну вищу освіту” та поправки до цього закону “Про деякі положення в законі ССІV 2011 року” 87/2015. (IV. 9).

Приєднання до Болонського процесу докорінно змінило систему підготовки вчителів в Угорщині, а саме: кваліфікацію вчителя в Угорщині можна отримати тільки після закінчення магістратури, а для вступу до магістерської підготовки треба пройти вступні випробування; підготовка вчителів здійснюється за двома спеціальностями, причому кожна вчительська спеціальність може бути як основною, так і додатковою; для вчительських спеціальностей термін магістерської підготовки подовжений на ціле півріччя, протягом якого майбутній вчитель проходить безперервну вчительську практику в школі, таким чином магістерська підготовка вчителя триває 2,5 роки.

Гарантування якості вищої освіти, були розподілені між Міністерство людських ресурсів (до 2011 Міністерством освіти і культури), Угорською акредитаційною комісією вищої освіти (УАК) та навчальними закладами. А відповідно до постанови Уряду 221/2006.11.15, заснований конкурс на приз якості у вищій освіті, яким нагороджують заклади вищої освіти та їхні підрозділи, що досягли найбільших успіхів у розбудові власної системи гарантії якості освіти

Установлено, що в Угорщині законодавчо-правова база з професійної підготовки вчителя є досить розгалуженою, охоплює рівні аспекти та проблеми педагогічної освіти та націлена на європейську інтеграцію.

Ключові слова: підготовка вчителя, Угорщина, якість вищої освіти.

НОВИЙ ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: КОНТЕКСТ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

Микола Головка, к. пед. н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Концепція Нової української школи передбачає докорінну реформу загальної середньої освіти, результатом якої стане сучасний навчальний як важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкуренто-спроможності нашої держави. Серед пріоритетів визначено утвердження нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на “Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя”, згідно яких ключовими є ті компетентності, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [3].

У 2018 р. запроваджується Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти 2011 р. у частині старшої школи, яка функціонуватиме як профільна. Відповідно здійснюється розроблення нових навчальних програм, що реалізують зміст астрономічної та фізичної компонент освітньої галузі “Природознавство”.

Під час визначення принципів формування змісту шкільної фізичної освіти профільної школи враховувалися сучасні європейські моделі формування змісту освіти старшої школи, що орієнтуються на стратегії стандартизації, модуляризації, інтеграції, компетентісної спрямованості. Ці стратегії передбачають: процедури стандартизації, які включають цілепокладання та оцінку результативності навчальної діяльності; спрямованість на формування ключових компетентностей учнів; презентування навчального матеріалу окремими організаційно-методичними блоками, зміст та обсяг яких може відрізнитися залежно від дидактичних цілей, профільної і рівневої диференціації та індивідуальної траєкторії навчання учня; забезпечення учням свободи вибору профілю навчання, запровадження освітніх ліній, які структурують зміст освіти за профілями [2].

Відповідно, основними очікуваними результатами є: знання, уміння, навички, способи діяльності у межах змісту конкретного навчального предмета (предметний результат, компетентність інтелектуальних надбань — знаннєвий компонент); здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності, до розв’язання проблем, які належать до певного кола (або усіх) навчальних предметів, а також реальних (життєвих) ситуацій (загальнонавчальний результат, компетентність наукового дослідження — діяльнісний компонент); емоційна оцінка учнями об’єктів навчальної діяльності, сукупність ціннісних орієнтацій, мотивація, інтерес, готовність до навчання тощо (особистісний результат, компетентність спілкування науковою мовою — ціннісний компонент).

Зміст навчання формується на компетентнісних засадах відповідно до пізнавальних можливостей здобувачів освіти, обраного ними напрямку профілізації та виявленими здібностями, пізнавальними інтересами та освітніми потребами. Вивчення фізики й астрономії передбачає розвиток природничо-наукової компетентності — інтегрованої здатності особистості, що відображає цілісну систему знань про природу, уміння і ціннісні ставлення, які мобілізуються в контекстах життєвої діяльності. Її формування окрім природничих, забезпечують навчальні предмети таких освітніх галузей як мови і література, суспільствознавство, мистецтво, математика, технології, здоров’я і фізична культура.

Реалізація змістових зв’язків фізики й астрономії спрямовується на формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами, математична грамотність і обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності і життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність, екологічна грамотність та спрямування на здоровий спосіб життя.

Оскільки в старшій школі засвоєння фізичної і астрономічного компонент освітньої галузі “Природознавство” мають споріднений предмет навчання, методи дослідження та здійснюють інтегрований внесок у формування науково-природничої картини світу, на базовому рівні ці компоненти об’єднано в єдиний навчальний предмет “Фізика і астрономія” зі збереженням науково-методичних особливостей реалізації кожного складника. Програма рівня профільного навчання значно перевищує за обсягом кількість навчальних годин програми базового, а її зміст спрямований на поглиблення знань. На відміну від базового, на профільному рівні курс “Фізика і астрономія” представлено логічно взаємопов’язаними, але відносно самостійними модулями, що реалізують фізичний та астрономічний компоненти освітньої галузі “Природознавство”.

Ключові слова: зміст фізичної і астрономічної освіти, профільна школа, європейські освітні тенденції.

Література

1. Головка М.В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. — Випуск 18. — Кам’янець-Подільський, 2015. — С. 237 — 242.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. — К. : Богданова А. М., 2009. — 404 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України [Електронний ресурс].- К.: МОН України, 2016. — режим доступу: Концепція Нової Української школи // <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczziya.pdf>.

СПІВПРАЦЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗАКЛАДАМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ’Я У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ

Наталія Голубкова

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

Аналіз американського досвіду співпраці школи та закладів охорони здоров’я як перспективного важеля вирішення проблем системи освіти може бути корисним для вітчизняної школи, тому що українські педагоги також, як і американські, зацікавлені у формуванні здорового способу життя учнів, профілактиці та ліквідації дитячого й підліткового алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, підліткової про-

ституції та вагітності, жорстокості та насилля в школі тощо. Безумовно, зазначені проблеми потребують негайного вирішення. Одним із шляхів їх вирішення є спільні дії школи, сім'ї та громади.

Варто зазначити, що рушійним стимулом для пошуку шляхів співпраці та партнерства школи з медичними закладами США стало ухвалення таких законодавчих актів, як “Школи та громади вільні від наркотиків” (1986 р.) (Drug Free Schools and Community Act), “Безпечні та вільні від наркотиків школи” (1989 р.) (The Safe and Drug Free Schools and Community Act), “Здоров'я молоді 2009” (Health Youth Act) та інші.

У своїх дослідженнях такі американські науковці, як Дж. Г. Драйфус і Н. Фрухтер слушно констатують, що з огляду на те, що школи часто не можуть знати потреби всіх учнів, які приходять до них кожного ранку. З огляду на це адміністратори та вчителі мають налагодити співпрацю з тими закладами, які допоможуть їм розв'язати актуальні проблеми, і які, в свою чергу, теж зацікавлені у запровадженні партнерських відносин. Аналіз досвіду діяльності американської школи доводить, що співпраця із закладами охорони здоров'я є ефективною формою партнерства школи, сім'ї та громади. Так наприклад, клініки, працівників яких все частіше запрошують до надання медичних послуг підліткам, а саме проведення медичних оглядів учнів, імунізації, проведення бесід щодо здорового способу життя, запобігання вживання наркотиків, алкоголю, куріння та підліткової вагітності, усвідомлюють важливість цієї роботи, тому що школи є тими інституціями, які піклуються про здоров'я підростаючого покоління країни і роблять відвідування лікарів обов'язковим [2; 3].

Видається доречним звернутися до роздумів з цього приводу американського дослідника Л. Дж. Долан, який, на нашу думку, продемонстрував глибоке розуміння проблеми розвитку партнерства між школою та закладами охорони здоров'я і присвятив низку своїх наукових розвідок цьому питанню, а саме організації та діяльності клінік здоров'я у школах. Досліджуючи моделі інтеграції соціальних служб до діяльності шкіл, Л. Дж. Долан наголошує, що спільна діяльність шкіл і відділами і закладів охорони здоров'я, яка спрямована на розвиток шкільних клінік здоров'я (school-based health clinics), є однією з найбільш ефективних форм партнерства, тому що питання надання якісного медичного обслуговування підростаючому поколінню країни стали пріоритетними для працівників охорони здоров'я ще в кінці ХХ ст. [1, 3].

У цьому контексті значний інтерес становить досвід міського департаменту охорони здоров'я міста Балтимор, який один із перших у країні виділив кошти на організацію клінік здоров'я у загальноосвітніх школах з такими цілями:

- 1) забезпечити якісні профілактичні та первинні медико-санітарні заходи;
- 2) надати медичні послуги тим категоріям підлітків, які їх не отримували, або отримували частково;
- 3) розробити механізми удосконалення надання якісних медичних послуг.

Завдання шкільних клінік здоров'я полягають в тому, щоб:

- 1) активізувати раннє виявлення проблемних підлітків і знизити їх кількість;
- 2) підвищити рівень знань підлітків щодо здорового способу життя та розвинути їхні навички прийняття рішень.

Для виконання поставлених завдань кожна шкільна клініка має свій штат, а саме, фельдшера, медико-санітарного працівника, регістратора, координатора медичних послуг. Багато клінік мають додатковий персонал, що працює у галузі психічного стану, консультування з проблем зловживання різними речовинами, харчування та медико-санітарної просвіти. Шкільні клініки можуть допомогти вирішити проблеми підліткової вагітності забезпечивши консультування та проводячи заняття з учнями та їхніми батьками щодо статевого виховання та репродуктивного здоров'я.

До діяльності шкільних клінік Балтимору залучено багато учнів шкіл, на теренах яких вони знаходяться. Для того, щоб брати участь у заходах цієї інституції необхідно мати згоду батьків школярів. Цікавим є той факт, що майже 50% дітей, яким надаються послуги співробітниками шкільних клінік, не мають страхового полісу.

Аналізуючи діяльність шкільних клінік здоров'я м.Балтимор, Л. Дж. Долан констатує, що їхня діяльність виходить за межі лише медико-профілактичних заходів [1, 3]. На думку дослідника, важлива роль у цьому відводиться директорам навчальних закладів, які приділяють велику увагу залученню сімей до навчально-виховного процесу шкіл і радять співробітникам шкільних клінік залучати батьків учнів до обговорення планів їхніх заходів та спільної реалізації. Важливою умовою ефективного функціонування шкільних клінік є ступінь їхньої інтегрованості, чи навпаки ізолюваності від шкільного навчального плану. Варто зазначити, що ставлення педагогічних колективів шкіл та участь у плануванні заходів значно впливають на результати. Шкільні клініки Балтимору зібрали базу даних щодо учнів, які до них звертаються за допомогою та тих послуг, які вони їм надали, але їхня база не відображає їхній вплив на шкільне життя, а саме, рівень відвідування школи, запізнь на заняття та відсіву. Для подолання зазначених недоліків важливо здійснювати такі заходи: 1) розширити базу даних про учнів шкіл, а саме включити інформацію про тих дітей, які не зверталися до шкільних клінік, щодо їхніх медичних потреб; 2) узгоджувати плани заходів з сім'ями школярів і залучати до їх реалізації не лише батьків учнів, але й інших членів сімей; 3) проводити моніторинг та мати інформацію щодо дублювання послуг іншими партнерами школи.

Л. Дж. Долан зазначає, що шкільні адміністратори вважають однією з головних переваг клінік на базі шкіл їхній позитивний вплив на відвідування занять учнями [1, 4].

На думку Ш. Л. Кагана, спів-директора Національного центру США для дітей та сімей (National Center for Children and Families), перше із шести національних завдань, які були поставлені перед педагогами США програмою "Америка — 2000", а саме: "до 2000 року всі діти Америки підуть до перших класів підготовленими до

шкільного навчання”, передбачає залучення багатьох організацій і служб до його реалізації, включаючи сім’ї, церкви, медичні заклади та агенції соціального забезпечення [4, 277].

Більш того, реалізація шостого завдання Програми, яке говорить про те, що “кожна школа буде вільною від наркотиків і насилля”, також вимагає спільних зусиль з боку всієї громади. Отже, залучення закладів охорони здоров’я, які стали повноправними партнерами у справі виховання здорового покоління американців, набуло актуальності та потребує подальшого розвитку.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, американська школа.

Література

1. Dolan L. J. Models for Integrating Human Services into the School. — The Johns Hopkins University, 1992. — 19 p.
2. Dryfoos J. G. School-Based Health Clinics: Three Years of Experience. // Family Planning Perspectives. — 1988. — Vol. 20, №4. — P. 193 — 200.
3. Fruchter N. School-Community Collaboration: Dilemmas and Opportunities. — New York: Academy for Educational Development, 1987. — 9 p.
4. Kagan S. L. Readiness 2000: Rethinking Rhetoric and Responsibility //Phi delta Kappan. — 1990. — Vol. 72, №4. — P. 272 — 279.

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Наталія Грицай, д. пед. н., проф.

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

На сучасному етапі реформування освітньої галузі в Україні важливою є її суголосність зі світовими тенденціями в освіті. Реалізація компетентнісного підходу, орієнтування на розвиток критичного мислення та формування творчих здібностей, практико-орієнтований характер освіти — основні пріоритети підготовки майбутніх фахівців у сучасних вищих навчальних закладах.

У контексті підвищення уваги до природничої освіти учнів та студентів назріла необхідність удосконалити підготовку вчителів природничих предметів, зокрема біології, наповнити її новими формами, методами та технологіями. Важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів є методична підготовка.

Різні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів біології в Україні досліджували Т. Бондаренко, Т. Буяло, Л. Міронець, Н. Міщук, І. Мороз, А. Степанюк, О. Цуруль, Л. Шаповал, В. Шулдик та ін. Специфіку методичної підготовки сту-

дентів-біологів обґрунтовано у працях зарубіжних учених: Н. Андреевої, О. Арбузової, Л. Булавінцевої, Л. Орлової (Росія), М. Марінеску, Н. Яновічі (Румунія), В. Ставінський, Л. Тушинська (Польща), Н. Райчева, Г. Ставрева, Н. Цанова (Болгарія), Л. Павласова, М. Швецова (Чехія), К. Клімакова, М. Туленкова (Словаччина), А. Шорго (Словенія), Ж.-П. Астольфі, П. Кліман (Франція) та ін.

Проте на сьогодні виникла потреба в узагальненні та систематизації європейського досвіду методичної підготовки майбутніх учителів біології та впровадженні кращих його здобутків у вітчизняній університетській освіті.

Метою дослідження є визначення загальних особливостей методичної підготовки майбутніх учителів біології в країнах Європейського Союзу.

У вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу підготовка майбутніх учителів біології здійснюється в університетах, вищих педагогічних школах, інститутах та інших вищих навчальних закладах. Студенти опановують цикл загальних та спеціальних дисциплін, а також дисципліни психолого-педагогічної та методичної підготовки.

Методичну підготовку майбутніх учителів біології тлумачимо як цілеспрямоване формування методичних компетентностей у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології.

В європейських університетах методична підготовка майбутніх учителів біології здійснюється переважно під час навчання у магістратурі. Для тих студентів, які бажають працювати вчителем біології, в університетах багатьох країн (Румунія, Бельгія, Словенія) виокремлено 30 кредитів на предмети дидактичного (психолого-педагогічного) циклу.

Вказаний цикл може передбачати вивчення таких дисциплін:

- спеціальна дидактика біології; практика з дидактики біології (пасивна практика — спостереження за уроками, активна практика, рефлексивна практика); загальна дидактика (курс лекцій, вправи, спостереження, рефлексивна практика); аналіз діяльності освітнього закладу та політика в галузі освіти; основи соціології освіти; медіаосвіта; міждисциплінарний семінар; професійна етика та формування громадянськості; психологія навчання підлітків і молоді (*Львезький університет, Королівство Бельгія*);
- “Знання професії”, “Конструювання професійних експериментів та аналіз практики”, “Натуралістичне стажування на місцевості”, “Методологія поглибленого вивчення дисципліни”, “Аналіз професійних ситуацій”, “Навчання біології” та “Дидактика природничих наук” (*ESPE Версальської академії, Франція*);
- дидактика біології, практикум з дидактики біології, ІКТ в біологічній освіті, наставництво в позакласній діяльності та проведення педагогічної практики з біології (*Університет м. Марибор, Республіка Словенія*);
- “Психопедагогіка підлітків, молоді та дорослих”, “Проектування і управління освітніми програмами”, “Дидактика галузі та розвиток дидактики спеціальності (середня школа, ліцей, університет)”, педагогічна практика та вибіркові дисципліни — навчальна комунікація, методологія педагогічних досліджень, консуль-

тування і допомога, інтегрована освіта, соціологія освіти, освітній менеджмент, політика в галузі освіти, міжкультурна освіта, сучасна доктрина освіти (*Ясський університет імені А. Й. Кузи, Румунія*).

Базовою дисципліною методичної підготовки в більшості країн ЄС є “Дидактика біології” (“Дидактика та епістемологія біології”, “Дидактика природничих наук”). Ця дисципліна є певним аналогом “Методики навчання біології”, яка викладається в українських університетах, проте має низку особливостей та відмінностей.

В європейських країнах переважно вивчають дидактику біології або дидактику природничих наук (наук про життя та Землю), як у Франції. Лише в Болгарії залишилася назва дисципліни “Методика на обучението по биология” (“Методика навчання біології”).

Зміст “Дидактики біології” охоплює такі основні розділи: дидактика біології як наука; навчальна документація, освітні програми; природнича освіта в межах ЄС; завдання викладання природознавства та біології на різних рівнях і в різних типах шкіл; форми організації навчання біології; методи навчання; класичні та сучасні засоби навчання; формування біологічних понять; підготовка вчителя до уроку; оцінювання результатів навчання біології (якісна і кількісна оцінка учнів з біології, дидактичні тести, міжнародні програми TIMSS та PISA); екологічне виховання в біологічній освіті, виховання здорового способу життя.

Таким чином, методична підготовка майбутніх учителів біології в країнах Європейського Союзу забезпечується опануванням студентами дисципліни “Дидактика біології” та інших практико-орієнтованих дисциплін методичного циклу, а також розв’язанням методичних задач та проходженням педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів біології, країни Європейського Союзу.

НАСКРІЗНИЙ ПІДХІД ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІДЕРЛАНДІВ У КОМП’ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Олена Гриценчук

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна*

Актуальним для сучасної педагогічної науки є аспект використання інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній галузі, зокрема громадянській освіті, розробка теоретичних засад та запровадження ІКТ в освітню практику.

Багатий досвід в проблемі реалізації громадянської освіти у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі має Королівство Нідерланди, що є однією з перших європейських країн, яка впровадила громадянську освіту в систему освіти та створила необхідні умови формування громадянських якостей в учнів та молоді.

Характерним для громадянської освіти та освіти у галузі ІКТ є наскрізний підхід. Відповідно до офіційної позиції освіти Міністерства освіти, культури і науки Нідерландів громадянська освіта розглядалася як невід'ємна частина змісту освіти, що може інтегруватися у будь-який предмет. Однак, після чергових реформ 2010 р. у галузі шкільної освіти було вирішено включити заняття з громадянської освіти у зміст навчальних програм.

Національний інститут розвитку змісту освіти SLO (Instituut voor Leerplan-Ontwikkeling - нідер.) визначає три напрями, що охоплюють громадянську освіту і реалізуються у змісті різних предметів:

- демократія: знання про демократичну правову державу та прийняття політичних рішень, дійову демократію та основні цінності суспільства;
- участь: знання про базові цінності суспільства та широкий спектр можливостей для участі і розвитку умінь і навичок, які необхідні для активного залучення в життя школи і суспільства;
- ідентичність (самовизначення): дослідження власної ідентичності та ідентичності інших.

Громадянська освіта у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі реалізується завдяки політиці уряду щодо впровадження ІКТ в шкільну освіту в Нідерландах. Міністерством освіти, культури і науки Нідерландів визначається не тільки політика в галузі ІКТ, а регламентуються кінцеві цілі, що мають бути досягнуті учнями. Хоча відповідальність за інтеграцію ІКТ лежить на навчальному закладі, за ініціативи уряду у країні створена і ефективно працює національна структура підтримки, що створена для інтеграції ІКТ в навчальні програми та впровадження ІКТ в щоденну практику школи. Ця опорна конструкція складається з проектів, програм, навчальних спільнот та ін., і працює за допомогою діяльності таких організацій як Kennisnet фонд, робота яких спрямована на початкову, середню та професійну освіту і фундація SURF для вищої освіти.

Ключові слова: громадянська освіта, ІКТ, освіта Нідерландів.

Література:

1. SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development). (2012). Monitor for educational materials 2011/2012. Enschede, the Netherlands.). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.slo.nl/downloads/2012/monitor-for-educational-materials-2011-2012.pdf>. (in English).
2. Jeroen Bron. Citizenship and social integration in the Netherlands. Educational development between autonomy and accountability [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.slo.nl/downloads/documenten/Citizenship-and-social-integration.pdf/> (in English).

МІЖНАРОДНЕ ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ TIMSS: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Лариса Дворецька

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Реалізація Стратегії сталого розвитку “Україна — 2020”, схвалена Указом Президента від 12 січня 2015 року №5/2015, передбачає досягнення 25 ключових показників, що оцінюють хід виконання в Україні запланованих реформ та програм. Один із ключових показників сформульовано так: “Україна візьме участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA та увійде до 50 кращих держав-учасниць такого дослідження”.

Україна має досвід участі в міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) у 2007 р. та 2011 р. Зазначимо, що TIMSS проводиться з 1995 року кожні чотири роки і має на меті відстеження тенденцій розвитку математичної і природничої освіти в початковій та середній школі різних країн світу та сприяння підвищенню рівня викладання та вивчення математики й природничих наук. Дослідження TIMSS організовує Міжнародна асоціація з оцінювання досягнень у галузі освіти IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). У рамках цього дослідження проводиться вимірювання навчальних досягнень учнів четвертих та восьмих класів з математики та природничих наук шляхом паперового тестування. Додатково вивчаються особливості змісту шкільної математичної та природничої освіти у країнах-учасницях, особливості навчального процесу, а також фактори, що пов'язані з характеристиками освітніх закладів, вчителів, учнів та їхніх сімей шляхом анкетування. Країни-учасниці TIMSS обирають для участі в оцінюваннях або учнів четвертих класів, або восьмих класів, або одночасно четвертих і восьмих класів. TIMSS, як і PISA, проводиться за рахунок членських внесків країн-учасниць.

Попри те, що Україна призупинила участь у міжнародному порівняльному дослідженні TIMSS, досвід його підготовки й проведення потребує вивчення й використання для забезпечення високої якості адміністрування всіх процесів і процедур дослідження PISA. На офіційному сайті timssandpirls.bc.edu розміщено всю статистичну інформацію щодо результатів міжнародного моніторингового дослідження TIMSS 2015, в якому Україна вже не брала участі. У такий спосіб, до 20-річчя проекту TIMSS, його організатори заохочують дослідників до аналізу отриманих результатів.

В Україні до створення нормативної бази дослідження TIMSS та аналізу його результатів долучилися науковці М. І. Бурда, І. М. Гельфгат, В. П. Горох, Л. М. Гриневич, Л. П. Дворецька, Ю. О. Ковальчук, Т. В. Коршевніюк, Г. А. Лашевська, Т. В. Лісова, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, Н. Ю. Матяш, Н. С. Прокопенко, Н. В. Титаренко та ін.

Узагальнення досвіду участі України в TIMSS 2007 і TIMSS 2011 дозволяє зробити ряд висновків.

1. Оскільки міжнародні порівняльні дослідження (TIMSS, PISA) проводяться за рахунок членських внесків країн-учасниць та мають певні цикли проведення (4 та 3 роки відповідно), необхідно планувати відповідне державне фінансування на цикл (кілька циклів) дослідження й дотримуватися фінансової дисципліни у розрахунках з організаторами досліджень.
 2. Наявність нормативної бази (Укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази МОН тощо) для вже проведених повних циклів дослідження TIMSS в Україні, зважаючи на точно описані міжнародними організаторами дослідження стандартизовані процедури, пришвидшують підготовку нормативних документів для проведення дослідження PISA.
 3. Інституційний потенціал України в організації та проведенні міжнародних порівняльних досліджень наразі досить високий і має тенденцію до зростання, що пов'язано з чітким розподілом завдань між організаціями в Україні, які відповідають за якість проведення різних етапів дослідження та, власне, появою таких організацій і відповідних їх структурних підрозділів (Український центр оцінювання якості освіти (далі УЦОЯО), відділ досліджень та аналітики УЦОЯО, Інститут освітньої аналітики, Інститут педагогіки НАПН України, Інститут модернізації змісту освіти тощо).
 4. Формування в Україні експертного середовища в галузі освітніх вимірювань (пов'язуємо із впровадженням в Україні з 2005 р. стандартизованого тестування, зовнішнього незалежного оцінювання (далі ЗНО); проведенням двох циклів дослідження TIMSS (2007 р. та 2011 р.); здійсненням підготовки бакалаврів та магістрів з 2011/2012 навчального року у трьох університетах країни за спеціальністю "Освітні вимірювання" тощо) виступає запорукою ефективного функціонування створеної національної системи моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.
 5. Попри покращення результатів учнів у дослідженні TIMSS 2011 порівняно із TIMSS 2007, що відбулося завдяки здійсненим тоді заходам із удосконалення програм, підручників та вимог до навчальних досягнень учнів, вони лише унаочнили кризу та процес стагнації шкільної природничо-математичної освіти в Україні, підкреслили необхідність запровадження реформ.
 6. Позитивним виявився досвід залучення до аналізу результатів TIMSS фахівців, які відповідають за розроблення й експертизу тестових завдань з математики, фізики, хімії, біології та географії для ЗНО, оскільки будь-які новації змісту освіти, у тому числі й ті, що пов'язані із запровадженням компетентнісного підходу, мають найкоротший шлях до вчителя й учня, якщо вони відображені у змісті high-stake tests.
- У практиці проведення міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS є приклади призупинення участі окремих країн як на один цикл, так і на кілька. Це Корея, Португалія, Австрія, Фінляндія та інші. Попри різні причини неучасті в дослідженні, вони поновилися в списку країн-учасниць TIMSS. Україна, з часом, може використати їхній досвід.

Ключові слова: Міжнародне порівняльне дослідження TIMSS, Україна.

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

Ореста Клонцак

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Одна із найголовніших функцій університетської освіти полягає у сприянні соціалізації студентів — підготовці їх до життя у спільноті, інтелектуальної та професійної діяльності. Соціальний розвиток особистості передбачає залучення її до активної участі в громадському житті спільноти. Привчання студентів до інтелектуальної діяльності сприяє розвитку їхнього інтелекту, критичного мислення. Підготовка до професійної діяльності охоплює засвоєння студентами професійних знань, формування у них професійних умінь та навичок. З метою реалізації соціальної функції вищої освіти у сучасних університетах США набула поширення стратегія академічно-громадського навчання, детальне вивчення та творче застосування якої сприятиме підвищенню рівня якості вищої освіти української молоді.

Програми академічно-громадського навчання в університетах США передбачають залучення студентів до громадської діяльності у процесі виконання навчального плану та програми тієї чи іншої дисципліни з метою виховання активних громадян своєї держави, формування у них професійної компетентності та розвитку вміння критично мислити. У сучасній системі університетської освіти США практично усі навчальні плани передбачають участь студентів у програмах академічно-громадського навчання. У більшості університетів діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації академічно-громадського навчання майбутніх фахівців, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних кадрів щодо застосування цієї стратегії та виконують роль посередника між університетом та громадськими організаціями.

У сучасній системі університетської освіти США спостерігається також тенденція до виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні завдяки співпраці університетів та громадських організацій різних держав. Зокрема, такі американські університети як Університет штату Пенсильванія (Pennsylvania State University), Кларіонський університет у Пенсильванії (Clarion University of Pennsylvania), Ратгерський університет штату Нью-Джерсі (Rutgers University, New Jersey) пропонують студентам програми академічно-громадського навчання за кордоном (service-learning abroad).

Про активне зацікавлення та поширення стратегії академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США засвідчує також проведення у державі щорічних тематичних конференцій, присвячених дослідженню та обміну досвідом щодо різних аспектів цієї проблематики. Зазначимо найактуальніші з них: націо-

нальна конференція з проблематики академічно-громадського навчання (National Service-Learning Conference); міжнародна конференція з сучасних досліджень академічно-громадського навчання (International Conference on Advances in Service-Learning Research); щорічна конференція міжнародної асоціації з питань академічно-громадського навчання та залучення до громад (Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference) тощо. Дослідження американських учених та педагогів-практиків відображені у численних періодичних виданнях, таких як “Мічиганський журнал громадського навчання” (Michigan Journal of Community Service Learning), “Журнал академічно-громадського навчання у вищій освіті” (Journal of Service-Learning in Higher Education) та ін.

Отож, на підставі аналізу американських наукових джерел щодо теоретико-методологічних засад і підходів до організації програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США, дослідження тематики конференцій з питань реалізації цієї стратегії в університетах нами зроблено висновок, що застосування академічно-громадського навчання привертає все більшу увагу та становить предмет зацікавлення не лише американських учених, а й зарубіжних дослідників у галузі вищої освіти. Вивчення американського досвіду академічно-громадського навчання актуальне і для української вищої освіти в період сучасних суспільних та освітніх змін, оскільки відіграє вагомую роль у підготовці молоді до активної участі у громадському житті спільноти, сприяє розвитку критичного мислення, а також формуванню професійних умінь та навичок.

Ключові слова: академічно-громадське навчання, університетська освіта у США.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕНСАТОРНИХ НАВИЧОК УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Олена Косовець, к. пед. н.
*Вінницький міжрегіональний
центр професійної реабілітації інвалідів “Поділля”
м. Вінниця, Україна*

Навчання учнів з вадами здоров’я в умовах інклюзії базується на тому, що одночасно з дефектом існують і психологічні тенденції протилежного напрямку — компенсаційні можливості для подолання дефекту, що виступають на перший план в розвитку учня. Л. С. Виготський показав, що компенсація залежить не тільки від вади, але й у вищій мірі від адекватності і в дієвості застосованих методів формування компенсуючих процесів; в залежності від успіху компенсації і корекції змінюється структура вади [2].

Термін “компенсація” походить від латинського “compensatio” — поновлення, урівноваження і в загальнобіологічному його значенні означає одну з форм пристосування організму до умов існування при випаданні чи порушенні якоїсь функції [1].

Значний внесок у розвиток теорії компенсації зробили дослідження, проведені М. І. Земцовою, Є. П. Синьовою, Л. В. Нейманом, І. М. Соловійовим та Ж. І. Шифом. Стадія компенсації залежить від часу виникнення дефекту, від характеру сформованих на цей момент зв'язків, від ступеню ураження аналізатору, від віку учня, від рівня його фізичного і психічного розвитку, індивідуальних і особистісних особливостей, соціальних умов виховання, від організуючої і спрямовуючої ролі дорослої людини, яка враховує ці особливості учня.

У процесі навчання інформатики учня з особливими потребами формуються спеціальні компенсаторні навички під час роботи з персональним комп'ютером за рахунок використання спеціальних програм, а саме: учні з вадами зору користуються програмами для озвучування вмісту екрану та читання тексту (NVDA, JAWS, MaxReader, Диктор, Govorilka), зміни контрастності зображення, збільшення масштабу перегляду; нечуючі учні володіють навичками налаштуваннями програм для відображення спливних підказок для елементів екрану, включення субтитрів.

Для здійснення якісного навчання учнів з особливими освітніми потребами ми пропонуємо формувати компенсаторні навички за умов створення індивідуального робочого місця учня: ознайомити учня з різними способами керування персональним комп'ютером, зі спеціальними налаштуваннями операційної системи та встановлювати додаткове програмне забезпечення.

Ключові слова: компенсація, компенсаторні навички, інклюзивна освіта.

Література

1. Бондар В.І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-педагогічний словник / В. І. Бондар // АПН України, Інститут спец. педагогіки, Луганський держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганск : Альма-Матер, 2003. — 436 с.
2. Выготский Л. С. Дефект и компенсация / Л. С. Выготский // Основы дефектологии : Собр. соч. Т.5. Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 34 — 49.
3. Косовець О. П. Програмне забезпечення у процесі навчання слухачів з вадами здоров'я // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. — Збірник наукових праць. — Луганськ, 2010. — Ч.ІІІ. — С. 165-171.

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕКТОРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Сніжана Леу

*Інститут професійної освіти і навчання НАПН України
м. Київ, Україна*

У Великій Британії вимоги до професійного рівня та розвитку педагогічних працівників сектору професійної освіти і навчання відрізняються не лише за рівнями освіти, а й за територіальними критеріями.

Викладацькі кваліфікації для сектора подальшої освіти в Англії доступні у вищих навчальних закладах й організаціях, що визнають кваліфікації Ofqual. Підготовка вчителів також може здійснюватися на підприємстві, в навчальному закладі, в коледжах подальшої освіти і закладах вищої освіти. Кваліфікації вчителів сфери подальшої освіти в Англії і Уельсі включають Сертифікат про післядипломну педагогічну освіту для подальшої освіти та Свідоцтва 3-го рівня в галузі освіти і професійної підготовки (в Англії), Сертифікат освіти і навчання 4 рівня та Диплом в області освіти і професійної підготовки 5 рівня — мінімальна кваліфікація для отримання статусу “повноцінного викладача” [2]. У Великій Британії *асоційовані вчителі* або інструктори чи тренери мають неповну педагогічну освіту та меншу відповідальність, ніж *повноцінні вчителі* у розробленні навчальних програм, викладанню за ними та працюють під їх наглядом.

В **Англії та Уельсі педагогічні працівники коледжів подальшої освіти** мають статус викладачів, а педагогічні працівники, які працюють на робочому місці — тренерів. В Англії і викладачі і тренери повинні отримувати статус кваліфікованого вчителя теоретичного та практичного навчання, зареєструватися в Інституті навчання та брати участь у системі безперервного професійного розвитку. В **Уельсі, викладачі та ті, хто працює в якості вчителя в установах сектору подальшої освіти**, зобов'язані мати Сертифікат про освіту, Сертифікат про післядипломну педагогічну освіту для подальшої освіти, кваліфікацію або статус сертифікованого вчителя. У **Шотландії викладачі, тренери й викладачі вищих коледжів** (на відміну від викладачів середніх шкіл) не повинні реєструватися в Головній раді з питань викладання Шотландії, хоча це є бажаним за рекомендаціями Інспекції освіти Її Величності, а володіння викладацькою кваліфікацією подальшого навчання Ради надає переваги її власнику(ці). **Лектори сектору подальшої освіти в Північній Ірландії** повинні мати кваліфікацію ступеня або кваліфікацією РРК 5 рівня відповідної предметної області, три роки відповідного виробничого досвіду. Лектори повинні володіти або записатися на отримання викладацької кваліфікації Сертифікату про післядипломну педагогічну освіту для подальшої освіти [1, 3].

Отже, аналіз вимог до професійного рівня викладачів сфери професійної освіти і навчання у Великій Британії свідчить, що педагог має володіти комплексом професійних якостей, знань, умінь та навичок, які гарантують виконання професійних функцій на високому рівні.

Ключові слова: професійний розвиток, педагогічні працівники, професійна освіта і навчання, кваліфікація.

Література:

1. New agenda for vet trainers in the UK [Електронний ресурс].— Режим доступу : <https://pt.slideshare.net/eileen.luebcke/new-agenda-for-vet-trainers-in-the-uk>
2. Regulated Qualifications Framework [Електронний ресурс].— Режим доступу : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461298/RQF_Bookcase.pdf
3. UK NARIC. (2016). Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU — United Kingdom. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. [Електронний ресурс].— Режим доступу : http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_UK_TT.pdf

АНАЛІЗ РІВНЯ САМООЦІНКИ СТУДЕНТАМИ ВНЗ НІМЕЧЧИНИ ВЛАСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Оксана Мельник

*Київський національний економічний університет
м. Київ, Україна*

У дослідженні за мету було поставлено дослідити рівень самооцінки студентами ВНЗ Німеччини за спеціальністю “Економічна педагогіка” власних професійних компетенцій та виявити причини, що його зумовлюють. Для досягнення поставленої мети були використані наступні наукові методи педагогічного та соціологічного дослідження: напівстандартизоване інтерв’ю, метод якісного контент аналізу.

Критерієм ефективного функціонування система професійної підготовки є професійна компетентність майбутнього фахівця. В умовах проведення нашого дослідження було припущено, що критерієм ефективної професійної підготовки у ВНЗ є висока самооцінка студентами власних професійних компетенцій і готовності до професійної діяльності. Інтерв’ю проводились в квітні 2017 року. В ньому прийняли участь 24 студенти магістри другого, третього та четвертого семестру навчання, з них 12 студенток, 12 студентів. Місце проведення — університет Мангейму. Середня тривалість — 12 хвилин. Основою для побудови ключових питань

напівстандартизованого інтерв'ю стала модель компетенцій за Баумертом і Кунтер. До категорії “значимих професійних якостей”, необхідних для успішної педагогічної діяльності в закладах професійної освіти, належать відкритість, емпатія, врівноваженість, терпіння, гнучкість та вміння швидко реагувати, самоконтроль, володіння навчальними стратегіями для саморозвитку, авторитетність. Основною темою категорії є емпатія. Студенти визнають, що попередній досвід школярів допомагає їм краще розуміти проблеми та потреби їхніх учнів, однак потрібно уміти “поставити себе на місце учня”. Всі студенти, що обрали подальшу педагогічну діяльність, зазначили, що, на їхню думку, володіють достатнім рівнем згаданих професійних якостей. У категорії “самооцінка знань” домінують теми високий рівень фахових знань, достатній рівень педагогічних знань, необхідність здобуття методичних знань. У категорії “самооцінка умінь” провідними темами є позитивна оцінка проведення уроку, достатній рівень умінь планування, проблематичність розподілу часу, критична оцінка умінь контролю, оцінювання та рефлексії. Основною темою категорії “цінності” є позитивні якісні зміни в особистому досвіді учнів. З такою самою частотою зустрічається тема передачі фахових знань учням. У зв'язку з цим в категорії “підходи до навчання” рівноцінними є теми традиційне навчання та змішаний тип навчання, на основі технологій проектного, проблемного навчання.

Отже, проведене дослідження підтвердило гіпотезу про достатній та високий рівень самооцінки власних компетенцій, що свідчить про ефективність професійної підготовки викладачів для закладів професійної освіти у Німеччині. Дані дослідження можуть бути використані для аналізу мотивацій та установок майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійні компетенції, Німеччина, ВНЗ, самооцінка.

МОЖЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ УВ'ЯЗНЕНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Наталія Муқан, проф., д. пед. н., Олена Фучила, к. пед. н.
Національний університет “Львівська політехніка”
м. Львів, Україна

Важливість навчання та освіти для ув'язнених відображена у правилах та законах багатьох країн світу [4]. Безумовно, “заходи, спрямовані на покращення шансів адаптації у суспільство осіб, що відбули покарання, а саме, навчання та освіта, сприяють зменшенню кількості рецидивів, покращенню безпеки у суспільстві та, зрештою, економічно вигідні” [1, с.46].

Освітнє товариство “Реінтеграція у суспільство через освіту та навчання” РучО (англ. — RiSE: Reintegration into Society through Education and Learning), було засноване в 2011 р. як складова міжнародної освітньої програми для дорослих Грунтвіг і мало за мету покращення участі ув’язнених у соціальних та освітніх заходах. У цьому товаристві беруть участь шість країн Євросоюзу: Австрія, Бельгія, Фінляндія, Німеччина, Ірландія та Люксембург, делегуючи представників з судових інстанцій, освітніх закладів та соціальних організацій, що надають підтримку ув’язненим [5].

Рада Європи вважає, що не зважаючи на виключення із соціуму, в’язні не повинні бути виключені із середовища праці. У європейському суспільстві соціальна інтеграція тісно пов’язана із освітньою інтеграцією. Втілення принципу неперервної освіти та навчання у освіту дорослих, що відбувають покарання, допомагає підтримувати їхній рівень освіти паралельно із рівнем професійних навичок [7]. Воно може значно підсилити стратегії працевлаштування та інклюзії маргіналізованих груп населення, підсиливши здатність працевлаштування ув’язнених за допомогою освіти та навчання у в’язницях [2, с.13].

Робота у в’язниці має надати ув’язненим можливість отримання досвіду щодо вимог робочого середовища, дисципліни, здобути самоповагу та водночас отримати навички та компетенції для покращення їхнього працевлаштування. Наприклад, організація “Дефі-джоб” (*фр.* — *Défi-Job*), що працює у Люксембургу, надає ув’язненим можливість брати участь у діяльності свого соціального підприємства для отримання діапазону загальних та спеціальних навичок для покращення працевлаштування [3].

Вищезгадана організація є неприбутковою, метою якої є допомога у соціальній реінтеграції ув’язнених із в’язниці Гівеніх (відкритої в’язниці) через роботу. Вона пропонує можливості працевлаштування як на державному ринку праці, так і у соціальних закладах, в залежності від того, наскільки в’язень готовий до такої діяльності. Цю схему фінансує національне Міністерство праці і справедливості Люксембургу.

Робота, що її пропонують ув’язненим, включає проектування та виробництво певних виробів, наприклад, меблів чи папок для документації, які надалі продають на невеликій кількості роздрібних яток. В процесі роботи ув’язненим надається допомога у розвитку навичок потрібних для подальшого працевлаштування, включаючи мотивацію (наприклад, прибуття на роботу щоранку вчасно), а також загальні навички, що вимагаються працедавцями, наприклад, робота у команді та спілкування.

Ув’язнені повинні подати заяву на працевлаштування у “Дефі-джоб” і при цьому задовільняти певні критерії з метою отримання місця. Ці критерії включають “готовність”, тобто їхню мотивацію та відношення до роботи та майбутньої соціальної інтеграції, поведінку та робочі стосунки із психологічною соціально-освітньою службою; відношення до наркоманії та юридичну адміністративну ситуацію (ідентифікаційну карту, дозвіл на роботу, офіційну адресу тощо).

Існує певна кількість факторів у розробці проекту, які допомагають підвищити самооцінку учасників, допомагаючи створити відчуття, що вони реінтегруються у спільноту:

- вони отримують контракт про працевлаштування;
- їм платять еквівалент мінімальної зарплатні (який є значно вищим ніж оплата праці у в'язниці);
- вони повинні сплачувати внески соціального страхування;
- їм оплачують два додаткові дні на місяць замість вихідних.

Результати роботи проекту “Дефі-джоб” у 2011 р. показали, що з 23 ув’язнених, які брали участь у проєкті, 12 отримали офіційну роботу при звільненні, 7 продовжили працювати у майстерні “Дефі-джоб”, 4 особи залишились без роботи [6]. Отже, комплексні програми, що поєднують освіту, професійне навчання, роботу за контрактом та мотиваційні заходи, дають відчутний зсув у напрямку працевлаштування та реінтеграції ув’язнених у суспільстві, що в свою чергу зменшує криміногенність та маргіналізацію окремих прошарків суспільства.

Ключові слова: ресоціалізація ув’язнених, Європейський Союз.

Література

1. Фучила О. М. Деякі аспекти організації освіти дорослих у пенітенціарних установах Фландрії (Бельгія) / Фучила О.М. // Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис. — Полтава: ТОВ “АСМІ”, 2016. — №4(163). — С.46—48.
2. Council of the European Union. Council Decision 2010/707/EU of 21 October 2010 on guidelines for the employment policies of the Member States / [Official Journal of the European Union L 308/46 of 24.11.2010].
3. Défi-Job [електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.editus.lu/en/defi-job-asbl-givenich>
4. European Prison Rules / Council of Europe, 2006. — 133 p.
5. Grundtvig Learning Partnership. Reintegration into Society through Education and Learning (RiSE) / Brussels, 2013. — 44 p.
6. Hawley J. Prison Education and Training in Europe: Current State-of-play and Challenges / Jo Hawley, Ilona Murphy, Manuel Souto-Otero // Brussels: European Commission, 2013. — 62 p.
7. Mukan N. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium / N. Mukan, O. Fuchyla // Advanced education, 2016. — 6. — С.34—39.

**ОСОБЛИВОСТІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ
“СВІТОВА ЕНЕРГЕТИКА, МІЖНАРОДНИЙ АРБІТРАЖ
ТА ЕКОЛОГІЧНЕ ПРАВО” В ЮРИДИЧНІЙ ШКОЛІ
УНІВЕРСИТЕТУ ТЕХАС**

Ольга Нагорна, к. філол. н.

*Хмельницький університет управління та права
м. Хмельницький, Україна*

Техаська юридична школа пропонує магістерську програму за окремими п'ятьма спеціалізаціями. Інноваційна спеціалізація “Світова енергетика, міжнародний арбітраж та екологічне право” щільно співпрацює з центром Кея Бейлі Хатчисона (англ. *Kay Bailey Hutchison Center for Energy, Law and Business*). Цей центр не лише сприяє проведенню спільних наукових заходів, де обговорюються та аналізуються політичні, юридичні та економічні питання, але й надає можливість студентам здобути практичний клінічний досвід вирішення найбільш гострих питань енергетики і природних ресурсів нашого часу. Ця унікальна програма дозволяє студентам дослідити взаємозв'язки між природоресурсним правом, екологічним правом та міжнародним арбітражем, оскільки навчальний план забезпечує інтеграцію цих сфер.

Вивчення загального курсу “Вступ до законодавства США” пропонується лише іноземним студентам (24 кредити ECTS), однак написання дослідницького проекту (2 кредити ECTS) є обов'язковою вимогою для всіх.

Для отримання спеціалізації “Світова енергетика, міжнародний арбітраж та екологічне право” необхідно набрати 14 кредитів ECTS, поєднуючи основний напрям з двома іншими сферами.

Приміром, студент, який фокусує свою увагу на вивченні арбітражу повинен обрати з таких курсів (9 кредитів ECTS): альтернативне вирішення спорів; арбітраж; міжнародний арбітраж: практичні навички; міжнародний комерційний арбітраж; міжнародний інвестиційний/державний арбітраж; медіація; вирішення конфліктів в галузі енергетики та навколишнього середовища; ведення переговорів.

Решту 5 кредитів ECTS можна отримати, підібравши курси, які відповідають інтересам та потребам студента: енергетичне право, екологічні наслідки розвитку енергетики і виробництва, міжнародні нафтові угоди, міжнародна торгівля, нафта і газ, містобудівне законодавство, екологічне право та природні ресурси, питання державної політики / зміни клімату / відновлювана електроенергетика тощо.

Відтак, магістерська програма є гнучкою і дозволяє кожному студенту розробити індивідуальний курс навчання, адаптований до його / її академічних і професійних інтересів.

Ключові слова: магістерська програма “Світова енергетика, міжнародний арбітраж та екологічне право”, юридична школа Університету Техас.

Література

1. LL.M. Degree Concentrations [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://law.utexas.edu/master-of-laws/llm-concentrations>

ШКІЛЬНІ ВИПУСКНІ ІСПИТИ З МЕТОЮ СЕРТИФІКАЦІЇ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Світлана Науменко, к. пед. н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

У світі існують різні варіанти шкільних випускних іспитів з метою сертифікації (видачі атестата (свідоцтва) про отримання середньої освіти). Так, в Україні до свідоцтва про базову загальну середню освіту (9 клас) і до атестата про повну загальну середню освіту (11 клас) вносяться результати учнів з державної підсумкової атестації (далі — ДПА), які також враховуються при визначенні середнього бала відповідного документа для вступу до вищих навчальних закладів (далі — ВНЗ) України.

ДПА є формою контролю відповідності освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів (далі — ЗНЗ) та професійно-технічних закладів, що надають повну загальну середню освіту, державним вимогам [5].

ДПА учнів 9-х класів проводиться за місцем навчання школярів та виключно в письмовій формі. Учні 9-х класів складають іспити з трьох предметів: 1) української мови; 2) математики; 3) навчального предмета за вибором педагогічної ради ЗНЗ (українська література, зарубіжна література, іноземна мова, історія України, всесвітня історія, правознавство, географія, біологія, хімія, фізика, інформатика).

У 2008 і 2009 роках, а також з 2015 року, результати зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) зараховуються випускникам ЗНЗ як оцінки за ДПА [3]. Так, у 2015 році це стосувалося одного іспиту — з української мови і літератури (української мови); у 2016 році — двох навчальних предметів: української мови та математики або історії України (за вибором випускника) [3]. У 2017 році Державна підсумкова атестація учнів 11-х класів проводиться у формі ЗНО з трьох предметів: 1) українська мова і література (українська мова); 2) математика або історія України (за вибором учня); 3) навчальний предмет за вибором випускника (математика, історія України, англійська, іспанська, французька, німецька, російська мови, біологія, географія, фізика, хімія) [3].

Зовнішнє незалежне оцінювання — це іспити для вступу до ВНЗ України. Результати ЗНО зараховуються як результати вступних екзаменів до вузів України. ЗНО проводиться в пунктах тестування та у письмовій формі.

У Російській Федерації (далі — РФ) з 2009 року випускники ЗНЗ складають Єдиний державний екзамен (далі — ЄДЕ). Він є основною формою державної підсумкової атестації випускників 11 (12) класів шкіл Російської Федерації за освітніми програмами середньої загальної освіти, а також формою вступних іспитів у ВНЗ РФ [7].

ЄДЕ проводиться з 14 предметів: російська мова, математика (базова і профільна), фізика, хімія, історія, суспільствознавство, інформатика та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), біологія, географія, іноземні мови (англійська, німецька, французька, іспанська), література [8]. Результати ЄДЕ не впливають на оцінку в атестаті випускника. Проте, для отримання атестата випускники мають здати ЄДЕ з математики і російської мови та одержати з цих предметів результат, не нижчий встановленого мінімуму. Інші навчальні предмети ЄДЕ випускники складають на добровільних засадах за своїм вибором залежно від ВНЗ та запланованого напрямку спеціальності [8].

У Грузії з 2011 року випускники шкіл для отримання атестата про повну середню освіту складають тести “Комп’ютерне адаптивне тестування” (САТ) [6]. Крім того, у Грузії існують вступні іспити до ВНЗ.

Тести САТ охоплюють вісім іспитів з восьми навчальних предметів (з хімії, фізики, біології, географії, історії, грузинської мови і літератури, однієї з іноземних мов, математики). Кожен іспит складається учнями в один і той самий час в усіх школах Грузії в онлайн-режимі за допомогою комп’ютера. З 2013 року тести САТ проводяться у два етапи (в 11 і 12 класах) залежно від класу, у якому завершується курс вивчення того чи іншого обов’язкового навчального предмета [4, с. 2; 6]. Так, в 11 класі учні складають іспити з фізики, хімії, біології та географії; у 12 класі — з математики, грузинської мови і літератури, іноземної мови, історії. При цьому, якщо учень в 11 класі не склав або, на його думку, “погано” склав іспит з якогось предмета, він може перескласти його наступного року, продовжуючи навчання в 12 класі.

Тести САТ складаються у школі, але сама школа їх не проводить.

У Китайській Народній Республіці (далі — КНР), як і в Російській Федерації, випускники шкіл складають єдині державні випускні іспити “Гаокао” (gaokao), які одночасно є і вступними у ВНЗ КНР [10].

Іспит Гаокао проводиться один раз у рік (на початку червня), а в деяких випадках — двічі на рік. Іспит триває два-три дні. З 1985 року в іспиті Гаокао використовується система “3+2”, згідно з якою випускники складають три обов’язкові предмета (китайська мова і література, математика, іноземна мова (англійська, японська, французька або російська)) та два предмета за вибором (фізика, хімія, біологія, технологія, політологія, історія чи географія), які залежать від обраного випускником ВНЗ КНР та спеціальності [2].

В Ізраїлі випускники шкіл для отримання атестата складають державні іспити Багрут (Bagrut), а для вступу у ВНЗ — також психометричний тест (тест здатностей) [1].

Іспит Багрут охоплює обов'язкові й необов'язкові навчальні предмети. Специфікою цього іспиту є те, що кожен навчальний предмет має п'ять рівнів складності, які вимірюються в балах [1; 9]. В 11 і 12 класах учень обирає предмети і рівні їх складності, за якими він буде навчатися і які він буде складати. Відповідно до цього він отримує свій розклад. Потім учень вивчає обрані предмети, складає іспити з них і одержує оцінки. Звичайно, що однакові оцінки з одного навчального предмета, але різних рівнів складності — це зовсім різні знання.

Взагалі, для отримання атестата учні мають: 1) отримати прохідні бали з семи обов'язкових предметів; 2) скласти хоча б один предмет (крім англійської мови) — як з переліку обов'язкових, так і з необов'язкових — 4-го або 5-го рівня складності; 3) скласти іспити Багрут загальною складністю не менше ніж 21 бал [1; 9].

Сім обов'язкових предметів і їх прохідні бали (мінімальна складність), виглядають так: суспільствознавство (1), іврит (2), Біблія (Танах) (2), література (2), історія (2), англійська мова (3), математика (3). До необов'язкових предметів належать: географія, програмування, російська мова (друга іноземна), психологія, дизайн та ін.

Іспити Багрут учні складають в 11 і 12 класах. Вибір необов'язкових предметів, а також їх рівні складності залежать від обраного учнем ВНЗ та спеціальності.

Ключові слова: випускні іспити, сертифікація, зарубіжний досвід.

Література

1. Багрут (аттестат зрелости) [Електронний ресурс] / пост Anutini Glazki (2 сентября 2013) // Livejournal. — Режим доступу: <http://dash-v.livejournal.com/67470.html>.
2. Гаокао — китайский аналог ЕГЭ [Электронный ресурс] / Полина Струкова (29.01.2016) // Магазета [интернет-издание о современном Китае]. — Режим доступу: <https://magazeta.com/2016/01/china-exams-gaokao/>.
3. ДПА у формі ЗНО [Електронний ресурс] // Український центр оцінювання якості освіти. Офіційний веб-сайт. — Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/dpa/>.
4. Кузнецова Е. П. Об организации экзаменов по математике в Грузии [Электронный ресурс] / Е. П. Кузнецова // Репозиторий БГПУ. Факультеты. Физико-математический факультет. Научные публикации физико-математического факультета. — 2014. — Режим доступу к статье: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2233/1/%D0%93%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%8F%20%D1%8D%D0%BA%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%8B%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC.pdf>.
5. Наказ МОН України від 30.12.2014 № 1547 “Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти” [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. Офіційний веб-сайт. — Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-20/3580/nmon1574_30122014.pdf.

6. Національний центр екзаменів Грузії. Світові центри оцінювання // Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті). — 2014. — № 6. — обкладинка (с. 2).
7. Общая информация о ЕГЭ [Электронный ресурс] // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. — Режим доступа: <http://www.ege.edu.ru/ru/special/main/>.
8. Основные сведения о ЕГЭ [Электронный ресурс] // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена. — Режим доступа: http://www.ege.edu.ru/ru/main/main_item/.
9. Что такое багрут (и как с ним бороться) [Электронный ресурс] / Лиза Штерн (23.08.2016) // Detki.co.il [Об израильских детях с русским акцентом]. — Режим доступа: [http://detki.co.il/training/что_такое_багрут_\(и_как_s_nim_borotsya\).html](http://detki.co.il/training/что_такое_багрут_(и_как_s_nim_borotsya).html).
10. Школы в Китае: особенности школьной системы обучения [Электронный ресурс] // ChinaModernRU-Современный Китай. Информационный портал о Китае. — Режим доступа: www.chinamodern.ru/?p=344.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Оксана Овчарук, к. пед. н.

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна*

В Україні проголошено курс на розбудову нової української школи, на євроінтеграцію та широке застосування ІКТ в освіті [1]. Особливо важливими та перспективними вбачаються дослідження та розробка методичних підходів, що пов'язані з впливом використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарно орієнтованих засобів у навчально-виховному процесі та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у цьому контексті; теоретичним аналізом та узагальненням світового досвіду розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища у країнах зарубіжжя та Україні в контексті євроінтеграційних процесів в освіті та розбудови нової української школи; визначенням загальних підходів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища і надання методичних рекомендацій для системи післядипломної педагогічної освіти.

Інформаційно-комунікаційна компетентність є важливим чинником успішної професійної діяльності та освіти впродовж життя, професійного розвитку та самовдосконалення, ефективного управління навчальним процесом та застосування можливостей ІКТ, зокрема хмаро орієнтованого навчального середовища. Важливим є виявлення, аналіз та узагальнення досвіду розвинених країн світу, міжнародних організацій та ініціатив (Європейського Союзу, ЮНЕСКО, ОЕСР, ECDL, MICROSOFT, INTEL та ін.) в даному питанні. В країнах Європейського Союзу, США та інших розвинутих країнах світу розроблено та впроваджуються стандарти ІК-компетентності для вчителів на всіх рівнях освіти, існують системи обов'язкового моніторингу та сертифікації інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя, створюються та функціонують віртуальні освітні професійні спільноти, що забезпечують створення та використання ресурсів хмаро орієнтованого навчального середовища. В сучасних освітніх системах країн Європи та світу (США, Велика Британія, Німеччина, Франція, Швеція, Нідерланди, Австрія, Польща, Литва, Латвія, Естонія та ін.) закладені міжнародні стандарти та норми сформованості ІК-компетентності вчителя, що є одним з ключових показників якості освіти загалом. Також ці країни здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації вчителів згідно з міжнародними стандартами щодо розвитку ІК-компетентності, застосовують та розвивають хмаро орієнтовані засоби для системи освіти.

Аналізу досвіду країн Європи щодо розвитку та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів присвячені роботи О. Гриценчук, І. Іванюк, О. Кравчини, М. Лещенко, І. Малицької, О. Овчарук, Н. Сороко, Л. Тимчук та ін. У країнах Європи одна з ключових позицій надається освіті та професійній підготовці особистості для розв'язання проблем, пов'язаних з економічними, соціальними та політичними змінами. Використання потенціалу ІКТ, набуття всіма громадянами інформаційно-комунікаційної компетентності були визначені одними із основних завдань у Цифровому плані дій для Європи (Digital Agenda for Europe), затвердженому в 2010 році, що є втіленням Стратегії "Європа 2020" (Europe 2020) [4].

З огляду на це у 2016 р. було здійснено оприлюднення важливого європейського документу DigComp — Рамки цифрової компетентності для громадян та Концептуальної еталонної моделі DigComp 2.0 [4]. Ці документи є новітніми розробками експертів ЄС, які надають можливість укладення національних стандартів та програм навчання згідно міжнародним підходам та узгодженим європейською спільнотою принципам, допомагають відповідно оцінити рівень сформованості та розвиненості ІК-компетентності людини.

Спираючись на загальноєвропейські рамки та підходи, європейські освітні кола для визначення рівнів та показників розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів пропонують керуватись також й іншими загальноприйнятими рамками, зокрема, ЮНЕСКО, EDCL (*European Computer Driving Licence*), "Національними освітніми технологічними стандартами для вчителів" (*NETS-T*), що визначають рівні та містять набір показників ІК-компетентності [5].

Наприклад, у Литві керуються такими трьома рівнями розвиненості ІК-компетентності: *рівень I*: вчителі цілеспрямовано планують, організують і оцінюють власну професійну діяльність із використанням ІКТ, підвищують якість навчального процесу шляхом цілеспрямованого застосування ІКТ, звертають увагу та застосовують навчальні проекти, які пропонуються в мережі Інтернет за умови застосування конструктивістського підходу до процесу навчання (інтегроване навчання, проектне навчання, спільне навчання); *рівень II*: вчителі допомагають своїм колегам й активно беруть участь у поширенні досвіду застосування ІКТ в процесі викладання різних предметів в школі; *рівень III*: вчителі беруть активну участь у поширенні досвіду застосування ІКТ в процесі навчання і викладання на рівні своїх шкіл, міст, регіонів та країн.

Для того, щоб відслідкувати рівень розвиненості ІК-компетентності вчителя існують різні форми його оцінювання, зокрема, результатом може бути так зване електронне портфоліо, що слугує інструментом для атестаційних процедур вчителя та адміністратора школи, на яке сьогодні варто звернути увагу педагогічним колективам та внести відповідні елементи до підготовки та підвищення кваліфікації вчителя в системі ППО.

Очевидним є те, що досягнення певних рівнів розвиненості ІК-компетентності вчителя можливе за умови його діяльності в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища, що є фактично професійним середовищем для сучасного вчителя. Адже сучасний вчитель користується сьогодні поширеними інструментами та засобами хмаро орієнтованого середовища для створення платформи для діалогу між учнями та вчителями, для розміщення та поширення, а також для створення ресурсів та накопичення портфоліо, для урізноманітнення та модернізації процесу навчання та управління цим процесом, для створення можливості віртуального класу, віртуальної аудиторії тощо.

З огляду на вищевикладене, актуальним постає необхідність розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища, що потребує розроблення низки методичних та методологічних підходів щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів. Слід зазначити, що такі підходи для розвитку ІК-компетентності вчителя в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища нададуть низку переваг для різних категорій педагогічних працівників, а також для закладів, де вони працюють, а саме:

- вчителям — сприятимуть професійному розвитку та самоосвіті з питань використання хмаро орієнтованого навчального середовища у контексті навчання впродовж життя;
- слухачам системи післядипломної педагогічної освіти — створять можливість підвищення кваліфікації з питань використання ІКТ, формування ІК-компетентності в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища;
- загальноосвітнім навчальним закладам дозволять виокремити технології використання хмаро орієнтованого навчального середовища педагогічним колективом та учнями.

Таким чином, комплекс пошукових та аналітичних робіт, що базується на існуючому досвіді країн зарубіжжя та міжнародних освітніх організацій, дадуть змогу визначити основні положення, а також розробити та надати методичні рекомендації вітчизняним фахівцям з питань формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, хмаро-орієнтоване навчальне середовище.

Література

1. Нова українська школа. Концепція. — Заголовок з екрану — (<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>) — Електронний ресурс.
2. Digital competences - Self-assessment grid. EUROPASS. — Електронний ресурс - <http://europass.cedefop.europa.eu/> - Заголовок з екрану.
3. Education and skills online assessment. The Online Version of PIAAC. A joint Initiative of the OECD and the European Union. — <http://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/> - електронний ресурс. Заголовок з екрану.
4. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR27948 EN. doi:10.2791/11517/- 44 p.
5. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. - Paris, 2011. — 95 p.

РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД АВСТРІЇ

Галина Олексів

*Національний університет “Львівська політехніка”
м. Львів, Україна*

Оксана Шийка, к. пед. н

*Львівський техніко-економічний коледж
Національного університету “Львівська політехніка”
м. Львів, Україна*

На сьогодні усі галузі життя все більшою мірою почали розглядатися із ринкових перспектив та з точки зору відносин купівлі-продажу. Кожна організація, в тому числі університети, у своїй діяльності повинна керуватися ринковими механізмами, зміцнювати власну конкурентоспроможність, розвивати стратегію застосування матеріальних та кадрових ресурсів. Ці особливості зумовлюють той

факт, що при виборі вектору свого розвитку університети враховують не лише власні інтереси, але й вимоги студентства, як споживачів освітніх послуг, дбають про власний позитивний імідж, зважають на особливості діяльності конкурентів.

Саме тому в наш час університети постали перед проблемою стратегічного управління. Невід'ємними елементами загальної теорії стратегічного управління є розробка місії та стратегічного плану розвитку організації; саме ці поняття з'явилися в наш час і в університетському менеджменті.

Аналізуючи надбання європейських країн у цій сфері, можемо виокремити досвід Австрії. Ця країна здавна відома як центр розвитку науки і культури. Вища освіта Австрії займає стабільно високий рейтинг у Європі, в ній акцентуються питання високої професійної компетентності, духовності, інтеркультурного виховання. Саме тому австрійський досвід є доволі корисним з точки зору впровадження прогресивних ідей у вітчизняну систему університетської освіти.

Е. Морган (A. Morgan) описує два основні підходи до стратегічного планування (комплексний та проблемний) та оцінює їх з точки зору практичного використання в сучасних університетах [1]. Зокрема, представляючи *комплексний підхід*, автор згадує його класичний зразок — модель стратегічного планування Дж. Брайсона, що передбачає наступні етапи: 1) формулювання вихідних умов; 2) огляд організаційної нормативної бази; 3) оцінка місії та цінностей організації; 4) оцінка зовнішнього та внутрішнього середовища; 5) визначення стратегічних пріоритетів організації; 6) формулювання стратегії; 7) обговорення та прийняття стратегії та плану; 8) опис майбутніх перспектив організації; 9) реалізація; 10) переоцінка стратегії та процесу планування [1; 2]. При цьому автор допускає, що стратегічне планування залежить від різноманітних ситуативних обставин.

Інший підхід до стратегічного планування — *проблемний*. Дж. Брайсон стверджує, що деякі організації можуть почати здійснення стратегічного планування з п'ятого етапу його моделі (визначення стратегічних пріоритетів). Організація відбирає та зосереджує увагу на обмеженому колі питань фундаментальної політики, найважливіших для визначення місії, цілей, шляхів фінансування. Основним для цього підходу буде “керованість”, тобто обмеження процесу стратегічного планування часом, ресурсами, політичною волею організації [2].

Австрійські університети в сучасний період приймають, переглядають та оновлюють власні стратегічні плани. Зокрема, план розвитку Університету ім. Карла Франца м. Грац на 2013 — 2018 рр. містить елемент стратегічного планування, в основу якого покладено використання комплексного підходу, що визначає загальноуніверситетську місію, системи цілей університету та основні стратегії діяльності. Складовими частинами плану є плани академічних підрозділів, розроблені відповідно до обраних напрямків, крім того представлені кооперативні стратегічні проекти їх співпраці, вказані конкретні виконавці і терміни виконання [3].

Дунайський університет м. Кремс — один з найбільших європейських закладів, що спеціалізуються на післядипломній освіті. Вказаний університет представив план розвитку на 2015 — 2020 рр., в тому числі декілька стратегічних питань, визна-

чених на основі використання проблемного підходу. У вказаний період заплановані для вирішення такі стратегічні проблеми як посилення спеціалізації університету у галузях навчання та наукових досліджень, підвищення ефективності наукових досліджень, подальше зміцнення та розбудова позицій університету, як передового європейського закладу у галузі післядипломної освіти, представлення стратегій удосконалення якості та професійного розвитку кадрів, забезпечення надійних джерел фінансування університету у майбутньому. У плані розвитку намічено також відповідні шляхи вирішення цих проблем [4].

Отже, проаналізовані програмні документи австрійських університетів зосереджуються на важливих стратегічних питаннях, зокрема, на підвищенні якості вищої освіти та покращенні її конкурентоспроможності на міжнародному ринку. Саме такими є основні засади модернізації системи європейської вищої освіти у світлі вимог Болонської декларації.

Ключові слова: стратегічне планування, університет, Австрія.

Література

1. Морган Э. В. Нужно ли университетам стратегическое правление? Прагматичная оценка / Э.В. Морган // Университетское управление : теория и практика. — 2005. — №4. — С.18—26.
2. Bryson J. M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organization, Revised Edition / J. M. Bryson. — San Francisco : Jossey-Bass, 1995. — 536 p.
3. Entwicklungsplan 2013—2018. Anpassung 2015. — Graz : Universität Graz, 2015. — 196 s.
4. Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems) 2015 bis 2020. — Krems : Donau-Universität Krems, 2015. — 48 s.

РОЛЬ НАСТАВНИКА ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ

Галина Олеськова

*Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

Метою дослідження є вивчення досвіду практичної підготовки сестринського персоналу Німеччини, яка нині охоплює 2500 годин у закладах практичного навчання. Теоретична підготовка сестринського персоналу Німеччини відбувається у спеціалізованих сестринських школах. Вони є державними або державно визнаними та існують при різноманітних амбулаторних і стаціонарних закладах охорони здоров'я Німеччини.

Спеціалізовані сестринські школи і заклади практичної підготовки несуть спільну відповідальність за організацію та координацію теоретичного і практичного навчання. Педагогічний персонал вищезказаних шкіл, який здійснює супровід студентів під час практичного навчання — супровідники практики (Praxisbegleiter), співпрацює з наставниками практики (Praxisanleiter) — сестринським персоналом закладів охорони здоров'я. Останні, відповідно, мають володіти щонайменше дворічним досвідом роботи та додатковою професійною педагогічною освітою, здобутою в результаті навчання в обсязі щонайменше 200 годин. Завдання наставників практики полягає в поступовому формуванні у студентів самостійного сприйняття професійних обов'язків і забезпеченні контакту зі школою [1].

Практичне навчання студентів відбувається поступово, поетапно, і для цього сестринською школою та закладом практичної підготовки розробляється план організації навчання. На першому етапі навчання демонструється виконання сестринської маніпуляції, на другому — самостійне виконання маніпуляції здійснюється під наглядом наставника практики, на третьому — відбувається виконання маніпуляції без сторонньої допомоги.

Навчальна, консультативна, адміністративна, інформативна, оцінювальна, наставницька функції наставників практики реалізуються в ході: введення у відповідне професійне поле спеціалізованої практики догляду; поєднання теоретичного змісту освіти у практичній діяльності; допомоги у формуванні навичок догляду під час особистісно- та процесно-орієнтованого навчання; підтримки у здобутті особистого досвіду навчання студентів; участі у регулярному обговоренні актуальних для навчання тем; співучасті у оцінюванні студентів та визначенні їх рівня оволодіння фахово-практичними навичками [2].

На нашу думку, досвід Німеччини в організації практичної підготовки сестринського персоналу є дуже цінним. При збільшенні годин практичної підготовки, особистісно-орієнтованому навчанні студентів під наглядом наставника практики не лише з медичною, а й педагогічною освітою, фахова підготовка сестринського персоналу в Україні може бути ефективнішою. Вважаємо доцільним створення та розвиток в Україні інституту наставників практики у галузі медсестринства з відповідним законодавчим забезпеченням.

Ключові слова: наставник практики, сестринський персонал, фахова підготовка

Література

1. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) [Elektronische Ressource]. — Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf
2. Berufspädagogische Weiterbildung. Praxisanleitung [Elektronische Ressource]. — Zugriffsart http://www.ggsd.de/fileadmin/user_uploads/Infomaterial/Weiterbildung/Praxisanleiter/E-Mail_Praxisanleiter_M%C3%BC.pdf

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Оксана Онопрієнко, к. пед. н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Ситуація, що нині склалася у вітчизняному освітньому просторі, є цілком прийнятною для впровадження інноваційних підходів до контролю й оцінювання навчальних результатів учнів початкової школи та інструментарію їх вимірювання. Пред'явлені суспільству Міністерством освіти і науки концептуальні засади реформування загальної середньої освіти, передусім її початкової ланки, делегують навчальному закладу та вчителю функції, пов'язані зі здійсненням контрольно-оцінювальної діяльності на нових засадах. Передбачається, що з упровадженням ідей “Нової української школи” навчальні досягнення учнів у 1 — 2 класах підлягатимуть формульованню оцінюванню, у 3 — 4 — формульованню та підсумковому.

Упродовж останнього десятиліття нормативними документами для вітчизняної освіти декларувалося здійснення контролю й оцінювання учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації чинних вимог до контрольно-оцінювальної діяльності — індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. — відзначимо недостатньо виражений зворотний зв'язок від учнів, їхню пасивну чи обмежену участь у цьому процесі, явно невиражений стимулювальний характер тощо. Крім того, вивчення практичного досвіду засвідчує, що учителі переважно використовують традиційні для знанневої парадигми освіти методи й форми контролю, які в умовах компетентнісно орієнтованого навчання не відображають сповна картини сформованості в учнів предметних і, особливо, ключових компетентностей.

Аналіз досвіду модернізації національних систем освіти в країнах Європейського Союзу, Сполученого Королівства, Австралії, Нової Зеландії, Канади та інших показав, що ідеям компетентнісної освіти найбільше відповідає формульовальний підхід до контролю результатів навчання учнів. Науковці і педагоги-практики цих країн відзначають високу ефективність формульовального оцінювання відносно його сприяння підвищенню рівня навчальних досягнень учнів, винятково позитивного впливу на розвиток у школярів компетентності уміння вчитися впродовж життя. Його уведення дозволяє вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учня; діагностувати досягнення дитини на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; мотивувати учня до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях.

Компаративний зріз означеної проблеми, представлений у роботах вітчизняних учених Г. Єгорова, О. Локшиної, А. Сбруєвої та ін. демонструє тенденцію до по-

ширення досвіду впровадження формуального підходу в освітніх системах країн світу [1; 2; 3 та ін.]. Для нашої школи такий процес вважаємо перспективним з огляду на мету навчання, пов'язану з формуванням в учнів життєво важливих компетентностей. Актуальності цьому питанню додає долучення нашої країни до міжнародних порівняльних досліджень TIMSS і PISA, адже, за висновком А. Сбруєвої, у сучасній світовій англомовній дидактиці наголошується на “зв'язку між використанням формуального оцінювання та підвищенням рівня навчальних досягнень учнів” [3, с. 198]. Автор посилається на дослідження британських учених П. Блека і Д. Уільяма, які довели продуктивний вплив формуального оцінювання, використовуюваного британськими школами, на підвищення навчальних досягнень учнів до рівня країн-лідерів в освіті — Південної Кореї, Японії, Фінляндії [3].

Для вітчизняної освіти цінними стануть напрацювання зарубіжних колег у сфері контрольно-оцінювальної діяльності, особливо спільні для світових освітніх систем дидактичні настанови щодо розроблення методики здійснення та інструментарію оцінювання, особливостей реалізації формуального підходу, організації просвітницької роботи серед усіх учасників навчального процесу.

Ключові слова: контрольно-оцінювальна діяльність, початкова освіта, Україна.

Література

1. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / О. І. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. — 2009. — №2. — С. 107—114.
2. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко; АПН України. Ін-т педагогіки. — К. : КМПУ ім. Бориса Грінченка, 2003. — 186 с.
3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ ст.): монографія / А. А. Сбруєва. — Суми: Вид-во “Козацький вал”, 2004. — 500 с.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ У ПІДГОТОВЦІ АВІА ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ АСЕАН

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

Економічна спільнота країн АСЕАН (the ASEAN Economic Community) визначила за основну мету своєї діяльності виробництво продукції і послуг в її межах, для чого уряди азійських країн проводять активну політику щодо розвитку своїх країн як туристичних місць, яка приводить до поширення існуючих авіаліній та по-

яві нових. Такий розвиток авіаційної галузі неможливий без підготовки достатньої кількості кваліфікованих пілотів, актуалізує питання забезпечення професійної підготовки авіа персоналу, адекватної потребам сучасної авіації. Для запобігання затримок у розвитку авіаліній завдяки нестачі пілотів в азійських країнах спостерігається об'єднання зусиль авіаліній та навчальних авіаційних закладів для планування процесу підготовки кваліфікованих пілотів з лідерськими якостями.

Статистичні дані свідчать про збільшення в країнах АСЕАН кількості економ авіаліній (Таїланд — 180 бортів, Індонезія — 102, Малайзія — 100, Сінгапур — 107). Загальна кількість літаків станом на 2016 р. становила 694. Водночас, в деяких країнах АСЕАН функціонують лише Інститути пілотів (від 1 до 4 закладів), а багато країн взагалі не мають власних закладів для їхньої підготовки. Загальна кількість закладів в країнах АСЕАН становить 12, що є недостатнім [1, с. 86].

Проведений аналіз програм підготовки пілотів свідчить про те, що вони пропонуються для одержання ліцензії комерційного пілота (Commercial Pilot License (CPL)) та ліцензії приватного пілота (Private Pilot License (PPL)). Однак, багато авіаліній надають перевагу програмам мульти командної ліцензії пілота (Multi Crew Pilot License (MPL)). Але основна проблема полягає в тому, що в цих країнах існує лише один заклад, який пропонує навчання за цими програмами.

Тривалість програм підготовки за програмами ліцензії комерційного пілота сягає від 1 до 3 років, і передбачає накопичення необхідної кількості академічних годин. Слід зазначити, що навчальне обладнання для підготовки авіа персоналу дуже дороге, частіше імпортується з західних країн, особливо це стосується симуляторів польоту. Ці чинники зумовлюють великі витрати на професійну підготовку, і відповідно, ціну на навчання.

Отже, вирішення цих проблем неможливо без об'єднання зусиль та спільного планування дій міжнародних та національних мереж авіаліній. АСЕАН вносить свій внесок у цей механізм планування, контролю, розвитку, та оцінювання діяльності з цих напрямів. Також зусилля докладаються для розвитку навчальних технологій щодо забезпечення сучасних програм навчання для задоволення кількісних та якісних вимог щодо професійної підготовки авіа персоналу.

Ключові слова: країни АСЕАН, професійна підготовка, авіа персонал, навчальні програми.

Література

1. Th. Saowaros, V. Puncreobutr. The Necessity of ASEAN Community in Producing Pilots. *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.12, 2016. — P. 85-89.

РЕФЛЕКСИВНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Лариса Пасічник

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна*

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти Німеччини характеризується пошуком ефективних підходів до розвитку професійної компетентності учителя, готового до розв'язування складних педагогічних завдань, критичного осмислення власної діяльності, готовності до повної самореалізації, особистісного, фахового, педагогічного вдосконалення впродовж життя.

Аналіз наукових праць німецьких учених З. Бльомеке, Д. Варнеке, Й. Вільдта, Й. Кеуффера, Г. Леманна, В. Ніке, К. Реуссера, Е. Терхарта, В. Фіхтен дозволив дійти висновку про те, що професійний розвиток учителів є довготривалим процесом, який охоплює усі фази підготовки та може бути реалізованим лише за умови рефлексивного підходу. Розвиток рефлексивних умінь складає основу професійної кваліфікації та саморозвитку [4, с. 50], адже професіоналізм учителя передбачає не лише якісне проведення уроку, а й уміння здійснювати самоаналіз та рефлексію уроків інших учителів, що складає основу неперервного професійного вдосконалення [2, с. 60-61].

Формування та розвиток рефлексивних умінь майбутніх педагогів відбувається під час педагогічної практики, під час семінарів, практикумів та тренінгів. Рефлексивне навчання забезпечується завдяки використанню методів спостереження, оцінки, аналізу педагогічного явища або уроку; проведенню індивідуальної бесіди ментора або супервізора із студентом-практикантом або стажером; використанню методу колегіального аналізу та обміну досвідом на спільних навчальних заходах із студентами, стажерами та учителями.

Завдання академічної фази полягає у тому, щоб підготувати майбутнього учителя здійснювати рефлексивний аналіз свого професійного поля, керуючись фаховими, предметно-дидактичними та педагогічними теоріями. У зв'язку із цим, основною функцією педагогічної практики є систематичний та цілеспрямований розвиток рефлексивних умінь практикантів, формування навичок аналізу уроку [5, с. 49]. Важливою умовою розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів є сприятливе рефлексивне середовище, встановлення довірливої атмосфери, що досягається передусім завдяки професійній підтримці ментора та супервізора. Аналіз проведеного уроку під час індивідуальної бесіди із студентом-практикантом або стажером спрямований на корекцію помилок, допомагає усвідомленню його в ролі вчителя, сприяє розвитку особистісної, фахової та педагогічної компетентностей [5, с. 50-51].

Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів простежується у концепції практичного семестру, який є спільним проектом, розробленим Центром педагогічної освіти у співпраці із фахівцями навчальних семінарів, які представляють 2-у фазу підготовки та школами-партнерами, де проходить практика.

Рефлексивне навчання стажерів під час референдаріату забезпечується завдяки індивідуальному супроводу та використанню методу індивідуальної бесіди. Однак, на даному етапі підготовки все більшої ваги набирає метод колегіального аналізу конкретних педагогічних явищ, уроків стажерів або учителів, метою яких є розвиток методичної компетентності, продукування нових знань та вироблення альтернативних варіантів дій майбутнього педагога у схожій ситуації. Крім того, колегіальні методи рефлексії формують здатність майбутнього учителя правильно сприймати критику з боку колег та адекватно реагувати на неї, сприяють розвитку соціальної та комунікативної компетентностей.

На особливу увагу заслуговує робота Центрів педагогічної освіти у напрямі організації та проведення спільних семінарів та практикумів для студентів, стажерів та учителів. За переконанням німецьких учених Г. Месснера, К. Реуссера та ін. колегіальний аналіз та обмін досвідом між студентами, референдаріями, учителями-початківцями та досвідченими вчителями сприяє розвитку рефлексивної компетентності, виробленню стратегій розв'язування професійних завдань, аналізу та усвідомленню дієвості дидактичних та педагогічних концепцій [1, с. 34, 38; 3, с. 167].

Отже, рефлексивне навчання є необхідною умовою професійного розвитку учителів у Центрах педагогічної освіти в Німеччині впродовж усіх фаз підготовки.

Ключові слова: рефлексивне навчання, рефлексивна компетентність, рефлексивний підхід, професійна компетентність, професійний розвиток, Центри педагогічної освіти

Література

1. Ernst-Fabian A. Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? [Електронний ресурс] / Dissertation/ A. Ernst-Fabian. — Hagen: Fachbereich Kultur— und Sozialwissenschaften, 2005. — 254 S. — Режим доступу: http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf
2. Keuffer J. Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. [Електронний ресурс] / J. Keuffer // Erziehungswissenschaft. — 2010. — №40. — S.51—67. — Режим доступу: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20(1).pdf)
3. Messner H., Reusser K. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. [Електронний ресурс] / H. Messner. — Режим доступу: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffb5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf
4. Reusser K. Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. [Електронний ресурс] / K. Reusser // Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung. — 2005. — №2. — S. 9 — 18. — Режим доступу: http://www.didac.uzh.ch/static/files/Publikationen/2005/Reusser_2005.pdf
5. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug im DaF-Lehrerausbildung. [Електронний ресурс] / Dissertation / Dagmara Warneke. — Kassel: Fachbereich Sprach— und Literaturwissenschaften. — 2006. — 599 S. — Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОРОЛІВСТВІ ІСПАНІЯ

Надія Постригач, к. біол. н.

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Педагогічна освіта завжди виконувала ключову роль у процесах модернізації системи освіти у різні історичні періоди розвитку суспільства. Саме педагогічна освіта є "...акумулятором і транслятором соціокультурних цінностей суспільства, середовищем для соціалізації індивіда. Вона формує у своєму середовищі людину, котра стане відповідальною за засвоєння цих цінностей підростаючим поколінням" [1, с. 6].

У зв'язку з цим В. Кремень зазначає, що від здатності української педагогічної освіти дати гідну відповідь на виклики XXI століття залежатимуть долі мільйонів поки що маленьких українців та й, власне, майбутнє самої України. І в цьому аспекті обмін науковців думками, ознайомлення з досвідом роботи системи педагогічної освіти інших країн слугуватиме подальшій модернізації підготовки педагога в Україні [2, с. 8].

Відтак вивчення прогресивного педагогічного досвіду зарубіжних країн, зокрема Королівства Іспанія, є досить актуальним і перспективним.

Методи дослідження: контент-аналіз фахової літератури з проблеми наукового пошуку. Зокрема, здійснений контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що в українському науково-освітньому просторі було виконано лише два цілісних й системних дисертаційні дослідження щодо розвитку системи освіти в Іспанії, зокрема: В. Домніч "Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії" та З. Янішевська "Педагогічні засади та практика сімейного виховання у сучасній Іспанії". Крім того, особливий науковий інтерес викликають наукові праці Т. Кристопчук, у площині наукового інтересу якої перебувають питання організації й функціонування післядипломної педагогічної освіти в країнах Південної Європи, зокрема Іспанії [3, с. 162—165]. Натомість Г. Кузьменко у своїй статті зазначає, що тенденції формування педагогічних кадрів в Іспанії не мали чіткого відображення в Україні, хоча Іспанія має багату історію модернізації педагогічної освіти в рамках університетської освіти. Педагогічна освіта як складова частина системи освіти Іспанії розвивалася в руслі тих змін, причиною яких стали значні трансформації в освітньому законодавстві. Вони пов'язані з процесами модернізації всіх сфер іспанського суспільства [4, с. 150].

Продуктивним у цьому контексті також є розроблення та застосування педагогічної компаративістики як інструмента порівняння освітніх систем та якості освіти. Зокрема, значущі наукові доробки у цьому напрямі зроблені Н. Авшенюк, А. Сбруєвою, А. Василюк, Л. Зязюн, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиною, Н. Ничкало, О. Матвієнко, Л. Пуховською та ін.

З огляду на вищезазначене *метою дослідження* ми обрали аналіз особливостей організації сучасної системи педагогічної освіти у Королівстві Іспанія.

Основні моменти результатів досліджень. В останні роки ХХ ст., особливо після прийняття у жовтні 1990 р. Закону про загальну організацію системи освіти (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo — L.O.G.S.E.), розроблено чимало нових нормативно-правових положень, а також виконано індивідуальні чи колективні публікації (особливо ті, які отримані з конференцій та інших наукових нарад), в яких було запропоновано аналіз іспанської системи освіти (в тому числі педагогічної освіти), де здійснені регулярні спроби відпрацювати недоліки системи й запропонувати альтернативні моделі, які будуть “більш реалістичними”. Насправді, ця проблема не є виключно загальною в Іспанії: вона існує в усьому світі, і особливо в більш розвинених країнах. Можна було б також припустити, що результати такої великої кількості досліджень на даний момент надто незначні та не відповідають величині витрачених зусиль. Процес формулювання висновків з даної проблематики, як правило, займає багато часу, власне через природу цього конкретного об’єкта самого дослідження, оскільки його результати можна побачити тільки в довготривалій перспективі [5, с. 159].

Наприклад, із законодавчої точки зору, стаття 12 Конституції Іспанії встановлює, що іспанці юридично вважаються дорослими у віці вісімнадцяти років. З освітньої точки зору учені вважають, що неперервний період навчання будь-якого рівня початкової освіти, на будь-якому рівні, періоді, курсі або класі (як у системі неуніверситетської, так і університетської) виступає в якості підготовчого процесу до повної інтеграції в суспільстві. Це уповільнює доступ молоді до ринку праці і, таким чином, продовжує їх ювенільний період старше вісімнадцяти років. Проте, дорослими також вважаються молоді люди у віці від 16 до 18 років, які покинули систему освіти і стали частиною працуючого населення [6, с. 4].

З’ясовано, що педагогічна освіта Іспанії як і раніше є одним з головних викликів для вищих навчальних закладів (в основному університетів), а також установ, відповідальних за цей тип освіти в сфері державного управління, наприклад Міністерства освіти і культури (Ministerio de Educación y Cultura — М.Е.С.) на національному рівні (для визначення загальної рамки програм), включаючи ті Автономні співтовариства, до яких відповідальність в питаннях освіти ще не була передана, або Автономні співтовариства, які ефективно відповідають за освітню політику в межах своїх територіальних розмежувань (Андалусія, Балеарські острови, Канарські острови, Каталонія, Галісія, Наварра, Провінція Басків або Валенсія - централізаційно-децентралізаційна тенденція).

Висновки. Таким чином, контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що проблема педагогічної освіти перебуває в полі наукового інтересу вітчизняних та іспанських науковців, які намагаються спільними зусиллями знайти вирішення завдання посилення якості педагогічної освіти внаслідок реформування її змісту, обґрунтування її понятійно-термінологічного поля, визначення її сенсу та функцій в сучасному суспільстві, а також окреслення прогностичного сценарію її розвитку на наступні десятиліття.

Keywords: European cooperation, modern organizational structure, Spain, teacher education system.

References

1. Кравець В. П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін / В. П. Кравець // Шлях освіти. — 2011. — №1. — С. 4—11.
2. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін // Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Х.: НТУ “ХПІ”, 2007. — 644 с.
3. Кристопчук Т. Є. Післядипломна педагогічна освіта в країнах Середземномор'я: випереджувальний характер / Т. Кристопчук // Нова пед. думка : наук.-метод. журн. — 2012. — №4. — С. 162—165.
4. Кузьменко Г. Тенденції підготовки викладацьких кадрів в університетах Іспанії / Ганна Кузьменко // Молодь і ринок. — 2014. — №7 (114). — С. 150—153.
5. Delgado A. Developments in teacher education in Spain (1995-1998) / Arturo Delgado // TNTEE Publications. — December 1999. — Vol. 2. — Nr. 2. — P. 159—164.
6. Thematic review on adult learning. Spain : Background Report [Електронний ресурс] / Florentino Sanz Fernández, Julio Lancho Prudenciano. — September 2001, Finalised in May 2002. — Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/1935026.pdf>. — Загол. з екрану. — Мова англ.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ
КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

Олеся Токарська

*Житомирський державний університет імені І. Я. Франка
м. Житомир, Україна*

Згідно “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012-2021 роки” сучасна школа має бути орієнтована не лише на озброєння учнів системою наукових знань, а й сформованістю вмінь застосувати їх на практиці, орієнтуватися у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Це вимагає пошуку нових підходів щодо підвищення якості шкільної освіти, спрямованої на виховання життєво компетентних громадян. Отже, актуальним завданням сучасної української школи стає формування ключових компетентностей як інтегрованої характеристики особистості.

Посилення уваги до інформатичної компетентності особистості обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються модернізації освіти та її наближення до замовлення соціуму, оскільки компетентності — це, насамперед, замовлення суспільства на підготовку його громадян. Відтак, підготовка школярів до опрацювання інформації, формування у них інформаційної культури та інформатичних компетенцій стає соціально значущою проблемою. Країни Європи та

ЄС відрізняються освітніми показниками та досвідом, важливим для вітчизняної освіти. Тому інтерес становить освітня політика Республіки Польща, що також ґрунтується на компетентнісному підході, одним із пріоритетних напрямів якого визначається формування інформатичних компетенцій усіх учасників навчально-виховного процесу на різних рівнях навчання, охоплюючи середню і вищу освіту. Це пов'язано з потребою сучасного інформаційного суспільства у ІТ-спеціалістах високого рівня за Стратегією “Європа 2020”, підготовка яких повинна починатися з початкової школи.

Це спонукало впровадженню у практичну діяльність навчальних закладів нового освітнього проекту “Цифрова школа” (універсальної навчальної школи з програмування) у межах проведення освітньої реформи Республіки Польща. Запуск пілотного проекту відбувся з 1 вересня 2016 року. Його метою стало формування в учнів інформатичної компетенції, яка є однею з ключових у ХХІ столітті. Система навчання, згідно з метою та завданнями проекту, мала зосереджуватися на вивченні обчислювальної техніки та програмуванні.

Впровадження програмування як важливого навчального предмету у систему середньої освіти формуватиме інформатичну компетенцію, необхідну для ефективної роботи майже у кожній професійній сфері сьогодення. Показниками сформованості інформатичних компетенцій є комп'ютерна грамотність учнів, уміння спостерігати і робити логічні висновки, креативно мислити, використовувати різні знакові системи і абстрактні моделі, аналізувати ситуацію з різних точок зору, здійснювати пошук та аналіз інформації, вправно користуватися технічними засобами і програмним забезпеченням тощо. Остаточним результатом пілотного проекту має бути розробка та реалізація навчальних програм для системи середньої освіти в контексті інформатизації.

Вивчення досвіду формування інформатичних компетенцій в системі середньої освіти Республіки Польща, зокрема, в процесі реалізації пілотного проекту “Цифрова школа”, є актуальним та перспективним напрямом вдосконалення освітньої системи нашої країни і може бути використаним у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах України.

Ключові слова: інформативні компетенції учнів, середня освіта, Республіка Польща.

Література

1. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
2. Хуторський А. В. Ключові освітні компетентності // Освіта. — 2009. — №1-2. — С. 1-2.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/895/1> (28.08.2016)
4. Sysło Maciej M., Jochemczyk Wanda : Komentarz do podstawy programowej // Meritum. — 2009. — Nr 4 — С. 13-18

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Надія Федчишин, д. пед. н.

*Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського
м. Тернопіль, Україна*

Оптимізація пошуків у сфері вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів та професійна підготовка взагалі ставлять перед освітньою системою завдання, які потребують насамперед звернення як до історико-педагогічної спадщини, так і до вивчення зарубіжного досвіду з багатьох питань. Такий аналіз дасть змогу визначити переваги й уникнути прорахунків і сприятиме подальшому розвитку якісної професійної освіти.

Важливою складовою вітчизняної освітньої системи є вища медична освіта, спрямована на якісну підготовку кадрового потенціалу в галузі охорони здоров'я. Головні напрями реорганізації вітчизняної системи вищої медичної освіти визначаються і внутрішньодержавними процесами, і вибором європейського бачення, і перевагами загальносвітового розвитку. Сьогодні вітчизняної вищої медичної освіти відзначається інтенсивними реформаційними процесами, які зумовлюють актуальність досліджень щодо особливостей функціонування і реформування системи професійної підготовки медичних кадрів у розвинених країнах світу та Європи. Частими є звернення до досвіду у цій сфері провідних країн [1, с. 23].

Особливої актуальності сьогодні набуває вивчення досвіду Німеччини у галузі розбудови, становлення, сучасних тенденцій розвитку, основних здобутків реформування й модернізації вищої медичної освіти. За даними німецьких істориків педагогіки (Г. Вагнер (G. Wagner), К. Вінтер (K. Winter), Д. Габек (D. Habek), У. Шаген (U. Schagen), М. Шляйхер (M. Schleicher)), зі зміною поколінь у Німеччині модифікувалися не лише вимоги до медичної освіти, але й освітні стандарти, зорієнтовані, в першу чергу, на формування знань, умінь і навичок у медичній практиці, які з часом ставали традиційними.

Медична освіта в Німеччині відзначається як і в інших європейських країнах стрункою структурою охорони здоров'я. Особливістю німецької системи є яскраво виражена традиційна спадковість лікування та високий рівень підготовки медичних працівників. Тут система охорони здоров'я уможливорює постійну фахову та наукову діяльність лікаря й на цьому тлі забезпечує якість освіти та медичної практики.

У ФРН переважає практико-зорієнтований вектор професійної підготовки лікаря з особливим акцентом на використанні новітніх технологій у навчальному процесі, модерному змісті навчання та відповідності професорсько-викладацького складу сучасним світовим вимогам щодо такої підготовки. Державні законодавчо-нормативні документи регулюють підходи і принципи навчального процесу

відповідно до традицій і досвіду в медичній освітній сфері, а також до динамічних вимог системи охорони здоров'я, технічних можливостей лікарської практики, підвищення якості наукової бази медичної науки.

Відповідно вищі медичні заклади послуговуються офіційними паперами з питань освіти цих земель. Модерні процеси у сфері медицини ставлять в умовах глобалізованого суспільства нові додаткові вимоги. Окрім висококваліфікованої фахової теоретичної й практичної підготовки перед викладачами є умова отримання навичок комп'ютерних технологій, володіння іноземними мовами і т.д. [5, 907]. Так, напр., на медичному факультеті Берлінського університету ім. Гумбольдта традиційним є відзначення один раз в рік кращих професорів-лекторів за результатами студентського опитування.

Варто відзначити у Німеччині окремі нововведення у сфері вищої медичної освіти, а саме, Закон про атестацію лікарів (2002) [2], згідно з яким конкретизовано цілі медичної освіти, спрямовані як на фізичне здоров'я людини, так і на психічне й духовне. Звичайно, що основна мета вищої медичної освіти у будь-якому суспільстві залишається спільною — практична підготовка лікаря, здатного до самостійної відповідальної професійної діяльності, післядипломної освіти і безперервного професійного розвитку. Така підготовка підтримується державою й здійснюється на медичних факультетах університетів. З огляду на демографічні зміни в Німеччині, а також епідеміологічні загрози висуваються нові вимоги до якості підготовки лікарів, медичних працівників. Саме тому покладаються певні сподівання на недержавний сектор медичної освіти, проте із дотриманням усіх стандартів, що викликає "боротьбу" за гарантії високого рівня медичної допомоги незалежно від інституційної та правової основи освіти [3, с. 156].

Медична освіта повинна забезпечити формування базових знань, умінь і навичок з усіх дисциплін, необхідних для ефективного комплексного обслуговування населення. Це передусім знання будови і функцій організму в стані норми і патології; вміння і навички діагностичної, терапевтичної, реабілітаційної, профілактичної діяльності; усвідомлення соціально-економічних наслідків лікарської діяльності; володіння морально-етичними принципами лікарської діяльності; розуміння впливу сім'ї, оточення, суспільства на стан здоров'я, організацію медичного обслуговування, подолання наслідків хвороби; навички співпраці з іншими фахівцями та практичний досвід взаємодії з пацієнтами і медичного обслуговування на основі міждисциплінарного підходу [2, с. 2405]. За даними 2014 р. у недержавних медичних закладах Німеччини освіту здобувають близько 3%. Комітет з питань вступу у вищі навчальні заклади (Stiftung für Hochschulzulassung) визначив на 2014/2015 н.р. 10658 місць на лікувальні факультети та 2119 на стоматологічні за державним замовленням.

Наукова Рада з питань медичної освіти вітає всі зусилля, як у державному, як і в недержавному секторах щодо відбору студентів у медичні заклади, оскільки відчутною є невідповідність між попитом та пропозиціями. Відтак Наукова Рада рекомендувала використати процедуру відбору в університети за цільовими на-

правліннями осіб для певного лікувального профілю. Потреби у реформуванні медичного навчання відзначає і Наукова рада, яка, в останні роки, спрямовує всі зусилля на забезпечення інноваційних підходів до розробки медичних досліджень. Зокрема, університети спільно з іншими навчальними закладами з підготовки лікарів ведуть активні пошуки нових моделей медичного навчання та практики.

Позаяк Наукова Рада визнає вагомий потенційний внесок недержавних вищих медичних закладів у формат інновацій, а саме оптимізація практичної підготовки студентів (збільшення кількості практичних занять (до 45%), впровадження блокової практики, збільшення терміну санітарної служби); реорганізація освітнього процесу на основі міждисциплінарного та проблемно-зорієнтованого підходів; впровадження у навчальний процес дисциплін за вибором; скасування практичного навчання після завершення додипломної освіти (*Arzt im Praktikum*); введення загальної медицини до переліку обов'язкових для вивчення дисциплін та предметів за вибором під час клінічно-практичної підготовки.

Навчальні плани з підготовки лікарів у Німеччині передбачають пацієнто-зорієнтований вектор навчання, що, у свою чергу, підсилюється клінічно-практичними заняттями (навчання біля ліжка хворого). Така реалізація й підходи до навчальних планів мають на меті безпосередню взаємодію лікаря з пацієнтом, спостереження, спілкування, догляд. Так, у процесі спілкування і взаємодії з хворими у майбутніх лікарів розвивається почуття відповідальності за свою професійну діяльність, компетентність, прагнення до збагачення своїх знань і самовдосконалення [3, с. 32]. Навчальний план інтенсифікує процес навчання оптимізацією середовища, атмосфери та активізації самостійної навчальної діяльності студентів. Основна ідея удосконалення навчального плану — реалізація міжнародно визнаних принципів конструктивного навчання, тобто контекстуальності, кумулятивності, інтерактивності тощо.

На медичному факультеті Берлінського університету ім. Гумбольдта (*Charité — Universitätsmedizin Berlin*), що є спільною навчальною інституцією вище названого університету (*Humboldt-Universität zu Berlin*) та Вільного університету Берліна (*Freien Universität Berlin*) загальна мета визначена як підготовка лікаря для зміцнення, збереження і відновлення здоров'я, доброго самопочуття на індивідуальному і суспільному рівнях [6, с. 355]. Мета конкретизується реалізацією таких завдань: формування базових знань, вмінь і навичок у галузі сімейної медицини; розвиток здатності розуміння і врахування в процесі практичної професійної діяльності інтересів і потреб пацієнта та його близьких; оволодіння навичками і готовністю прийняття адекватних медичних рішень з урахуванням етичних, правових, екологічних, економічних аспектів; формування навичок самооцінки, саморефлексії і роботи в колективі; розвиток наукового мислення і навичок науково-дослідницьких пошуків; розвиток мотивації і готовності до безперервного професійного розвитку.

Інновації і відповідальність — головні вимоги інституції Шаріте (*Charité*). Численні новаторські розробки клініки Шаріте Берлінського університету внесли свою лепту в удосконалення освітньої та лікувальної практики. Так, за 2015 р. близько

3700 вчених цього університету залучені у спільну діяльність робочих груп над більш ніж 1000 проектами. Основна увага зосереджена на взаємодії експериментальних, орієнтованих на пацієнта, дослідженнях. Багато дослідницьких напрямів в Шаріте успішно функціонують на засадах міждисциплінарної співпраці, багато з них як результат національних і міжнародних спільних проектів [6, с. 358]. Так, клініка Шаріте підтримує шість цільових ключових областей досліджень: дослідження серцево-судинної системи, неврології, онкології, регенеративної терапії та опорно-рухового апарату, дослідження рідкісних захворювань та генетики. Для досліджень в галузі охорони здоров'я столичного регіону клініка Шаріте є серцем і двигуном навчально-наукової практики. Разом з Центром молекулярної медицини тут напрацьовані науково-дослідницької програми "Берлінського інституту охорони здоров'я".

Для Німеччини характерні високі стандарти медичної освіти, а особливо на тлі вимог до професійної практики. На медичних факультетах університетів відповідно до директив "Правил ліцензування для лікарів" (ÄApprO) та Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME) ЄС з професійної кваліфікації виправданим є тісний зв'язок між навчанням, науковими дослідженнями та доглядом за пацієнтами [4, с. 95]. Саме навчання без наукових досліджень і диференційованого догляду за пацієнтами не може забезпечити набуття практичних медичних навичок.

Таким чином, медична освіта в Німеччині на початку XXI ст. перебуває у стані інтенсивного, неперервного реформування, удосконалюється не лише за змістом, методами, формами, а й зазнає структурно-організаційних перетворень. Ці реформи викликані насамперед необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів та реалізуються шляхом впровадження сучасних підходів й передбачають, перш за все, визначення мети і цілей медичної освіти на основі компетентнісного підходу, впровадження проблемного навчання. Забезпечення якості в широкому сенсі це, в першу чергу, відповідальність кожного лікаря за результат своєї професії, що зобов'язує сумлінно, відповідно до приписів медичної етики здійснювати медичне обслуговування. Сумлінне виконання професійних обов'язків вимагає відповідної кваліфікації та відповідності прийнятим стандартам медичних знань. Отож, однією з основних складових професійної підготовки сучасного лікаря повинен стати навчальний процес, орієнтований на пацієнта. Таке навчання — це не лише практична освіта, це формування пацієнтозорієнтованого напряму підготовки майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: вища медична освіта, забезпечення якості, Німеччина.

Література

1. Кліщ Г.І. Особливості організації практичної підготовки студентів в медичних університетах Австрії / Г.І. Кліщ // Медична освіта. — 2011. — №3. — С. 23 — 31.
2. Neunte Verordnung zur Änderung der Approbationsordnung für Ärzte vom 27. 06. 2002 // Bundesgesetzblatt. — Jg. 2002. — S. 2405 — 2435.

3. Reform der Ärzteausbildung / D. Habeck, U. Schagen, G. Wagner (Hrsg.). — Berlin: Blackwell Wissenschaft, 1993. — 505 S.
4. Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen // Amtsblatt der Europäischen Union. — 2005. — L 255. — S. 22 — 142.
5. Schleicher M. Die ärztliche Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Entwicklungen — Gegenwärtige Lage — Vorstellungen für die Zukunft / M. Schleicher // Deutsches Ärzteblatt. — 1997. — H. 14 (34). — S. 906 — 911.
6. Winter K. Ausbildung und Erziehung in der Medizinischen Fakultät (Charite) der Humboldt-Universität in Berlin (DDR) im Wandel / K. Winter // Heikunst. — 1968. — Jg. 81 (Nr. 11). — S. 355 — 359.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АКТУАРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

Тетяна Фурсенко

*ДВНЗ “Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана”
м. Київ, Україна*

Мета даної розвідки полягає у виявленні особливостей становлення університетської актуарної освіти та аналізі механізму акредитації вищих навчальних закладів, що пропонують актуарні програми у Канаді.

У ході дослідження було встановлено, що в Північній Америці (і у Канаді зокрема) досить довгий час академічна освіта за актуарним напрямом залишалась рідкісним явищем, головним чином, через невелику кількість ВНЗ, що здійснювали підготовку за відповідним профілем. Крім того, успішне закінчення університету не було достатньою підставою для початку трудової діяльності у якості кваліфікованого актуарія. Посвідченням підтвердження кваліфікації виступало лише складання професійних іспитів, тому професійні об'єднання були основними освітніми організаціями, котрі сприяли професійному розвитку та забезпечували відносно масовий характер актуарної освіти. Час від часу спостерігалось зростання інтересу до питання впровадження академічної актуарної освіти (Артур Хантер, промова 1905 р.; Венделл Міллмен, промова 1969 р., Чарльз Труубрідж, промова 1975 р.). Відправною ж точкою на шляху до досягнення зазначеної мети став 2011 р. Саме тоді Канадський інститут актуаріїв (CIA) оголосив про прийняття рішення щодо введення альтернативного шляху вступу до професії актуарія, згідно з яким, починаючи з вересня 2012 р. ряд університетів, схвалених цим професійним об'єднанням (на сьогодні їх налічується 11), пропонують навчальні курси, по завершенню яких, студенти мають можливість звернутись до CIA стосовно звільнення від ряду письмових професійних іспитів

SOA/ CAS, необхідних для набуття членства в Канадському інституті актуаріїв (повного члена чи члена-кореспондента) [3, с.13], що є тотожним отриманню дозволу на здійснення професійної діяльності та визнання особи кваліфікованим актуарієм. Основним регулюючим документом здійснення акредитації актуарних програм у ВНЗ Канади стала Програма акредитації університетів, що, по суті, являє собою набір жорстких критеріїв, котрі в найзагальнішому вигляді можна сформулювати наступним чином: навчальні програми повинні на 85 % базуватись на програмах професійних об'єднань; вимагається наявність серед викладацького складу як мінімум 4 штатних працівників-повних членів CIA; суворі вимоги до процедур тестування та екзаменування; для звільнення від професійних іспитів показник академічної успішності студентів має бути на рівні оцінки "B" і вище.

Розробка зазначеного документу почалась ще у 2010 р. у рамках Акредитаційного комітету зі запрошенням делегатів від CAS та SOA у якості спостерігачів. Акредитаційний комітет запросив 16 університетів взяти участь в процедурі оцінки якості надання освітніх послуг з актуарного профілю. З метою встановлення відповідності критеріям, було створено Комісію з питань акредитації для кожного з одинадцяти університетів, які відгукнулись на пропозицію. Зазначена комісія здійснювала інспекції на місцях, по завершенню яких було складено звіт з подальшими висновками стосовно рекомендації університетів до акредитації та подання його до Акредитаційного комітету. Останній спільно з управлінським органом — Радою з питань освіти та відповідності професійним вимогам (the Eligibility and Education Council) приймали остаточне рішення стосовно ліцензування освітніх закладів [2, с. 15-17]. Слід також зазначити, що реалізація програми акредитації університетів, особливо на початкових етапах, передбачала можливість подання апеляції закладами, котрі не пройшли перевірку на відповідність встановленим критеріям. Відповідно, для розгляду кожного апеляційного подання створювалась апеляційна комісія, котра інспектувала заявку, звіт Комісії з питань акредитації та ряд інших факторів.

Таким чином, Програма акредитації університетів є результатом інтенсивної, тісної співпраці регуляторних органів — Канадського інституту актуаріїв, створених у його рамках комісій, вищих навчальних закладів на місцях та зарубіжних освітніх партнерів — частково Спільки актуаріїв (the SOA) та Спільки актуаріїв зі страхування від нещасних випадків (the CAS) у США. Загалом, спробу реформування актуарної освіти, що полягає у створенні та впровадженні установчого документу, який регулює підготовку актуаріїв в університетах Канади, можна вважати успішною.

Ключові слова: Канада, актуарії, актуарна освіта, Програма акредитації університетів, звільнення від іспитів.

Література

1. Mange, John I. The Evolution of Actuarial Education / John I. Mange // The Actuary Magazine. — 2012. — №4. — p. 12-13.
2. Stapleford Rob the Canadian institute of actuaries' university accreditation program / Rob Stapleford // The Actuary Magazine. — 2012. — №4. — p. 14-17

УЧАСТЬ УКРАЇНИ В МІЖНАРОДНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ PISA-2018

Тетяна Хорошковська

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Згідно з Розпорядженням Кабінету Міністрів України [3] у 2018 році Україна вперше візьме участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA (англ. Programme for International Student Assessment), впровадженому Організацією з економічного співробітництва та розвитку (англ. Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD).

Мета цього дослідження — визначити, чи володіють учні 15-річного віку знаннями, уміннями та компетентностями для повноцінного функціонування в суспільстві. Кожен цикл дослідження PISA проводиться за трьома напрямками: у галузі читання (Reading Literacy — “грамотність читання”), математики (Mathematical Literacy — “математична грамотність”) та природничих наук (Scientific Literacy — “природничо-наукова грамотність”) [6]. У 2018 році провідною галуззю дослідження буде “грамотність читання”.

У дослідженні 2018 року візьме участь близько 80 країн.

Для країн-учасниць можливі дві форми участі — комп’ютерна та паперова. Україна братиме участь у паперовій версії, тому всі варіанти тестових буклетів та опитувальників будуть заповнюватися учнями вручну [2].

Відповідальність за організацію та проведення дослідження PISA в Україні покладено на Український центр оцінювання якості освіти.

Дослідження PISA здійснюється в декілька етапів — підготовчий, пілотний, основний та підсумковий. На підготовчому етапі, який розпочався у 2016 році, здійснено переклад українською мовою та адаптування тестових матеріалів, а також анкет для опитування учнів та адміністрацій навчальних закладів. Під час пілотного етапу дослідження PISA в Україні, що відбувся у травні 2017 року, апробовано завдання та інструментарій дослідження. У ньому взяли участь близько 2000 учнів і студентів з понад 40 навчальних закладів, які народилися в 2001 р. Під час основного етапу дослідження, що відбудеться у квітні-травні 2018 року, проводитиметься тестування 5000 школярів, які народилися у 2002 році. На підсумковому етапі готуватимуться міжнародний і національний звіти [1; 4; 5].

Як повідомляється на офіційному сайті Українського центру оцінювання якості освіти, результати окремих учасників як пілотного, так і основного етапів дослідження є конфіденційними і публікуватися не будуть. Перші результати, а також міжнародний і національний звіти PISA-2018 будуть оприлюднені в грудні 2019 року після проведення основного етапу дослідження [4].

- Участь України в міжнародному моніторинговому дослідженні PISA дасть змогу:
- одержати узагальнену інформацію про сформованість читацької, математичної та науково-природничої грамотності 15-річних підлітків, готовність їх до повноцінного життя в сучасному суспільстві відповідно до міжнародних стандартів;
 - порівняти рівень знань і вмінь українських школярів з рівнем знань і вмінь учнів інших країн-учасниць;
 - вивчити фактори, які впливають на ефективність освіти в державі;
 - визначити переваги й недоліки національної системи освіти в порівнянні з іншими країнами.

Отже, участь України в міжнародному дослідженні PISA — важливий крок у процесі входження до європейського освітнього простору.

Ключові слова: PISA, міжнародне дослідження, знання, уміння.

Література

1. Популярні запитання [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти [Офіційний сайт]. — Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>.
2. Про PISA [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти [Офіційний сайт]. — Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/about-pisa>.
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018” від 4 лютого 2016 р. № 72-р [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/72-2016-%D1%80>.
4. Стартує пілотний етап PISA-2018 [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти [Офіційний сайт]. — Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/стартує-пілотний-етап-pisa-2018.html>.
5. PISA-2018 [Електронний ресурс] // Український центр оцінювання якості освіти [Офіційний сайт]. — Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/pisa/>.
6. What is PISA? [Електронний ресурс] // OECD. Programme for International Student Assessment (PISA). — Режим доступу: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.

КАК ШКОЛЬНИКУ СТАТЬ СТУДЕНТОМ: СПЕЦИФИКА ПЕРЕХОДА ОТ ОСНОВНОГО К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

Ирина Шевлякова-Борзенко, к. филол. н.

*Национальный институт образования
Министерства образования Республики Беларусь
г. Минск, Беларусь*

Анализ образовательных систем разных стран Европы, Америки, Азии, являющихся членами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) позволил выделить основные факторы, условия, а также представить в обобщенном виде способы, механизмы, алгоритмы продвижения обучающихся между уровнями общего среднего и высшего образования.

Переход с уровня общего среднего на уровень высшего образования в странах — членах ОЭСР осуществляется по-разному. В ряде стран необходимо сдать национальные экзамены по итогам обучения в средней школе. 20 стран помимо национальных экзаменов имеют другие — альтернативные или гибкие — пути продвижения по системе образования. На начало 2010-х годов вступительные экзамены в учреждения высшего образования существовали в 23 странах ОЭСР [1].

Так, одной из важных черт современной системы школьного обучения Финляндии является отсутствие школьных экзаменов, которые не сдаются даже после завершения обучения в основной школе. Единственный общенациональный экзамен для школьников сдается по окончании трехгодичного обучения в старшей школе, его цель — оценить реализацию модели школьного образования, ее преимущества и недостатки.

Двойную роль выполняют экзамены в Германии. По итогам 13-летнего среднего образования в гимназии выдается аттестат Abitur, необходимый для поступления в учреждения высшего образования. Для его получения необходимо сдать 4 выпускных экзамена. При поступлении в учреждения высшего образования Германии существенное значение имеет общий балл аттестата.

В Японии вступительные испытания в учреждения высшего образования проводятся в два тура. В первом туре национальные экзамены (University Entrance Center Examination — UECE) сдают учащиеся последнего года обучения. Сдача этих экзаменов обязательна для поступления во все государственные и некоторые частные учреждения высшего образования. Число экзаменов, которые проводятся в форме тестирования, определяется университетом; их может быть от 2 до 5 из 12 возможных. Второй тур экзаменов проводят сами университеты по своим экзаменационным материалам; как правило, речь идет об одном или двух достаточно сложных испытаниях, поэтому с первого раза стать студентом университета удастся далеко не всем.

В подавляющем большинстве стран — членов ОЭСР:

1. Школьное образование включает обязательную (базовое) и необязательную (полное) составляющие.
2. Обучение в старших классах полной средней школы носит, как правило, профильный характер и четко нацелено на подготовку к поступлению в учреждения высшего образования.
3. Существует два основных способа перехода с уровня общего среднего на уровень высшего образования.

Обучение на уровне среднего образования завершается национальными выпускными экзаменами; получение по их результатам соответствующего аттестата является основным условием поступления в учреждения высшего образования. Зачисление в них может осуществляться либо на основании конкурса аттестатов, либо в порядке очередности подачи абитуриентами заявлений; квоты вводятся в некоторых случаях на поступление на наиболее престижные специальности (факультеты).

Результаты обучения на уровне общего среднего образования, зафиксированные в аттестате зрелости, не играют существенной роли при поступлении в учреждения высшего образования. В этом случае вступительная кампания организуется непосредственно университетами, которые могут проводить экзамены в письменной и устной формах, используя разнообразные виды испытаний (тесты по профильным предметам с разными видами заданий; творческие работы; собеседования; психологическое тестирование; определение функциональной грамотности).

Ключевые слова: переход от основного к высшему образованию, страны мира.

Литература

1. Взгляд на образование: индикаторы ОЭСР 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.hse.ru/org/hse/iori/oecdedu2012>. — Дата доступа: 18.04.2016.

II. INTERNATIONALIZATION AND MULTICULTURALITY

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ

INTERNAȚIONALIZARE ȘI MULTICULTURALITATE

THE USE OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE PROFESSION-ORIENTED STUDY OF FOREIGN LANGUAGE

Ilona Boichevska

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine*

Ukraine's integration into the world community requires a profound knowledge of the foreign language by the specialists of various spheres of professional activity. The foreign language acquisition should take place according to the demands of the contemporary studying conditions. The main aim of the foreign language study is the formation and development of the students' communicative culture. It is important for the theoretical knowledge to have a practical use in order for the student to be able to improve his language knowledge and realize the foreign language skills in the future professional activity. That's why the use of the innovative technologies becomes especially essential in the process of the profession-oriented study of foreign language.

The aim of the research is to reveal the use of the innovative technologies in the process of the profession-oriented study of foreign language.

Main material statement. The concept "innovation" in pedagogy means the renewal of the study process. The notion "technology" appeared in the world pedagogy in order to compare it with the existing concept "method". Innovative technologies can be characterized as a goal oriented set of approaches and ways of study activity organization, into which the whole study process is involved [1]. The quality innovative technologies include such special approaches to foreign language teaching as: 1) interactive teaching methods; 2) the use of technical means of education (computer and multimedia, the Internet).

Profession-oriented study of the foreign language is believed to be the study, in the centre of which there are students' needs to learn the foreign language taking into consideration the peculiarities of the future profession [2, 5]. Such approach foresees the combination of the processes of profession-oriented foreign language acquisition with the development of the students' personal qualities and special skills, which are based

on professional and linguistic knowledge. The practical aim of this approach lies in the achievement of such level of foreign language communicative competency, which will allow the students to use the foreign language during their professional activity at the level of international standards.

It is stated by many scientists that the qualitative students' learning is impossible without the use of the innovative educational technologies. They are aimed at the person's development and self-improvement, at the expansion of additional abilities and creative potential. An important means of the innovative study is also the use of the multimedia complex, which includes interactive board, personal computer and multimedia projector.

The teacher's task is to create the conditions of the practical language acquisition for every student, which would allow showing his creativity and activating the cognitive activity in the process of the foreign language learning, the final aim of which is the ability to communicate in different profession-oriented situations.

There are several advantages of the innovative education in the profession-oriented study of the foreign language which should be defined. They are as follows: the arrangement of the friendly atmosphere and interconnection between the participants of communication, the students are more independent and confident, the teacher encourages them to collaboration, the students are not afraid to make mistakes and are capable of clearing the language barrier, each student is involved into the process and has his own special task, students may use the experience which was acquired before.

Conclusion. In such a way, the process of profession-oriented foreign language study is not an automatic teaching of the educative material. This process requires the hard and stressful student's brain work and his own participation. This can be achieved with the help of the active learning using the innovative education technologies.

Keywords: innovation, innovative technologies, profession-oriented study, foreign language.

References

1. Інноваційні технології у педагогіці [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ua-referat.com/Інноваційні_технології_у_педагогіці.
2. Образцов П. И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.

ENGLISH TRAINING FOR TECHNICAL UNIVERSITY TEACHING STAFF

Oksana Chugai, Candidate of Sciences in Education

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Kyiv, Ukraine

Successful implementation of academic mobility programs is closely connected with providing English training for teachers of technical subjects. To solve the problem there was developed the program of the course aimed at formation of professionally oriented English competence to prepare teaching staff for using English in teaching technical subjects.

The course is based on the needs of teachers who need English to conduct lectures, seminars, supervise their students' research and take part in international conferences. Therefore, the course is designed to cover three thematic blocks: organizing and conducting lectures, seminars, workshops; guiding student research activities; presenting at international conferences. In order to achieve the aim the following tasks were to accomplish: learn the vocabulary and acquire grammatical knowledge within scientific, educational and professional fields; acquire pragmatic, socio cultural knowledge enabling the successful English language communication at the appropriate level; deepen academic knowledge within scientific and professional areas that allow delivering professional public speeches, lectures, workshops, presentations, research reports in English, develop speaking, listening, reading and writing skills to communicate successfully in academic and professional environments.

Besides contact hours, teachers of technical subjects have to complete assignments which give them opportunities to practice acquired knowledge and demonstrate the skills. They include preparing teaching materials for lectures and practical classes, handouts for students, a glossary, a video of a lecture, an academic article, a critical review, etc. It is important to remember that participants of the course are teachers of different technical subjects, and such assignments allow them to use specific vocabulary.

Teaching adults requires creating friendly atmosphere when each participant is respected and valued, and the learner is placed in the centre thus taking full responsibility for their own progress. Peer assessment allowed participants to be active listeners and readers, when each presenter was evaluated by other participants, and each piece of writing was peer-reviewed. In addition, the participants completed three progress tests and learning logs to monitor the results of English training.

To conclude, English training for technical university teaching staff provided prerequisites for successful implementation of academic mobility programs.

Keywords: English training, technical university, teaching staff, academic mobility, program of the course.

PROFESSIONAL TRAINING OF LINGUISTS AT BIRKBECK UNIVERSITY

Olga Komochkova

Khmelnyskyi National University

Khmelnyskyi, Ukraine

Integration and globalization processes cause rather radical modifications in higher education. British educators have accumulated outstanding experience in training linguists. We believe it necessary to apply to foreign experience. Thus, the aim of the study is to briefly analyze the organization of linguists' professional training on the example of Birkbeck University.

To begin with, the BA Linguistics and Language degree programme offered by the University provides thorough foundations in linguistics. The programme's linguistic component includes conceptual, theoretical and analytical aspects needed to develop skills to be able to reflect on and analyse structural, functional and communicative features of language. In addition, students are encouraged to explore and develop their own areas of interest, carry out empirical and theoretical research. In addition, students acquire an expert knowledge of language structure and use in conjunction with high-level language skills in the chosen language (French, German, Japanese, Portuguese or Spanish); practise allied skills, namely, translating, summary-writing and delivering written and oral presentations.

The programme comprises of 12 modules: four at Level 4; four at Level 5; four at Level 6. Of these, at least 150 credits must be taken in linguistics. All students must take the Level 4 modules (Approaches to Language; Approaches to Study) in their first year, and the Level 5 module (Analysing Language Structure and Use) in their second year. Students are also to take the level 6 module (Investigating Language) in the final year, as well as the level 6 (Linguistics Final Year Project). Other linguistics modules are selected from those offered by the Department of Applied Linguistics and Communication.

Teaching involves a mixture of lectures, seminars and student presentations. The balance between these three elements varies both within and across modules. In-class exercises involving analysing data, exploring concepts, and testing hypotheses are a feature of the linguistic modules.

In conclusion, we would like to indicate that the program provides students with foundations of linguistics, teaches them to think critically and conduct independent researches, adheres to current global trends in higher education, is rather flexible and allows students to choose their own educational trajectory. Thus, the mentioned features, in our opinion, are rather useful and may be implemented in the programmes on linguistics at native universities.

Keywords: linguistics, degree programme, higher education, Birkbeck University.

COMPETENCY-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Inna Shymkiv, Candidate of Sciences in Education

*Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine*

Our attention is focused on understanding the productive trends of teaching foreign languages in the context of *individually-oriented* and *activity-oriented* technologies which are primarily associated with alternative methods in the context of CBL. Learning foreign languages through CBL gives students an opportunity to explore issues, observe, analyze, think critically, and choose their own methods of learning. They also learn how to ground their opinions, develop the ability to assess risks and form constructive management of feelings. The CBL techniques encourage students to use information and communication technologies, to interact in an adequate and creative way in all kinds of social and cultural contexts.

The main strategies of teaching foreign languages in the context of competency-oriented approach are discussed in the paper:

- *metacognitive strategies* are strategies intended for planning and performing an educational activity: outlining educational goals and objectives; a choice of working and social form; effective time and information management; performing specific roles of “an actor”, “a teacher” in the educational process instead of being “a passive observer”, concentration of attention; control and self-control of the level of academic achievements;
- *affective strategies* are strategies that govern the learning process, such as overcoming students’ exam and workload anxiety: promoting positive reinforcement training and readiness of students to succeed; overcoming barriers in the emotionally intense atmosphere of mutual understanding and respect;
- *communicative strategies* are strategies aimed at establishing contacts and willingness to take the initiative in the process of direct dialogue: strengthening declarative knowledge and life experience, the hypotheses nomination, putting into effect the interaction, choosing and using intonation and non-verbal means, usage of synonyms and paraphrase with the aim of grammatical and lexical planning, restructuring and correction of speech when faced with difficulty, the use of a number of successive arguments, citing evidence *for* and *against* a particular point of view, the implementation of feedback on the allegations and findings, the use of a wide range of modification schemes.

Our study materials give grounds to speak about the extraordinary value of alternative methods of teaching foreign languages in the context of developing students’ fundamental competencies, based on the principle of self-sufficient, conscious and effective life.

Keywords: competency-based approach, activity-oriented technologies, motivation, self-control.

INTEGRATING LANGUAGE AND LANDSCAPE, ART AND CULTURE

Ana Tudor

*“Liviu Rebreanu” School
Mioveni Town, Romania*

A research on what the eTwinning and Comenius projects brought in our school life leads us to the conclusion to enrich our experience with Erasmus+ projects. The second Comenius project was a special one. We live in an alert world, full of stress, pollution, lack of humanity and become increasingly more indifferent to everything around us and do not have time to listen to friends, family, strangers, and why not, to the land. That's why we have decided stop for a while from the fast pace of life and listen to its voice. By means of the project “Voices from the Land” we wanted to integrate language and landscape, art and culture. In this respect, the project is an exploration and celebration of both oral and written language of science, art, performance and the human imagination. Our pupils used natural materials to create ephemeral art in an outdoor setting. They have taken photos of their art works with digital cameras and they have written poetry about their experience while creating the artworks and their feelings about nature. The project has invited pupils to discover simple miracles of everyday life, the landscapes that surround us, by insisting on that fragile relationship between people, nature, art and the naturally passage of time. Together, we have discovered miracles looking the beauties created by nature and we had unique feelings when we looked at the ants' walk or listened to the crickets' song. The miracle of the European friendship has surely worn the mark of our partnership. The project “The Voices from the Land” metaphorically told us temporality of life as the art work created in nature. The researches developed by us have revealed an ancient and intimate connection between language and landscapes, a sort of link which can be found mainly in cultures around the world. We have started the project work being conscious that within each person there is a gifted orator, an artist, a listener or a performer. Besides, we have known that exploring the natural world will become a way for us to develop these gifts and celebrate their use.

Keywords: language, project, culture, landscape, art, experience.

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДИСКУРСІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ОСВІТІ

Наталія Бакуліна, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сьогодні визначення такого поняття, як “ключові компетентності”, що формуються в учнів, знаходиться на вістрі дискусій. Воно стосується не лише питань змісту освіти, а й усієї соціальної сфери суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Саме компетентності розв’язують життєво важливі проблеми, оскільки дозволяють оперувати отриманими в школі знаннями, надають можливість застосовувати їх упродовж всього життя.

Країни з розвинутою економікою широко обговорюють питання компетентностей, що закладаються системою освіти. Більшість економічно розвинутих європейських країн взяли участь у міжнародному проєкті, метою якого було визначити ключові компетентності, що впроваджуються в загальноосвітній школі та відповідають запитам сучасного суспільства. У проєкті взяли участь 18 країн, які надіслали звіти про власний доробок із проблем визначення ключових компетентностей.

Одним з основних аспектів у загалі визначених компетентностей є аспект полікультурний, аспект ставлення до власної культури і культури інших людей. Європа — полікультурна спільнота, саме тому питання формування полікультурного світогляду є актуальними. Проаналізувавши зарубіжний досвід, можна помітити, що багатьма країнами було зроблено акцент на питаннях полікультурності та факті, що полікультурні компетентності повинні базуватись на таких потребах суспільства, як:

- потребах полікультурних та багатомовних країн;
- потребах проживати та спілкуватись з представниками різних етнічних спільнот і культур, мігрантами;
- потребах, покликаних глобалізаційними процесами, особливо в галузі економіки та інших секторів суспільного життя.

Саме такі потреби притаманні сьогодні країнам - членам ЄЕС. Однак саме поняття “*інтеркультурних компетентностей*” (або полікультурних) дещо відрізняється залежно від країни. Так, наприклад, у багатомовній Швейцарії акцент робиться на спілкуванні різними мовами, що є умовою успішного соціального та особистого розвитку. В Бельгії більше уваги приділяється активній участі в житті суспільства з повагою до його полікультурного виміру.

У визначенні поняття компетентності немає однозначної відповіді, існують різні погляди.

Більшість педагогів схиляються до спільної точки зору про те, що компетентність є основою засадою вмій (skills). Так, наприклад, до загальних та найбільш важливих компетентностей австрійські педагоги відносять такі:

- мовлення, спілкування, вміння висловлюватись (expression);
- вміння користуватись знаннями та навичкам менеджменту, інформаційним та комунікаційним навичкам;
- вміння організувати навчальний процес, дослідницькі навички;
- соціальні компетентності;
- спосіб поведінки, життя (life-style), вміння планувати життя та кар'єру, самоуправління;
- володіння іноземними мовами, навичками, необхідними для навчання за кордоном;
- політичний інтерес, демократична участь.

Інша класифікація найбільш загальних компетентностей ґрунтується на поділі компетентностей на:

Особистісні компетентності:

- навчання впродовж життя (самоорганізація навчання, гнучкість, вміння пристосовуватись до потреб, що постійно змінюються, інтерес, самооцінка, прийняття нових напрямів);
- почуття міри, мотивація, оптимізм, бажання вчитись);
- опір до маніпуляцій;
- самоповага.

Компетентності взаємодії з оточенням:

- інформаційні навички;
- суб'єктно-предметні компетентності (орієнтація, організація особистих знань);
- навички орієнтації у протиріччях, розбіжностях;
- методологічні навички (грамотність, медіа, технології).

Соціальні компетентності:

- спілкування;
- соціальні навички (вміння долати конфлікти, працювати в команді);
- емпатія;
- вміння співпрацювати.

Компетентності участі в житті демократичного суспільства:

- демократична свідомість;
- культура конфліктів;
- демократична участь.

Базові навчальні плани *Норвегії*, наприклад, під ключовими компетентностями подають комплекс таких понять:

- моральна особистість;
- обізнаність у християнських та гуманістичних цінностях;
- знання культурної спадщини, місцевих традицій та самовизначення;
- відкрите сприйняття інших культур;
- повага та знання інших релігій та вірувань;
- творча особистість;
- розвиток творчих здібностей і критичного мислення;

- вміння знаходити нові рішення проблем;
- вміння використовувати наукове мислення та методи: здібність до пізнання, випробування винаходів інших, особиста винахідливість;
- працелюбна особистість:
- навчання трудовим навичкам;
- навчання вчитись;
- відповідальність за власне навчання;
- планування та організація власної роботи і навчального процесу;
- ліберально освічена особистість:
- вміння організувати знання;
- методологічні знання;
- повага до фактів та нових аргументів;
- вміння користуватись інформаційними технологіями;
- інтернаціоналізм та прийняття традицій;
- вміння отримувати нові знання;
- навички підприємництва;
- соціальна особистість:
- віра у власні здібності;
- навички спілкування;
- вміння співпрацювати та діяти в команді;
- вирішення конфліктів;
- соціальна відповідальність;
- довіра до інших;
- знання прав та обов'язків;
- вміння брати відповідальність;
- розвиток незалежної та автономної особистості;
- особистість, яка вміє орієнтуватися в навколишньому середовищі:
- любов до природи та фізична активність;
- знання про природу;
- знання про навколишнє середовище та про конфлікт інтересів;
- знання основного поняття про те, що освіта та навчання стимулюють цілісний розвиток особистості — інтегрованої особистості.

Такі підходи до класифікації та побудови структури загальних компетентностей в європейських країнах зумовлені інтеграційними процесами, що відбуваються сьогодні. Характерні вони й для України, особливо для сфери освіти, де наданий момент йде формування освітніх стандартів, визначення напрямів створення навчальних програм, формування змісту базових навчальних дисциплін, створення підручників та навчальних матеріалів. Саме тому європейські освітні тенденції, що окреслюються в результаті спільних зусиль багатьох країн, є векторами суспільного розвитку та повинні бути предметом широкого обговорення.

Ключові слова: ключові компетентності, європейський курс в освіті.

СУЧАСНІ ДИДАКТИЧНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У МУЗЕЇ (ДОСВІД УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ)

Марія Васишин

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Однією із найважливіших функцій сучасного музею є культурно-освітня діяльність. Максимальна відкритість і доступність музею для всіх, потужний інформаційний і ціннісно-орієнтований потенціал здатні долучити людей до різних форм інтелектуальної й соціально-культурної творчості, надати музею особливої значимості в освітньому процесі [3, с.41].

Метою нашого дослідження є аналіз освітньої діяльності музеїв різних профілів України та Польщі та визначення основних дидактичних форм організації як формальної так і неформальної освіти у просторі музею. Використовуючи методи педагогічного спостереження музейних заходів та інтерв'ю з працівниками музеїв ми визначили найбільш поширені форми організації освітньої взаємодії з учнями загальноосвітніх шкіл у музеях України і Польщі.

Найчастіше освітня функція музеїв реалізовувалась у таких формах як лекція та екскурсія, які у наш час доповнюються і удосконалюються завдяки застосуванню різноманітних технічних засобів та інтерактивних методів взаємодії. Для залучення все нових груп відвідувачів музеї України та Польщі постійно розробляють і впроваджують у музейне повсякдення різноманітні заходи культурно-просвітницького напрямку, серед яких: театралізовані дійства, майстер класи, ігри-квести, зустрічі з видатними особистостями, музейні фестивалі та свята, різноманітні тематичні програми і проекти [2, с.12]. Однак, власне освітня функція музеїв в Україні реалізується у ході музейних уроків, які найчастіше поєднують тематику вибраного предмету з навчального плану загальноосвітньої школи із тематикою музейної виставки чи цілої експозиції. Варто зазначити, що в музеях художньо-мистецького профілю України проводять музейні уроки з різних предметів шкільної програми, — від художньої культури, історії, християнської етики, української мови та літератури до уроків біології, хімії, математики і навіть інформатики. Зазначена форма організації навчання у музеї має на меті інформування учнів про музей та його фонди, сприяє формуванню вмій і навичок пошукової діяльності у дітей різного віку та формує мистецьку культуру учнів.

У Польщі, музейні заходи до яких залучають учнів шкіл та гімназій, мають переважно неформальний характер, що передбачає розвиток творчого потенціалу особистості учнів, активний аналіз мистецьких творів, узагальнення життєвого досвіду. Найбільші музеї Польщі пропонують уже сформовані музейні уроки та практичні заняття різної тематики які ознайомлюють учнів із класичним і сучасним мистецтвом, природою, розвитком науки і техніки.

Отже, на основі проведеного дослідження, нами встановлено, що освітню функцію музеях України і Польщі реалізують переважно у формі музейних уроків, які мають певні відмінності. Ці відмінності насамперед полягають у різних підходах до організації музейної взаємодії. Так, проведення музейних уроків в Україні передбачає здебільшого орієнтацію на академічну, формальну освіту, яка реалізує освітні й виховні завдання певного предмета шкільної програми у середовищі музею та формує усвідомлені та переосмислені знання, що міцно фіксуються у пам'яті. Натомість музейні уроки і практичні заняття в Польщі відбуваються у межах неформальної освіти й володіють значним творчим та розвивальним потенціалом, стимулюють учнів до наукового пошуку й фактично реалізують принцип “навчання протягом життя” [1, с.80].

Ключові слова: неформальна освіта, музейні уроки, музейна комунікація.

Література

1. Василюшин М. С. Сучасний урок у музеях художньо-мистецького профілю України і Польщі / М. С. Василюшин // Порівняльно-педагогічні студії — 2015. — №2. — С. 77-83.
2. Вітрик І. С. Форми роботи з музейної педагогіки в Національному музеї історії України (з досвіду роботи) / І.С.Вітрик // Музейна педагогіка — проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали Другої науково-практичної конференції (29 вересня 2015р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. — К., 2015. — С. 12-14.
3. Степанович К. М. Інтерактивні методи та прийоми у Педагогічному музеї України / К. М. Степанович // Музейна педагогіка — проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали Другої науково-практичної конференції (29 вересня 2015р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. — К., 2015. — С. 41-43.

ДОМІНАНТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Олена Гончаренко

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Орієнтація України на інтеграційні процеси в європейське та світове товариство актуалізувала політичне та культурне зближення країн світової спільноти, зокрема й у сфері освіти. Освіта зазнає потужних інформаційних впливів, проте виступає, комунікативним чинником активізації культурного діалогу між націями і наро-

дами. Слід зауважити, що прагнення народу України до відродження української культури і мови, до збереження культурних надбань національних меншин і є потребою цілеспрямованої підготовки молодого покоління до життя у гетерогенному та мінливому світі.

Досліджуючи питання соціалізації учнів — вихідців з національних меншин в Україні, визначимо, наскільки воно актуальне для українського суспільства. Адже з давніх-давен населення України складалось з різних національних та національно-етнічних груп.

Стратегічні завдання, на наш погляд, є реформування освіти в Україні:

- розбудова національної системи освіти;
- формування досвідченої, творчої особистості;
- становлення фізичного і морального здоров'я;
- забезпечення пріоритетності розвитку людини;
- відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків;
- виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних та організаційних засад.

Розширення міжнародних зв'язків та приєднання України до Болонського процесу, впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, конкурентоздатності на ринку освітніх послуг передбачає вдосконалення системи підготовки, перш за все, висококваліфікованих науково-педагогічних та педагогічних працівників. У цьому контексті зазначимо також фахове забезпечення навчально-методичною літературою, в тому числі і на електронних носіях, учнів-вихідців з національних меншин.

Розглядаючи чинні правові акти, галузеві програмні документи та їх проекти щодо сучасного стану освіти в Україні можна встановити, наскільки вони відповідають концепції полікультурності. Так у статті Закону “Про національні меншини в Україні” дане відповідне визначення: “До національних меншин належать групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття самоусвідомлення та спільності між собою”. Згідно зі статтею 10 Конституції: “Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист мов національних меншин України”. Згідно зі статтею 53 Конституції: “Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і приватних навчальних закладах або через національні культурні товариства”.

Слід зазначити, що допускаються фактично три альтернативних і нерівних способи задоволення мовних прав:

- навчання рідною мовою поруч із державною;
- вивчення рідної мови у державних та приватних навчальних закладах;
- задоволення мовних потреб через національні культурні товариства.

Серед основних принципів освіти, зазначених у статті 6 Закону “Про освіту”, є такі, що стосуються полікультурності і в основному не суперечать принципам мультикультуралізму: “... гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв’язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;... взаємозв’язок з освітою інших країн...” Водночас полікультурність у Законі “Про освіту” не зазначена серед основних принципів освіти.

Основні напрями полікультурності як концептуальної основи суспільного життя і державної політики України знайшли своє відображення у низці законодавчих документів:

- у Конституції України;
- у законах “Про національні меншини в Україні”;
- “Про мови в Україні”;
- “Про освіту”;
- “Концепція 12-річної загальної середньої освіти”;
- “Концепція громадянського виховання”;
- у міжнародно-правових документах, які були ратифіковані в Україні.

Отже, важливою особливістю реформування національної системи освіти в Україні є і має бути правова база, на якій будується система освіти для учнів-вихідців з національних меншин як найважливішої ланки виховання свідомого громадянина української держави та відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків. Якщо порівнювати ядро змісту освіти американського стилю соціалізації, то це є полікультурна спрямованість, де переважає асиміляційна ідея. В українській системі освіти превалює національна ідея та понад усе, бажання виокремитися і зберегти власну самобутність.

Ключові слова: учні-вихідці з національних меншин, Україна.

МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ЮНЕСКО ЩОДО ПРОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН

Світлана Гришак, к. пед. н.

*Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Процес становлення гендерної освіти в вищій школі невід’ємно пов’язаний із забезпеченням рівності жінок і чоловіків, відносини яких врегульовуються на основі міжнародних конвенцій, декларацій, резолюцій, пактів тощо, що відіграють роль міжнародних базових стандартів, якими мають керуватися держави у створенні національних правових інструментів і механізмів на захист гендерної рівності та

шляхів її просування. Безпосередню участь у формуванні міжнародних стандартів щодо забезпечення рівності в освіті приймає ЮНЕСКО — Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки та культури (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*), місія якої, як проголошено в її Статуті, полягає в сприянні співпраці всіх народів світу в галузі освіти, науки та культури в інтересах забезпечення прав людини та її основних свобод, незважаючи на будь-які відмінності, у тому числі і статеві [1].

Серед фундаментальних документів ЮНЕСКО, що виступають міжнародними стандартами для національних держав, зокрема й пострадянського простору, ми виділяємо “Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в області освіти” (*Convention against Discrimination in Education, 1960*), яка надає розгорнуте визначення поняття “дискримінація в галузі освіти” і пропонує низку конкретних заходів, які повинні здійснити держави, щоб ліквідувати прояви дискримінації у цій сфері (ст. 1). Конвенція рекомендує проводити державну політику з використанням методів для забезпечення рівності можливостей і відносин у галузі освіти відповідно до національних умов і звичаїв (ст. 4). У Конвенції країни зобов'язуються зробити вищу освіту “доступною для всіх, на основі повної рівності і залежно від здібностей кожного”. Станом на 1 січня 2017 р. Конвенцію ратифікували 11 із 15-ти держав пострадянського простору, у тому числі й Україна.

Забезпечення рівності жінок і чоловіків у вищій школі пострадянських країн ґрунтується на шерезі нормативно-правових документів, розроблених ЮНЕСКО, які закріплюють стандарти безпосередньо у сфері вищої освіти. Вагомий внесок у цьому напрямку належить Всесвітній конференції ЮНЕСКО “Вища освіта в XXI столітті: підходи і практичні заходи” (*Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, UNESCO, Paris, 5—9 October 1998*), участь в якій приймали делегації майже з 200 країн світу, у тому числі з пострадянських країн, окрім Вірменії та Туркменістану. У складі цих делегацій були лідери вищої освіти — міністри освіти, ректори провідних національних університетів, фахівці ВНЗ. Результатом конференції стала ухвалена учасниками “Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи” (*World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*). Визнаючи, що “освіта є найважливішою опорою прав людини, демократії, сталого розвитку і миру і тому має стати доступною для всіх протягом усього життя”, декларація в черговий раз наголошує, що: неприпустимою є будь-яка дискримінація стосовно доступу до вищої освіти, у тому числі і за ознаками статі (ст. 3), а в статті 4 проголошується, що: невідкладним і пріоритетним завданням постає усунення всіх перешкод у доступі жінок до навчання та процес оновлення вищої школи з метою забезпечення рівноправної, вільної від дискримінації, заснованої на принципі урахування здібностей вищої освіти (4а); нагальною потребою є спрямування зусиль на викорінення в галузі вищої освіти всіх стереотипів, зумовлених ознакою статі, врахування гендерних аспектів у всіх дисциплінах і розширення участі жінок на всіх рівнях і в усіх дисциплінах (4b); сприяння розвитку гендерних досліджень (досліджень із питань становища жінок)

як галузі знань, що має стратегічне значення для перетворення вищої освіти та суспільства (4c); вживання заходів щодо усунення бар'єрів, які перешкоджають активній участі жінок у розвитку політики та прийнятті рішень на різних рівнях у рамках вищої освіти та суспільства (4d) [2, с. 23].

Орієнтує пострадянські країни на розвиток гендерної освіти і виступає стандартом для забезпечення рівності статей у вищій школі середньострокова стратегія до 2021 року, пріоритетом якої ЮНЕСКО визначає гендерну рівність. Одним із головних документів, на які спирається стратегія, — План дій із пріоритету “Гендерна рівність” (*UNESCO Priority Gender Equality Action Plan 2014 — 2021*), ухвалений Виконавчою радою ЮНЕСКО на 190-ій сесії в Парижі 10—26 квітня 2012 року (190 X/19), який залучає національні держави, зокрема й пострадянські країни, до реалізації пріоритету “Гендерна рівність” у чотирьох сферах: 1) створення і розвиток низки науково-документаційних центрів у різних регіонах як “центрів передових знань” для розв’язання завдань, пов’язаних із науковою роботою і прогалинами в масивах даних, і для заохочення досліджень із проблематики гендерної рівності; 2) запобігання насильству за гендерною ознакою шляхом наукових досліджень і практичних дій; 3) розвиток позитивних гендерних уявлень в інтересах заохочення гендерної рівності; 4) розробка програм у напрямку розвитку керівного потенціалу жінок і придбання жінками необхідних навичок, що дозволяють їм брати на себе виконання керівної ролі [3, с. 22].

Зазначимо, що розроблений ЮНЕСКО план дій “Гендерна рівність”, на відміну від інших документів, спрямовує світове співтовариство, зокрема й пострадянські країни, до системного розв’язання проблеми гендерної нерівності в освіті, ставлячи за мету практичне втілення “глобальних пріоритетів і стратегічних завдань із метою розробки комплексного і послідовного підходу до забезпечення гендерної рівності в ЮНЕСКО та державах-членах” [2, с. 6].

Ключові слова: ЮНЕСКО, гендерна рівність, пострадянські країни.

Література

1. Статут Організації Об’єднаних Націй із питань освіти, науки і культури [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995>
2. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Final Report // World Conference on Higher Education (UNESCO, Paris 5—9 October 1998). — Volume I. — UNESCO, Paris, 1998. — 138 p.
3. План действий ЮНЕСКО по приоритету “Гендерное равенство” 2014—2021 гг. Доп. стратегический док-т к 37С/4 и 37С/5. — Париж : ЮНЕСКО, 2014. — 73 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У ВНЗ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЗАГАЛЬНЕНОГО ДОСВІДУ

Любов Гунько

*Навчально-науковий інститут аеронавігації, НАУ
м. Київ, Україна*

Сучасний розвиток України зумовив активізацію досліджень у сфері практичного застосування накопичених лінгвістичних досягнень і, відповідно, активний розвиток такої лінгвістичної науки, якою є прикладна лінгвістика. Провідні університети світу не лише проводять підготовку фахівців за цією спеціальністю, спираючись на розроблені державні стандарти, а й активно досліджують з залученням студентів проблеми прикладної лінгвістики з практичним їх впровадженням у життя суспільства. У зв'язку із цим професійна підготовка магістрів з прикладної лінгвістики в Україні вимагає якісного змістового та методичного оновлення, через використання практично-діяльнісних і творчих методик та технологій навчання, орієнтуючись на європейські цінності, полікультурність та, при цьому, зберігаючи національні здобутки [2].

У даній статті маємо за мету провести зіставне порівняльне дослідження окремих компонентів професійної підготовки магістрів прикладної лінгвістики в Україні та Китаї, виокремити спільні та відмінні риси.

Професійна підготовка майбутніх магістрів прикладної лінгвістики в Україні розглядається в системі вітчизняної підготовки магістрантів загалом, як це відбувається і в Китаї. Підготовка майбутніх лінгвістів в Україні регламентується такими нормативно-правовими актами як Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах Міносвіти; Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Національна доктрина розвитку освіти, закони України “Про освіту”, законом України “Про вищу освіту”.

У той же час у Китаї діють закон “Про обов’язкову освіту” (1986 р.), закон “Про освіту” (1995 р.), закон “Про вищу освіту” (1998 р.). Спільною рисою обох держав є і те, що їх ВНЗ володіють автономію у розробленні навчальних планів та програм відповідно до чинних стандартів та вимог до ВНЗ у Китаї та на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм в Україні.

Одними з перших в Україні спеціалістів з прикладної (комп’ютерної) лінгвістики почали готувати Національний університет ім. Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, “Львівська політехніка”. Слідом за ними в університетах багатьох обласних центрів з’явилися окремі факультети прикладної лінгвістики, або у межах філологічних факультетів (переважно романо-германського спрямування) починалася підготовка студентів за спеціальністю “Прикладна лінгвістика”. У Китаї з червня 1997 р. було офіційно затверджено “Пере-

лік спеціальностей з навчальних дисциплін для магістрів та докторантів”, який офіційно включає в себе спеціальність 050211 “Іноземна мова та прикладна лінгвістика”. Залік студентів за обраною спеціальністю проходить у 19 університетах країни, серед яких Гуандунський університет іноземних мов та зовнішньої торгівлі (广东外语外贸大学), Пекінський університет іноземних мов (北京外国语大学), Нанкінський університет (南京大学) та Шанхайський університет іноземних мов (上海外国语大学) [2, 6].

Однією з умов приєднання України до Болонської угоди є перехід підготовки майбутніх спеціалістів з триступеневої форми освіти (бакалавр — спеціаліст — магістр) на двоступеневу — (бакалавр — магістр). У зв’язку з цим постає проблема підготовки фахівців з прикладної лінгвістики саме за новим для України освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”. На відміну від України, китайська освіта ще одразу почала підготовку лінгвістів за схемою бакалавр-магістр. Навчання у магістратурі триває 3 роки, і не може перевищувати 5 років. При відповідних вимогах та рівні можливе отримання диплому після 2 років навчання [2, 6].

Навчання проходить за наступними напрямками (на прикладі набору студентів до Накинського університету): Іноземна мова та прикладна лінгвістика, Переклад, Двомовна лексикографія, Автоматизоване викладання англійської мови, Лінгвістика (корейська мова) та Дослідження перекладу.

На жаль, Міністерством освіти і науки України ще не розроблено стандарт навчальної спеціальності “Прикладна лінгвістика”. У зв’язку з цим організатори навчального процесу у навчальних закладах, у яких проводиться підготовка за спеціальністю “Прикладна лінгвістика”, вкладають власне бачення у розуміння як самого поняття “прикладна лінгвістика”, так і у насиченість навчальних планів, а, відповідно, у можливість подальшого використання випускників на ринку праці України і зарубіжжя [2, 3, 6].

Після закінчення ВНЗу випускники профіля “Іноземна мова та прикладна лінгвістика” можуть використовувати отримані знання з інформаційних технологій, іноземних мов та прикладної лінгвістики під час праці у туристичних й інформаційних агентствах, освітніх структурах, перекладацьких фірмах, у редакційних та інформаційних відділах організацій у якості: лінгвістів-перекладачів, розробників технічної документації (технічних письменників), спеціалістів інформаційних служб, спеціалістів з інтернаціоналізації та локалізації товарів на світових ринках, SEO-оптимізаторів, розробників WEB-сайтів комерційних фірм на іноземних мовах [5, 6].

Неузгодженість, нескоординованість дій у підготовці спеціалістів з такого актуального для України напрямку лінгвістичної науки, як прикладна лінгвістика, розмиває уявлення і самих студентів про свій фах, про потенційні можливості професійної реалізації потенціалу молодого спеціаліста, звужує їх шанси на працевлаштування, затримує створення необхідної інформаційної інфраструктури суспільства, де могли б плідно працювати випускники факультетів прикладної лінгвістики. Думається, що запорукою успіху у підготовці таких спеціалістів по-

винно стати, насамперед, чітке усвідомлення того, які напрямки має прикладне застосування лінгвістичної теорії, іншими словами, до яких сфер діяльності готуються такі випускники [2, 3].

Таким чином, з метою подальшого розвитку в Україні спеціальності “Прикладна лінгвістика” необхідно детально вивчити зарубіжний досвід по підготовці та працевлаштуванню спеціалістів з прикладної лінгвістики, розробити державний стандарт підготовки за даним фахом, систематизувати методику викладання прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах країни, створення нових інформаційно-аналітичних центрів, спеціалісти яких займалися б розробкою лінгвістичного забезпечення для розвитку тих чи інших галузей, систематизували з метою оптимізації сприйняття користувачами інформацію як вітчизняного, так і зарубіжного походження тощо. Що призвело б до оновлення та поліпшення якості вищої освіти України як одного з ключових соціальних інститутів суспільства [2, 3].

Ключові слова: підготовка магістрів прикладної лінгвістики, ВНЗ, Україна, Китай.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна — Болонья — Саламанка — Прага — Берлін / упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Бабин І. І.; ТДПУ ім. В. Гнатюка. — Київ-Тернопіль, 2003. — 54 с.
2. Прикладна лінгвістика як навчальна та наукова спеціальність [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://alive-inter.net/ukr/referat-40885kenjd> - название с экрана.
3. Брига Т. Р. Розвиток прикладної лінгвістики як навчальної дисципліни [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/iv-a-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-2017/sektsiia-1/6479-rozvytok-prykladnoyi-linhvistyky-yak-navchalnoyi-dystsypliny> — Назва з екрану
4. Корнієнко В. В. Розвиток прикладної лінгвістики у контексті інтеграції наукових галузей / В. В. Корнієнко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2011. - Вип. 5. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_5_10.
5. China Academic degree and graduate education Information [Electronic resource] — Mode of access: <http://www.chinadegrees.cn/xwyyjsjyxx/sy/glmd/267001.shtml> — Title from the screen.
6. 外国语言学及应用语言学专业 [Electronic resource] — Mode of access: http://baike.baidu.com/link?url=plvfZf-Q0iz682sttk7pKDSA1C6i11w9dPtQAUdvyo4FdVN0Mi5sLB2miWoyDEEPror4BiMSMSuXIdlAfkftfJamMsbYO92uHogYnrgLBNkeeIIhH4bUZX8DIIWZFS8JXxvX8NfoFOUsd7U3Us5lqwijw6XRw5UpSd0Rd89VRzpQWixCQctfPH1u4C5vKnfL_aV6Fi4GTCG5zC2oEwn7MihfacnrFoOrArWDizfZWUW — Title from the screen.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ОНОВЛЕНОГО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНЗОЗЕМНОЇ МОВИ УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Ольга Дербак

*Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

Процес підготовки педагогічних кадрів за кордоном є предметом дослідження для науковців. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стали предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевич, О. Глузмана, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, Л. Пуховської, О. Рибак, С. Сапожникова, Г. Степенко та ін.). У науково-дослідних і науково-практичних розробках питання аналізу навчального процесу, який здійснюється в університетах Республіки Молдова досі стала предметом комплексного наукового дослідження.

Сьогодні професійної підготовкою вчителів займаються п'ять провідних вищів Молдови: Молдавський державний університет, Державний педагогічний університет імені Іона Крянге, Кагульський державний університет імені Богдана Петричейку Хашдеу, Комратський державний університет та Бельцький державний університет імені Алеку Руссо.

Для виявлення педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців за яких здійснюється процес викладання іноземної мови, доцільно було б проаналізувати навчальні плани вищезазначених університетів.

Згідно з наказом Міністерства освіти Республіки Молдова №455 від 03.06.2011 р. навчальний план є частиною державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, національної базової навчальної програми для вищих навчальних закладів і є обов'язковим для всіх державних і приватних установ вищої освіти в країні [1, с.54].

Стратегією розвитку "Молдова-2020" для оновлення нормативної бази системи вищої освіти країни передбачено виконання таких першочергових завдань:

1. Організація розробки і аналіз сумісності програм відповідно до вимог рамкового плану для здобуття вищої освіти.
2. Призначення осіб, відповідальних за реалізацію навчального плану на практиці.
3. Реалізація навчальних планів для здобуття вищої освіти відбувається у відповідності із консультаціями, які надає Департамент вищої освіти Міністерства освіти [3, с. 24].

Основним компонентом спрямований на створення навчального плану з підготовки вчителів іноземної мови являються знання і базові навички, які формують навички викладання, завдяки курсам (модулям), які запропоновані в рамках основного обов'язкового курсу та наукового підходу до області, яку вивчають студенти [1, с. 55].

Компоненти навчання і загальні навички служать для розвитку професійних вмінь майбутніх учителів іноземної мови для дослідження, аналізу, та формування спілкування в усній та в письмовій формі, в тому числі за допомогою інформаційних технологій, в процесі навчання і в різних культурних контекстах[2, с. 66]. Компоненти навчання є обов'язковим і включають в себе: іноземну мову в обсязі до 10 кредитів, запропонованої з першого року навчання[1, с. 56]. Згідно з наказу №455, необхідно розширити викладання курсу одиниць мови міжнародного спілкування завдяки: а) процесу інформаційно-комунікаційних технологій в обсязі 2-5 навчальних кредитів, які будуть включати в себе модулі інформаційної культури, інформаційні технології, використання інформаційних технологій в області професійної підготовки і та інші [1, с.78].

Також у наказі №455 пропонують для засвоєння такі соціально-гуманістичні компоненти, як: а) обов'язковий курс з європейських питань, наприклад права Європейського Союзу, філософія європейського об'єднання, політичні структури в країнах Європи, Європейська економічна інтеграція, Європейське бізнес-середовище, відносини і культурні впливи в Центральній і Східній Європі, європейська цивілізація, професійна етика (обов'язково), основи держави і права, філософські науки (проблеми спеціальності), Основи мікро- і макроекономіки (Основи управління підприємством) [1, с.78].

Отже, чинний наказ Міністерства освіти Республіки Молдова №455 від 03.06.2011, став основою для реалізації та створення нових навчальних планів, які здійснюються в університетах Республіки Молдова.

Ключові слова: професійна підготовка, вчителі іноземної мови, університети Республіки Молдова.

Література

1. Ordin №455 din 3 iunie 2011 [Електронний ресурс: <http://www.edu.gov.md/ro/content/mesaj-pentru-parinti>]
2. Кодекс об образовании 2014 [Електронний ресурс: <http://lex.justice.md/ru/355156/>]
3. Молдова-2020. Национальная стратегия развития [Електронний ресурс: <http://lex.justice.md/ru/378961/>]

ВИЩА ОСВІТА ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПОРІВНЯННІ

Людмила Загоруйко, к. пед. н.

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

Зміни, що ми спостерігаємо у сучасному світі впливають на освіту як ключовий фактор у підготовці молоді до проблем в їх майбутньому житті. Перелік цих змін може містити такі явища, як: “етнічні конфлікти і націоналізм, глобальні загрози та відсутність безпеки, міграція населення, попит на підвищення особистої автономії і нові форми рівності, ослаблення соціальної згуртованості та солідарності між людьми, підвищення взаємопов’язаності та взаємозалежності — політичної, економічної і культурної — на регіональному та міжнародному рівнях” [1,9]. Польща і Україна не є винятками із країн, що зазнали зазначених вище змін.

У польській і українській науковій літературі, проблема гендерних досліджень в галузі освіти аналізується, в першу чергу, з точки зору міждисциплінарності, що робить її залежною від теоретичних принципів і методологічних стандартів, прийнятих в тій чи іншій галузі. По-друге, потреба в таких дослідженнях викликана через відсутність робіт, предметом яких є сама методологія обліку гендерних аспектів у галузі освіти, потенційної систематичної саморефлексії і критичних методів дослідження. Сьогодні в результаті пост-класичної методології затвердження соціального пізнання, створення комплексного підходу до гендерних досліджень в цілому не тільки бажано, але й необхідно [2, 14-16].

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, вивчення освітнього досвіду польських та українських вишів (на прикладі Університету імені Адама Міцкевича в Познані та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), узагальнення отриманих результатів.

Польща і Україна завжди приєдналися до освітніх ініціатив ЮНЕСКО. Але було виявлено, що досліджувані країни мають деякі перешкоди для забезпечення рівності в гендерній освіті. Соціально-культурні бар’єри розглядаються з точки зору різниці в рівні освіти і положенні батьків. Територіальний бар’єр можна простежити через віддаленість навчального закладу, відсутність транспорту. Недостатнє фінансове становище сім’ї — це економічний бар’єр. Інформаційні бар’єри пояснюються відсутністю у батьків і учнів обізнаності про типи навчальних закладів і якість освіти в них. Існування мотиваційного бар’єру простежується за рахунок зниження інтересу студентів до освіти.

Всесвітній економічний форум запропонував нову доповідь про Індекс гендерної рівності на 2015 рік. У доповіді було запропоновано варіант вимірювання ступеня рівності чоловіків і жінок в економічній, політичній, освітній галузях та галузі охорони здоров’я. Цей критерій заснований на даних про гендерні відмінності в освіті, а також розглянутих показниках рівня грамотності в країні.

Згідно Індексу гендерної рівності України і Польщі протягом декількох років показник доступу до освіти значно зріс і узагальнені індикатори показують практично повну відсутність відмінностей (таблиця 1) [3].

РІК	КІЛЬКІСТЬ КРАЇН	ПОЗИЦІЯ (UKR\PL)	РЕЙТИНГ (UKR\PL)
2015	145	30\38	1.000\1.000
2014	142	29\ 36	1.000\0.999
2012	135	22\ 34	1.000\0.998
2010	134	23\29	1.000\0.999
2008	130	34\30	0.998\0.999
2007	128	73\1	0.984\1.000
2006	115	25\13	0.998\1.000

Висвітлюючи вибрані контекстуальні дані про освіту і технології, ми можемо порівняти показники участі чоловіків і жінок у навчальній діяльності на різних рівнях (таблиця 2).

Освіта і технології	УКРАЇНА		ПОЛЬЩА	
	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки
Початкова освіта	96	98	98	99
Середня освіта	85	92	80	86
Вища освіта	40	36	25	20
Вища освіта із участю у наукових студіях ¹	31	69	36	64
Випускники вищів із участю у наукових студіях	32	68	40	60
Випускники аспірантури	57	43	55	45
Особи, що використовують Інтернет	39	44	62	64

Як ми бачимо, описані країни мають дуже схожі показники. Звернемо увагу на кількість випускників аспірантури в галузі освіти і технології. Тут кількість жінок вища, але за іншими показниками, чоловіки переважають над жінками на всіх зазначених рівнях освіти і використання технологій.

Увагу слід також приділити професорсько-викладацькому складу. В цілому, гендерний аспект цієї проблеми стає все частіше предметом спеціальних порівняльних досліджень міжнародних організацій і окремих дослідників. Оскільки доступ жінок до адміністративних посад в школах і у вищих навчальних закладах є одним з показників реальної рівності в галузі освіти.

Будучи стипендіатом програми Erasmus Mundus, я мала можливість вивчати дані гендерного розриву в адміністративних посадах, що займають жінки і чоловіки, на університетському рівні на прикладі Університету імені Адама Міцкевича в Познані та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

¹ Наука, технології, інженерія, математика

З 15 факультетів університету Адама Міцкевича в Познані керівниками тільки трьох є жінки (факультет англійської мови, факультет польської та класичної філології та факультет сучасних мов і літератур). Як ми бачимо, всі перераховані факультети мають гуманітарний напрям.

Уманський державний педагогічний університет має 12 факультетів і жінки керують сімома з них (Інститут економіки і бізнес-освіти, історичний факультет, факультет іноземних мов, факультет дошкільної і спеціальної освіти, факультет соціальної і психологічної освіти, факультет української філології та факультет фізичної культури).

Таким чином, реалізація політики, спрямованої на підвищення гендерної рівності в Польщі і Україні досі вимагає деяких покращень. З одного боку, законодавча база гарантує рівні можливості у всіх сферах життя, а з іншого — не було встановлено національного механізму щодо забезпечення гендерної рівності як політично незалежного агентства.

Ключові слова: вища освіта, Польща, гендерний аспект, крос-культурне порівняння.

Література

1. E. Huddleston, A. Garabagiu, Education for democratic citizenship 2001-2004. Tool on teaching training for education for democratic citizenship and human rights education, Strasbourg, 2005, p. 9.
2. T. Golovanova Methodological approaches and research methods of gender issues in education. Gender Paradigm in the Frame of Educational Area, 2015, №1, pp. 14-16.
3. Global Gender Gap Report. Available at: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2015/>

ОГЛЯД ЕЛЕМЕНТІВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ США НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКО-АМЕРИКАНСЬКОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Наталія Зайцева, к.пед.н.

*Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна*

Метою нашого дослідження є короткий огляд елементів змісту двомовного навчання в шкільництві США на прикладі американської інтернаціональної школи штату Каліфорнія.

Зміст двомовного навчання (навчання з використанням двох мов) у США визначається навчальним планом, штатними навчальними програмами і навчальними матеріалами, необхідними для запровадження двомовного навчання.

Більшість шкіл, у яких функціонує двомовне навчання у США, мають назву *інтернаціональних*. Візьмемо, наприклад, штат Каліфорнія (захід країни), чи не найбільш багатомовний штат США. Тут функціонує *німецько-американська інтернаціональна школа* (The German-American International School, GAIS) (Сан-Франциско). Трансдисциплінарна програма цієї середньої школи охоплює не тільки наукову сферу, але також є спрямованою на залучення до взаємодії громадськості, батьків учнів і неспеціалістів із знанням мов та ін. Така програма базується на стандартах Міжнародної організації бакалаврату (International Baccalaureate Organization) штату Каліфорнія і німецькомовних країн, розроблена Міжнародним бакалавратом асоціації світових шкіл, який створює програми для державних і приватних шкіл штатів Каліфорнія і Невада (International Baccalaureate). Вона містить два курси: вступний — для 5 класу (34 години) і основний (36 годин) — для 6—8 класів.

Двомовне навчання в цій школі починається з дошкільної ланки і продовжується до 8 класу середньої школи. Навчання відбувається з використанням Двосторонніх двомовних програм (Two-way bilingual programs), коли в процесі вивчення шкільної програми застосовують дві мови у рівній пропорції (рідна і нерідна мови учнів). Метою двомовного навчання в школі є виховання впевненої в собі, гідної, творчої, відповідальної особистості, яка навчається протягом усього життя і вміє глобально мислити.

Вступний курс середньої двомовної школи містить обов'язкові предмети і предмети за вибором (елективні).

Обов'язкові предмети такі: англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), природничі науки (викладають англійською мовою). Усі інші предмети: фізичне виховання, образотворче мистецтво, музику, танці та інші види мистецтва викладають двома мовами, у тому числі й під час консультацій.

До *елективних предметів* відносять математику (викладання англійською і німецькою), гуманітарні науки (англійською і німецькою), іноземні мови (французька або іспанська).

Основний курс (6—8 кл.) охоплює *обов'язкові предмети* (англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), фізичне виховання (викладається двома мовами), консультації (двома мовами)) та *елективні предмети* (математика (викладається англійською і німецькою), гуманітарні науки (англійською і німецькою), іноземні мови (французька або іспанська)); образотворче мистецтво, музику, танці та інші види мистецтва викладають двома мовами.

Школа використовує інтердисциплінарний комплексний підхід, в основі якого — інтегроване навчання. Це створює широкі можливості для формування світогляду школяра із залученням наукових знань, літератури, живопису, музики тощо; концептуальне навчання, що спирається на систему поглядів різних науковців; школа розвиває комунікативні навички учнів, міжкультурну компетентність, виховує повагу до інших культур, позитивне ставлення до навчання, вчить користуватися комп'ютерними технологіями тощо. Після закінчення середньої школи учні продовжують навчання у вищій школі, яку вони обирають самостійно.

Отже, аналізуючи зміст двомовного навчання у шкільній освіті США на прикладі американської інтернаціональної школи, ми можемо зробити висновок, що в школі навчальна програма призначена для набуття і закріплення учнями всіх чотирьох видів мовленнєвих навичок. У школі можна спостерігати тенденцію до розвитку полікультурності й багатомовності. Застосовують інтердисциплінарний комплексний підхід, також відомий як інтегроване навчання. Актуальним є також концептуальне навчання. У школі активно розвивають міжкультурну компетентність учнів, їхні комунікативні навички, творчі задатки тощо.

СТУДЕНТСЬКА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У РУСЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ: ВИКЛИКИ І РЕАЛІЇ

Олена Ковальчук, д. пед. н., проф.

*Луцький національний технічний університет
м. Луцьк, Україна*

Прагнення вітчизняних вишів працювати в умовах розбудови єдиного інформаційного простору, ставить нові вимоги до їх випускників, які повинні бути професіоналами, здатними працювати у мультикультурному середовищі і транснаціональних корпораціях. У зв'язку з цим феномен академічної мобільності набуває особливого значення у системі вищої освіти України.

Аналізі доробків вітчизняних науковців з питання мобільності студентів, дає можливість стверджувати, що серед наукових напрацювань українських дослідників бракує тематичних робіт з результатами практичного досвіду реалізації програм академічної мобільності студентами вишів. Тому у своєму дослідженні ми ставимо за мету теоретично обґрунтувати феномен академічної мобільності студентської молоді та визначити основні особливості, які сприяють / заважають її реалізації

Кожен студент, який наважується навчатися у іншій країні рано чи пізно приймає певні виклики. Було проведено багато досліджень щодо з'ясування проблем, які виникають перед студентами. Серед них:

- проблема адаптації у навколишньому середовищі, а також адаптація до нової системи навчання;
- мовний бар'єр найчастіше виступає головною перешкодою для студентів, що збільшує час освоєння матеріалу іноземними студентами та примножує навчальне навантаження.
- труднощі з оформленням документів, низька консультативна підтримка своїх же вишів, проблеми облаштування на місці, тобто питання житла;
- низька обізнаність щодо програм академічної мобільності;
- основною перешкодою для студентів залишається проблема фінансування навчання за кордоном;

— питання узгодження програм кредитної мобільності.

Крім викликів, з якими зіштовхуються студенти, варто зазначити й позитивні аспекти академічної мобільності. Адже саме академічна мобільність дає змогу талановитим студентам здобувати освіту в провідних вишах світу.

Позитивними результатами міжнародної академічної мобільності слід вважати такі:

- можливість здобуття високого якісного освітнього і наукового рівня;
- збагачення досвідом, а саме збагачення людського капіталу (освітньої та культурної його складової частини);
- можливість подальшого вдалого працевлаштування;
- підвищення конкурентоспроможності вищої освіти.

Мобільність збагачує національні культури і збільшує освітній професійний досвід її учасників, являє собою істотний фактор системних змін через безпосереднє поширення досвіду.

У рамках співпраці сучасних вітчизняних університетів з іноземними ВНЗ феномен академічної мобільності студентської молоді виступає провідним компонентом євроінтеграції освіти в Україні. Основні вектори організації освітньої політики в системі міжнародної діяльності українських та іноземних ВНЗ повинні бути: забезпечення вільного доступу до інформації студентам, аспірантам, викладачам та науковцям університету; підтримка взаємно вигідних людських та фінансових аспектів міжвузівських обмінів; підтримка розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості освіти; оптимізація управління витрати коштів; стимулювання інноваційної діяльності спеціалістів, які забезпечують підготовку та функціонування міжнародних навчальних програм, займаються міжнародною рекламою ВНЗ тощо.

Ключові слова: академічна мобільність; студентська молодь; євроінтеграція; освіта; ВНЗ.

ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА НІДЕРЛАНДАХ

Ангеліна Колісніченко

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

Успішне реформування української освіти можливе за умови підтримки її розвитку державними програми, які спрямовані на впровадження освітніх новацій, а також відповідними документами, що сприятимуть їх виконанню. Оновлення в

освітній галузі варто починати із школи, тому нагальною потребою є підготовка вчителів іноземних мов нового покоління, які зможуть надавати освітні послуги, маючи не лише знання мови чи педагогічних технологій, а володіючи необхідними для ефективної роботи компетентностями.

Українська система освіти потребує моделі успішного реформування освітньої галузі, аби на її основі сконструювати свій план розвитку. Досить цінним є досвід Нідерландів у освітніх новаціях, які вже дали позитивні результати. Освітня галузь має значну підтримку голландського уряду, конституційний обов'язок якого — забезпечити високу якість освіти для всіх. Такий підхід спонукав голландський парламент затвердити влітку 2004 р. відповідний документ: “Професії в законі про освіту” (“Professions in Education Act”) [1]. Зміст документу регулює вимоги до професійної підготовки учителів, серед яких основним є твердження, що освітній персонал — викладачі, керівники шкіл повинні бути не лише кваліфікованими, але й компетентними. Як результат затвердження документу про підготовку професійно кваліфікованих фахівців, для вчителів був розроблений перелік компетентностей та вимог, що діють із серпня 2006 р. Адміністрація школи має приймати на роботу лише кваліфікований персонал, а потім дати їм можливість зберегти свої професійні навички на високому рівні і в подальшому сприяти їх поліпшенню. Освітні педагогічні заклади Нідерландів націлені саме на формування компетентностей, тому враховують таку пріоритетність у викладанні курсів, передбачених навчальною програмою.

Існує три версії вимог до компетентності: для вчителів початкової школи; середньої та професійної освіти; двох останніх класів вищої загальної середньої освіти і трьох останніх класів довузівської освіти.

Відмінності між трьома версіями досить умовні. Насправді, всі голландські викладачі повинні мати ті ж самі базові компетентності. Рамки вимог до володіння компетентностями визначають чотири професійні функції, що мусять виконувати викладачі: міжособистісну; педагогічну; організаційну; функцію експерта в предметі, який він викладає.

Учитель виконує ці професійні ролі в основних типах ситуацій, що характерні для професії вчителя: робота зі студентами (учнями) та з колегами, взаємодія у рамках середовища навчального закладу і робота над особистим розвитком.

Українська освіта теж спрямована на формування професійних компетентностей, проте накопичення знань, поки що, домінує над умінням їх застосовувати. Усвідомлення необхідності зміни поглядів на вивчення іноземних мов дає поштовх до необхідності переглянути способи та шляхи розвитку процесу викладання іноземних мов у нашій країні. Аналіз підходів до новацій у голландській освіті дає змогу зробити висновок, що для підвищення ефективності надання освітніх послуг в Україні головний акцент необхідно зробити на підвищення вимог до професійної підготовки вчителів іноземної мови.

Ключові слова: новації, реформування, професійні компетентності, вимоги, учитель іноземних мов.

Література

1. Netherlands — Teacher training — basic and specialist teacher training [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>
2. Ministry of Education, Culture and Science [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РУМУНІЇ

Лариса Корольова

*Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

Метою дослідження є висвітлення загальних аспектів організації і змісту підготовки вчителів іноземних мов в університетах Румунії.

Основні моменти дослідження. Розширення міжнародних контактів та глобалізаційні процеси системи вищої освіти зумовили зростання зацікавленості до вивчення іноземних мов. В Європі, яка прагне бути багатомовною і міжкультурною, знання тільки рідної мови виявляється недостатнім, і тому Рада Європи рекомендує вивчення принаймні двох іноземних [4]. З цього приводу постає актуальна проблема якості підготовки викладачів іноземної мови, важливим аспектом дослідження якої є порівняльний аналіз тенденцій розвитку змісту та реформування іншомовної освіти різних країн світу.

Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу підготовки викладачів іноземних мов стала предметом уваги багатьох науковців: О. Биндас (Австрія), І. Білецька(США), В. Гаманюк (Німеччина), О. Кузнецова (Велика Британія), О. Локшина, О. Рацюк (Франція), О. Ситник (Ірландія), але позитивний досвід Румунії у цій галузі, про який неодноразово зазначалось у щорічних звітах міжнародної організації ЮНЕСКО щодо впровадження Болонського процесу в країнах Європи [3], залишився поза увагою провідних учених, що і зумовило наш науковий інтерес.

Навчання вчителів іноземної мови в Румунії здійснюється педагогічними коледами та університетами, але основна відповідальність за підготовку фахівців цієї сфери освітньої діяльності покладена на вищі навчальні заклади.

Сьогодні система вищої освіти Румунії налічує 29 державних вузів та 20 приватних з них 6 вишів є педагогічними: Університет Бухаресту, Університет Олександрю

Іоана Куза, Університет “Овідіус”, Приватний університет ім. Василя Голдиша, Університет Плоешті [1, с.56] Викладачів іноземної мови готують Університет Бухаресту, Університет Олександру Іоана Куза, які увійшли до рейтингу університетів світу Times 2017.[6], Християнський університет Димитрія Кантеміра та Університет Спіру Харет.

Головним завданням вищої освіти Румунії є впровадження сучасної освітньої концепції, зорієнтованої на європейські ідеали і досвід найвідоміших університетів. Міністерство освіти і науки Румунії регулює освітні процеси у вишах і зосереджує увагу на розробці університетських навчальних програм та дидактичного контенту.

Зміст навчання майбутніх вчителів іноземних мов окрім спеціальних іншомовних предметів, включає такі теоретичні дисципліни як педагогіка, психологія та соціологія. Суттєвим компонентом навчального плану є курси з ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій), які поєднують в собі інформацію про іноземну мову та формування інформаційно-комунікаційних умінь і навичок із наступним складанням підсумкового тесту.[2, с.68-69]

Практична складова навчання студентів передбачає такий навчальний матеріал, який стимулює їх до вивчення іноземних мов: різноманітні типи автентичного контенту, у вигляді професійних компактних текстів, аудіо і відеозаписів, графіків, зображень, порад щодо розвитку мовленнєвої компетентності, Інтернет-ресурсів.

Процес навчання також включає:

- систему кредитів, заохочень і грантів (за програмами Erasmus, Tempus, Socrates);
- можливість стажування в країні, мова якої вивчається;
- гнучкі методи управління освітнім процесом і контролю (використання тестування і рейтингів, коригування індивідуальних програм за результатами контролю);
- організація і проведення майстер-класів із фахівцями світового рівня;
- додаткові освітні програми.

Звертаємо увагу на те що, у відповідності до впровадження Болонського процесу в освітній простір, велика кількість годин відводиться румунським студентам на самостійне навчання.

Висновок. Таким чином головною метою системи вищої освіти Румунії в галузі підготовки вчителів іноземних мов є формування висококваліфікованого персоналу з навчання європейським мовам, а саме, підготовка фахівців, здатних забезпечити викладання двох і більше іноземних мов в установах початкових, середніх шкіл і у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка вчителів іноземних мов, Румунія

Література

1. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С.В. Сапожников. — Дніпропетровськ : Інновація, 2013. — 480 с.

2. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах/ О.Ю. Кузнецова. — Вісник Житомирського державного університету. — Випуск 47. Педагогічні науки. - Житомир. — 6 с.
3. Bologna process committee. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19 June 1999 (Bologna Declaration) www.ntb.ch/SEFI/bolognadec.html
4. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union [Електронний ресурс] — 2011. — Режим доступу http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/information/documents/report-civil-society_en.pdf
5. REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LIMBILOR STRĂINE ÎN UNIVERSITĂȚILE DIN ROMÂNIA/ Violeta Negrea. — Romania, [Електронний ресурс] — Режим доступу <http://euromentor.ucdc.ro/2011/ro/reformainvatamantuluilimbilorstraineinuniversitateinromaniavioletanegrea.pdf>
6. Рейтинг университетов мира Times 2017 [Електронний ресурс] — 2017. — Режим доступу http://www.itcgroup.ru/info/ratings/times_2017/

РОЗВИТОК ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Лариса Курач, к. пед. н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість учня з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізували у сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови. Серед них заслуговує на увагу лінгвокультурологічний підхід, що передбачає навчання мови у зв'язку з культурою народу.

Використання цього підходу визначається перш за все необхідністю ефективної реалізації змісту соціокультурної змістової лінії навчання, яка представлена у Державному стандарті базової і повної середньої освіти і є обов'язковою складовою програм з навчання мовам національних меншин у школах України.

Лінгвокультурологічний підхід реалізується насамперед на основі культурологічних текстів, оскільки текст є основною одиницею формування мовної особистості. Саме через текст учень дістає можливість засвоювати нові знання і цінності, духовну культуру свого і іншого народу, порівнювати їхні етичні і естетичні позиції.

Культурологічні тексти виступають як база когнітивних, соціокультурних, мовних знань, що забезпечують здатність учнів до продуктивного мовлення та успішної міжнаціональної комунікації.

Системна робота з культурологічними текстами на уроках навчання мов національних меншин сприяє ефективності процесу розвитку лінгвокультурологічної компетентності (здатності учнів використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування учнів), яка передбачає:

- усвідомлення мови як форми вираження культури народу;
- розуміння того, що слова і фрази мови мають культурний підтекст, знання якого важливе для взаєморозуміння;
- усвідомлення приналежності до своєї рідної культури, а також уміння пояснити іншим її особливості;
- опанування національно-культурної специфіки мови і мовної поведінки, мовного етикету, культури міжнаціонального спілкування;
- розуміння розмаїття мов і культур на основі міжкультурного і мовного зіставлень;
- розвиток толерантності як у міжособистісному, так і у міжнаціональному спілкуванні;
- здатність до визначення продуктивних комунікативних стратегій з урахуванням національно-культурних особливостей учасників спілкування.

При використанні такого підходу культура народу стає найважливішим складником змісту курсів мов національних меншин. Це надає можливість учителю не тільки знайомити учнів з культурними реаліями життя народу, мову якого вони вивчають, а розглядати національно-культурний компонент мовних та мовленнєвих одиниць, висвітлюючи важливі для народу ціннісні орієнтири, що сприятиме виникненню мотивації до навчання цих мов, формуванню міжнаціональної толерантності.

Ключові слова: лінгвокультурологічна компетентність учнів, навчання сов національних меншин.

ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА РІВНІ СТАРШОЇ ШКОЛИ КРАЇН ЄС

Оксана Максименко, к. пед. н.

*ДВНЗ “Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана”*

м. Київ, Україна

Обумовлюючись взаємовпливами мовної освіти та функціонування економік, особливостями праці в економічному середовищі сучасного світу, старша школа країн Європейського Союзу (ЄС) активно приймає виклики та відповідно трансформує організацію навчання, процес та навчально-методичне забезпечення викла-

дання сучасних іноземних мов у ланці старшої школи. Першочерговість останнього складає зміст, як основа формування іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз практик структурування змісту курсів старшої школи у країнах ЄС виявив укладання програм за рівнями у діапазоні від A1 до B2, просунутого рівня C1, які вибудовуються відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Розбіжності у визначенні рівнів пояснюються специфікою вибудови, впровадженими підходами іншомовної освіти, етапом її розвитку чи трансформації (йдеться про її мету та рівень результатів, які планується досягти). В укладанні курсів задіяні вітчизняні та автентичні підручники.

Спільністю у структуруванні змісту програм для напрямів та профілів ланки є наявність загального і професійного компонентів. Загальний компонент, як обов'язкова складова навчальних програм, містить теми для загального використання, що відображають багатогранну сучасність та передбачені для реалізації широкого спектра комунікативних потреб у реальному житті у світовому контексті використання виучуваних мов. Він також охоплює матеріали з граматики і спрямований на розвиток умінь та навичок мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма окремо та у поєднанні).

Зміст професійного компонента включає елементи ділового мовлення у контексті спілкування у практичній діяльності, а також професійної сфери: мовні аспекти та реалії, які корелюються з профілем навчання, які включають професійні терміни та теми, на основі яких передбачено розвиток та формування навичок володіння тими видами мовленнєвої діяльності (рецепції усної та писемної: аудіювання, читання, за допомогою аудіо засобів; продукції усної та писемної: говоріння та письма; інтеракції усної та писемної), які потрібні для комунікації та застосування у робочому контексті.

Соціокультурний аспект змісту навчання реалізується через збагачення знань учнів про культуру, історію, літературу, мистецтво країн, мови яких вивчаються. Констатується значне зростання міжкультурної складової змісту за умов збільшення інформації про реалії життя, особливості перебігу історії та відмінності культур різноманітних країн у контексті життя у сучасному світі та власній країні за рахунок збільшення використання автентичних матеріалів.

Таким чином, у ланці старшої школи розвиток та формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється за поєднання визначених особливостей змісту.

Ключові слова: навчання іноземних мов, старша школа, країни ЄС.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ТУРЕЧЧИНІ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Махира Малишева

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна*

Розвиток туристичної галузі в умовах глобалізації та європейської інтеграції спричинює необхідність якісних змін у системі професійної підготовки фахівців готельного господарства і туризму. Такі зміни орієнтовані на наближення національних освітніх систем до якісно нового рівня професійної підготовки фахівців у світовому освітньому просторі.

На часі перспективність реформаційних процесів в існуючих системах туристичної освіти держав-кандидатів до Європейського Союзу (ЄС) детермінується специфікою міжнародного туризму, а результат поточних трансформацій щодо удосконалення форм і методів досягнення міжнародної інтеграції визначається процесами інтернаціоналізації, які у різних країнах здійснюються відповідно до економічних, соціальних й культурних тенденцій.

Розуміючи інтернаціоналізацію освіти як "... процес впровадження міжнародної складової до дослідницької, освітньої та адміністративної функцій освіти" [1], ми визначаємо, що особливі зміни мають відбуватись й у системі професійної підготовки фахівців туристичної галузі, зокрема такі, що забезпечать: оптимальну відповідність між сформованими культурними традиціями й новими ідеями щодо організації туризму; конкурентоспроможність готельно-туристичної галузі на вітчизняних й міжнародних ринках послуг; конкурентоздатність фахівців готельного господарства і туризму на основі узгодження їхніх професійних функцій відповідно до міжнародних систем кваліфікацій тощо.

Порівняльний аналіз систем професійної підготовки фахівців туристичної галузі в Україні і Туреччині, дає змогу окреслити спільну для обох країн необхідність тісної співпраці із країнами ЄС у сфері освіти і науки. До того ж, Туреччина, як і Україна, зіткнулась із потребою інтернаціоналізації освіти для забезпечення її позитивного іміджу та привабливості в світі.

Досвід Туреччини щодо інтернаціоналізації освіти засвідчується участю країни у міжнародних проектах, серед яких: "Evive — європейські цінності в професійній освіті", орієнтований на реалізацію програми ЄС щодо безперервного навчання й досягнення зближення та взаємодії із партнерами проекту: сімома професійно-технічними навчальними закладами з Німеччини, Великобританії, Румунії, Франції, Болгарії та Туреччини. Прогностичні результати проекту передбачають суттєві зміни у системі професійно-технічної освіти (vocational education and training (VET)), а саме: формування зв'язків системи професійно-технічної освіти з ринком праці;

розвиток професійних стандартів і перспективних стандартів підготовки; розвиток курикулумів професійно-технічної освіти на засадах компетентності, модульності і навчальних результатів; зміцнення соціального партнерства в професійно-технічній освіті; підвищення якості викладацьких і управлінських кадрів, які працюють у сфері професійно-технічної освіти; погодженість із вимогами Європейської Рамки Кваліфікацій; обґрунтування і запровадження концепції навчання упродовж життя; підтримка Агенції професійних кваліфікацій; підвищення цінності професійної освіти; збільшення обізнаності щодо професійно-технічної освіти; розбудова професійних інформаційних систем [2].

На виконання ключових принципів Меморандуму безперервної освіти країн Європи турецьким урядом реалізовується довгострокова стратегія (Long Term Strategy (2001—2023)), спрямована на: зростання стабільності й конкурентоспроможності Туреччини в глобальному масштабі; інформатизацію суспільства; завершення процесів “вирівнювання” освітніх систем до рівня, необхідного для членства у ЄС.

Довгострокові плани щодо розвитку людського капіталу конкретизувались у чітких політичних й соціальних програмах Туреччини: Бачення турецького уряду — 2023 (The Turkish government's Vision — 2023), Десятий план розвитку (Tenth Development Plan (2014—2018)), Стратегія навчання упродовж життя і стратегія професійної освіти і навчання (Lifelong Learning Strategy and Vocational Education and Training (VET) Strategy (2014—2018) та ін., у яких окреслено чіткі цілі і дорожні карти, пов'язані зі стратегією міжнародної інтеграції.

Варто зазначити, що інтернаціоналізація системи управління професійною освітою в Туреччині систематично аналізується міжнародними організаціями Туринського процесу. Так, Європейський фонд освіти (ETF) кожні два роки в аналітичному звіті оцінює політичні пріоритети й прогреси у контексті законодавчих змін щодо удосконалення системи освіти Туреччини, оцінює їх зовнішню й внутрішню ефективність, управління й фінансування [3].

Туристична політика Туреччини є відкритою до міжнародного туристичного співробітництва, вбачаючи результатом спільної взаємодії із іншими країнами перспективність розвитку загальноєвропейських інтеграційних політичних та соціально-економічних процесів, інноваційний поступ туристичної галузі на національному та світовому ринках. У цьому контексті важливим є співробітництво між Туреччиною та Україною у галузі туризму, яке триває вже понад 20 років. На засіданнях Міжвідомчої українсько-турецької комісії з питань туризму (1998, 2002, 2007 рр.) систематично здійснюється обмін інформацією щодо туристичних можливостей України і Турецької Республіки, планується участь зацікавлених сторін обох країн у туристичних заходах, утверджуються спільні інвестиційні проекти тощо. Чергове засідання Комісії з питань туризму відбулося у 2012 р. у Києві, результатом його проведення стало підписання Протоколу між Державним агентством України з туризму та курортів та Міністерством культури і туризму Туреччини щодо налагодження ефективного співпраці у сфері підвищення кваліфікації кадрів туристичної галузі [4].

Таким чином, реалізація стратегічних планів Туреччини щодо міжнародної інтеграції у сфері туризму визначається пріоритетами, взаємовідповідними із розвитком сфери туризму в інших країнах. Процеси інтернаціоналізації суттєво впливають на удосконалення системи професійної підготовки фахівців туристичної галузі у Туреччині, окреслюючи такі завдання:

- відповідність навчальних планів й програм підготовки кадрів для сфери туризму міжнародним стандартам;
- полідисциплінарність навчальних планів й програм, інтеграція міжнародних елементів до освітніх програм;
- формування індивідуальної мобільності суб'єктів навчання;
- забезпечення інституційного партнерства: залучення внутрішніх (національних) та зовнішніх (закордонних) інвестицій задля створення ефективної, більш того, транскордонної системи професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі.

Вивчення досвіду Туреччини щодо організаційно-методичних та змістових особливостей системи професійної підготовки фахівців готельного господарства і туризму у вищих середніх професійних школах є основою обґрунтування шляхів творчого використання прогресивних ідей цього досвіду умовах інтернаціоналізації освіти в Україні.

Ключові слова: сфера туризму, Туреччина, інтернаціоналізація, міжнародна інтеграція, система професійної підготовки фахівців туристичної галузі.

Література

1. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education / Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS, [Нап. укр. акад.]. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 56 с. — (E-internationalization for collaborative learning)
2. The EVive Project [Електронний ресурс] : European Values in Vocational Education. EVive. Lifelong Learning Programme. — Режим доступу: <http://evive.eduproject.eu/sample-page/> — Назва з екрана.
3. Torino process 2014 Turkey [Електронний ресурс] / : — Режим доступу: [etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9F403AEA2FDD04E1C1257E26003D927B/\\$file/TRP%202014%20Turkey_EN.pdf](http://etf.europa.eu/webatt.nsf/0/9F403AEA2FDD04E1C1257E26003D927B/$file/TRP%202014%20Turkey_EN.pdf) — Назва з екрана.
4. Туристичне співробітництво між Україною і Туреччиною [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://turkey.mfa.gov.ua/ua/ukraine-tr/tourism>. — Назва з екрану.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Альона Наконечна

*Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

Головною метою навчального процесу в американських університетів є розвиток у перекладачів здібностей до самостійної діяльності, яка розглядається дидактиками як інструмент розвитку у перекладачів здібності самостійно, творчо вирішувати проблеми, що можуть виникнути в їхній майбутній фаховій діяльності. У зв'язку з цим університети намагаються розвинути у перекладачів “почуття проблеми”, критичне мислення, вміння імпровізувати, самостійно вирішувати складні питання.

Зміст самостійної навчальної діяльності перекладачів складають теоретичні курси і перекладацька практика. Використання принципу керованої факультативності сприяє гнучкості і мобільності самостійної навчальної діяльності, полегшує можливість швидкої модернізації освітньої програми. Студенти вибирають для поглибленого самостійного вивчення академічні предмети: мови, літературу, історію, інтегровані курси філософії, соціології або ж окремі теми загальноосвітнього змісту. Цей підхід дає можливість узгодити інтереси, бажання, мотиви, здібності, потреби й запити майбутніх перекладачів із самостійною навчальною діяльністю, створює умови для вдосконалення перекладацьких знань. Водночас американські педагоги усвідомлюють, що механічне збільшення обсягу матеріалу для самостійного опрацювання певною мірою призводить до накопичення різнопланової, багатоаспектної іноді зайвої інформації, яка не сприяє розвитку їхнього мислення й перекладацької творчості. Тому раціональною є тенденція, якої дотримується більшість університетів США, - збереження системи стабільного “ядра” дисциплін, обов'язкових для вивчення, яке доповнюється елективними курсами, а не замінюється ними.

Використання принципів свободи вибору та індивідуалізації спонукає студентів до усвідомлення особистої ролі й підвищенню відповідальності у процесі становлення їх професійності. Принцип диференціації навчання дає змогу підвищити успішність студентів, які за певних обставин не в змозі засвоїти програму в звичайному режимі: добираються відповідні форми й методи самостійного навчання, різноманітні індивідуальні програми - “незалежні”, “професійно спрямовані”, “збагачені”, “прискорені” тощо. В освітній практиці США існує тенденція спільного (викладач і студент) планування навчальних індивідуальних програм для самостійної навчальної діяльності, що дозволяє у процесі формування змісту навчання орієнтуватися на особистісні професійні цілі студента.

Урахування принципу дозованого навчання дає змогу структурувати зміст самостійної навчальної діяльності на окремі сегменти, наприклад дисципліна вивчається дозовано, після самостійного опрацювання будь-якої теми або модуля студент складає тест і переходить до виконання наступного завдання або теми. Використання принципу релевантності у визначенні змісту самостійної навчальної діяльності сприяє раціональному поєднанню теорії з практикою, формуванню практичних умінь і навичок, підвищенню мотивації перекладачів до самостійного позааудиторного навчання й для розвитку їхнього творчого потенціалу.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, майбутні перекладачі.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ніна Нікольська, к. п. н.

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

З початку XXI ст. значно зросла освітня значимість іншомовної освіти та її професійна функція на ринку праці, що стало причиною посилення мотивації вивчення іноземних мов у більшості країн світу. Суттєво змінився соціокультурний контекст навчання іноземних мов у всіх країнах європейського континенту. Одним із завдань Ради Європи, міжнародної організації, що опікується європейськими проблемами освіти та культури, є надання допомоги європейським країнам щодо узгодження мети та змісту навчання іноземних мов, створення загальноєвропейських освітніх стандартів у цій галузі педагогічної науки.

В умовах сучасної соціокультурної ситуації здатність спілкуватися іноземною мовою набуває нового змісту. Опанування двох іноземних мов окрім рідної є необхідністю, оскільки мови виконують різні функції, зокрема вираження етнічної приналежності та забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку праці. Тому вплив глобалізації на мовне розмаїття в світі окрім негативних рис, як то розвиток деструктивних форм мовної взаємодії, втрата мовної та культурної ідентичності представників націй та національностей, які входять до світової спільноти в складі держав, залежних в економічному та політичному аспектах від більш високорозвинутих держав, має і позитивні, зокрема стимулює та створює умови для вивчення кількох іноземних мов. Але за таких обставин однією з гармонійних умов особистості є почуття приналежності до певної культурно-мовної групи, яке закріплено в мові. Недарма шотландське прислів'я наголошує: "Нація без національної мови — це нація без серця". Тому врегулювання сучасних тенденцій в галузі міжкультурної комунікації та створення адекватних умов для реалізації права на збереження культурно-мовної ідентичності набувають все більшої ваги.

У сучасній педагогічній літературі виділяють три основні принципи культурно-мовної політики, кінцевою метою якої є створення умов для двомовного навчання:

- мовні права людини. Вибір мови для спілкування в будь-яких ситуаціях. Право на самоідентифікацію з рідною мовою визнається одним із головних прав людини;
- рівність в комунікації. Використання різних мов для проведення конференцій та перемовин, окрім мов міжнародного спілкування, обов'язково користуватися мовою держави, на території якої відбувається захід. Це буде сприяти підвищенню зацікавленості та потребою вивчати мови країн, які приймають активну участь в міжкультурному діалозі;
- мовний та культурний плюралізм. Увага до проблем культурно-мовного розмаїття дозволить в процесі міжкультурної комунікації об'єднати зусилля та знайти найбільш оптимальні шляхи конструктивного вирішення конфліктів, виробити адекватну мовну політику [1, с. 71—74].

Що стосується наукового підкріплення, то майже всі теоретики одностаїно віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідної, так і домінантної мов. Цілі білінгвальної освіти визначаються Міністерством освіти відповідної країни залежно від державної політики освіти, культури та мови. Терміном “білінгвальна освіта” позначаються більше сотні моделей і програм, які об'єднуються спільним принципом: використання двох (іноді більше) мов як засобу навчання в межах організованої програми, що охоплює весь зміст навчання або його частину, включаючи засвоєння історії та культури у взаємозв'язку з рідною мовою [3, с. 209]. Відомий британський спеціаліст у сфері білінгвальної освіти К. Бейкер у книзі “Основи білінгвізму і білінгвальної освіти” порівнює різноманітні типи білінгвальної освіти. Для кожної стратегії вказані мета і результат навчання. К. Бейкер стверджує, що визначення білінгвальних моделей в усіх без винятку державах — це політичне питання. Однак дійсно демократичні держави надають навіть емігрантам вибір: в яких школах і за якими моделями навчати своїх дітей. Тому необхідно розвивати ті форми білінгвальної освіти, які забезпечують засвоєння двох мов і культур [2, с. 194].

Узагальнюючи ідею та практику білінгвальної освіти, можна зробити висновок, що цілі, моделі та результати білінгвального навчання визначаються:

- моделлю відносин культурних та мовних груп у суспільстві; політичними цілями держави; правлячою ідеологією;
- відкритістю національних меншин двом культурам або прагненням дотримуватися рідної культури та їх становленням до мовної ситуації в країні;
- типом школи: мова навчання — державна або мова меншини, навчальною програмою школи; навчальним процесом (методики, засоби навчання, творча активність тощо) [3, с. 221].

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти та організації її адекватно

світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління.

Ключові слова: двомовна освіта, Україна.

Література

1. Богданова О. Е. Лингвистическое измерение глобализации / О. Е. Богданова // Вестник ТГПУ. — 2006. — Вып. 9 (60). — С. 71—74.
2. Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker. — Clevedon : Multilingual Matters Limited, 2001. — 496 p.
3. Banks J. A. Multicultural Education : Issues and Perspectives / J. A. Banks, Ch. A. MacGee Banks. — [3 ed.]. — Boston : Allyn and Bacon, 1999. — 446 p.

СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Пархоменко

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Євроінтеграційний вектор розвитку українського суспільства та трансформаційні процеси в шкільній освіті зорієнтовані на побудову школи “соціальної рівності та згуртованості”, в якій в умовах психологічного комфорту в учнів формуються життєві компетентності, громадянська позиція і емоційна культура [1, с. 5].

Напрямки реформування шкільної освіти визначені у наукових працях українських вчених. Насамперед вони суголосні з філософією людиноцентризму, яка розкрита в доробку Президента НАПН України В. Кременя. Вчений підкреслює важливість спрямування змін на індивідуалізацію освітнього процесу, зокрема на оновлення “сфери оцінних і самооцінних відносин” у ньому. Становлення адекватності оцінної і самооцінної взаємодії, що відбувається в соціальному середовищі, він вважає “найважливішою складовою особистісного зростання” [3, с. 425].

На значущості дотримання індивідуального підходу в процесі контрольної-оцінювальної діяльності наголошує і С. Клепко. Вчений стверджує, що оцінювання може як стимулювати, так і дестимулювати до навчання. З метою попередження дестимуляційного впливу оцінювання важливим є дотримання культури міжособистісної взаємодії між учителем і учнем. Вона має забезпечувати психологічно комфортну атмосферу навчальної діяльності дитини, передбачати ситуацію успіху [2]. Розглядаючи оцінювання в соціальному контексті, вчений наголошує на важ-

ливості його справедливості. Він звертає увагу на зміну мети селекційної функції оцінювання, оскільки традиційне використання оцінювання для встановлення рейтингів між учнями та їх розподілу між навчальними закладами, класами за рівнем навчальних досягнень суперечить позиції держави щодо рівного доступу до якісної освіти усім громадянам країни. Оцінювання має спрямовуватись на відстеження динаміки навчальних досягнень відносно самого учня, а мета селекційного оцінювання має звужитись лише до прогнозування розвитку освіти.

Окреслені позиції В. Кременя, С. Клепка щодо змін в шкільній освіті та забезпечення соціальної рівності й індивідуалізації навчання враховані в Концепції Нової української школи. Відповідно до цього документа, контрольно-оцінна діяльність має вирізнятись:

- спрямованістю на конкретного учня з метою побудови індивідуальної траєкторії його розвитку та формування мотивації досягнення успіху;
- суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників освітнього процесу на засадах партнерства, яка учневі дозволить зрозуміти власні досягнення і потреби у навчальній діяльності, а вчителю — дидактичну доцільність обраних стратегій навчання, необхідність їх коригування з урахуванням навчального поступу дитини;
- посиленням виховного аспекту оцінювання, спрямованого на формування в учнів ціннісного ставлення до навчальної діяльності;
- мінімізацією селекційної функції оцінювання, що зменшить фактичний рейтинговий розподіл учнів за рівнем навчальних можливостей і спрямує контрольно-оцінювальну діяльність на відстеження результатів навчальних досягнень для прогнозу розвитку початкової освіти.

Отже, модернізація системи оцінювання в контексті побудови Нової української школи має бути спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу, мати соціальний характер, відповідати правовому полю держави і ґрунтуватись на європейських цінностях щодо прав людини.

Ключові слова: реформування освіти, оцінювання навчальних досягнень учнів.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. / Уклад. : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. / За заг. ред. М. Грищенка. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : education/zagalna-serednya/uasch-2016/konczepczya.html
2. Клепка С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті. — Полтава : ПО-ІППО, 2006. — 328 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. — К. : Педагогічна думка. — 2009. — 520 с. — С. 425.

ДО ПИТАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (ПРИКЛАД ФРАНЦІЇ)

Ольга Пермякова, к. пед. н.

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

В сучасних умовах, коли розвиток вищої медичної освіти в Україні є одним з найбільш актуальних питань суспільного розвитку і набуває все нових форм, постали не лише нові вимоги до професійної підготовки студентів-медиків, а також постає потреба в нових стандартах з оцінювання знань студентів медичних спеціальностей.

Досліджуючи питання якості медичної освіти за кордоном, ми використовували праці науковців, які вивчали розвиток професійної освіти підготовки медичного персоналу у Франції (Г. А. Буланов, Є. Ю. Васильєва, В. В. Гуменюк, С. А. Сарсенбаєва, М. А. Шахова, В. В. Шкарин, Є. В. Харлашина), зверталися до досліджень науковців, праці яких присвячені вивченню різноманітних аспектів вищої освіти у Франції (М. Р. Лисенко, Н. М. Погребняк, А. П. Максименко, М. А. Діас, М. В. Михайлова), а також використовували наукові доробки французьких вчених, які займалися дослідженнями в галузі становлення тих чи інших фахівців медичного профілю Ф. Берньє (Ph. Bernier), К. Дюбара (С. Dubar), І. Клаваніє (I. Clavagnier), К. Фожіє-Сере (С. Faugier-Seuret), Ф. Фітцнер (P. Fitzner), Л. Жовік (L. Jovic), Д. Маркіє (D. Marquié), В. Марсала (V. Marsala), Ж. Моне (J. Monet), П. Сантелман (P. Santelmann), Д. Сікар (D. Sicart), М. Вебер (M. Weber) та ін., консультувалися з викладачами та студентами, фахівцями в області підготовки медичного персоналу у Франції.

За ствердженням дослідників (В. В. Гуменюк) в більшості європейських країн оцінювання якості вищої медичної освіти здійснюється через систему зовнішнього моніторингу якості, який налагоджений самою країною та узгоджений із відповідними світовими стандартами та за допомогою міжнародних рейтингів університетів, які за різними критеріями, складають незалежні авторитетні агентства. На медичних факультетах університетів розвинених країн оцінювання якості освіти здійснюється через систему, яка складається з обов'язкового періодичного моніторингу, який здійснюється через тестування знань усіх студентів, що є необхідною умовою для переходу на наступний етап навчання або для отримання професійної кваліфікації. Моніторинг проводять незалежні агенції, державні або регіональні центри. Наприклад, у США це NBME (National Board Medical Examiners — Національна рада медичних екзаменаторів); у Канаді — MCC (Medical Council Canada — Медична рада Канади); в Англії — Royal Colleges of Physicians, Королівські коледжі лікарів; Німеччина — Landesprüfungsamt — Екзаменаційна рада відповідного федерального округу [2].

Ознайомлення з досвідом професійної підготовки в інших країнах, зокрема у Франції, є необхідним кроком для нашої вітчизняної освіти в період активної інтеграції в європейську освітню систему. Вивчення французького досвіду підготовки медичного персоналу обумовлено тим, що Франція є однією з європейських країн з передовою системою освіти, яка зробила значний внесок в теорію і практику професійної освіти, а на сучасному етапі в цій країні здійснено значні реформування в системі вищої освіти всіх рівнів.

Вивчаючи питання підготовки медичних працівників у Франції, стає зрозумілим, що уряд Франції веде активну державну політику з модернізації системи вищої освіти з метою поліпшення якості професійної підготовки кваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці.

Актуальними для чисельних досліджень науковців є питання яким чином на медичних факультетах оцінюють знання студентів, як проводяться іспити, як організований державний іспит у випускників, яким чином оцінюють діяльність викладачів. Актуальність цих питань визначається особливостями ситуації, яка склалася в Україні у сфері медичної освіти, що викликано перебудовою вищої професійної медичної підготовки і проведення навчального процесу і оцінювання результатів навчальної діяльності згідно до європейських стандартів і вимог. Пошук більш досконалих сучасних форм і методів оцінки медичної освіти змушує нас звернутися до використання критично осмисленого досвіду європейських країн з досліджуваної проблеми в області теорії, методики і організації оцінки.

Отже, звернемося до прикладу Франції. Дослідження проблеми вищої професійної медичної підготовки у Франції, дає підстави стверджувати, що питання створення медичних факультетів у цій країні відносять до розряду політичних рішень, які приймаються на рівні Міністерства охорони здоров'я. Медичні факультети відкриваються за рішенням Міністерства охорони здоров'я Франції і авторизуються автоматично, тобто отримують ліцензію на освітню діяльність. Процедура ця складна і тривала.

У Франції вузи проходять процедуру акредитації з періодичністю один раз на чотири роки. Акредитацію здійснює незалежне від Міністерства охорони здоров'я Агентство, яке надає підсумкову оцінку діяльності освітньої установи згідно 100 показникам (були переглянуті в 2011 р.) і якщо необхідно, то дає рекомендації щодо поліпшення діяльності університету. Діяльність медичних університетів оцінюється згідно найрізноманітніших показників, які включають оцінку організації навчання, в тому числі практик, прийом студентів, міжнародну співпрацю, бюджет тощо.

Значний внесок в розвиток якісної медичної підготовки у Франції було зроблено ще в середині ХХ століття (1958 р.) після проведення реформи Робера Дера. Результатом проведення реформи стало створення Госпітальних Університетських Центрів (CHU), які об'єднували на одній території лікарні, факультети медичних університетів, а також регіональні інститути і школи з підготовки середнього медичного персоналу, що сприяло об'єднанню медицини, наукових досліджень та медичної освіти та покращенню їх взаємодії та розвитку. Створення таких центрів,

які почали взаємодіяти з медичними університетами дало можливість завдяки університетським викладачам, які приймають участь в теоретичній і практичній підготовці, покращити надання медичної допомоги та підняти рівень підготовки майбутніх медичних працівників [8]. Позитивний досвід створення і розвитку Університетських Госпітальних Центрів запозичено на сучасному етапі і в Україні.

Знайомство з особливостями підготовки лікарів у Франції, а також вивчення питання якості медичної освіти в цій країні дає нам всі підстави стверджувати, що французька система вищої медичної освіти дає можливість підготувати спеціалістів, які мають високий освітній потенціал та здатні надавати високоякісну медичну допомогу, якою пишається Франція.

Ключові слова: професійна медична підготовка, якість, Франція.

Література

1. Васильева Е. Ю. Оценка качества медицинского образования во Франции. [Електронний ресурс]: [сайт]. — Режим доступа: <http://studydoc.ru/doc/3683143/ocenka-kachestva-medicinskogo-obrazovaniya-vo-francii>
2. Гуменюк В. Оцінювання якості вищої медичної освіти у контексті навчання іноземних студентів в Україні / В.Гуменюк // Порівняльно-педагогічні студії №2-3 (16 -17), 2013.
3. Диас М.А. Международный подход к качеству в высшем образовании: роль ЮНЕСКО / М.А. Диас // Высш. образование в Европе.- 1996. — Том XX, №1-2. - С. 111-126.
4. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX-XX століттях: / А.П. Максименко / Монографія. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. — 200с.
5. Шкарин В. В., Буланов Г.А. Высшее медицинское образование во Франции / В. В. Шкарин, Г.А. Буланов // Нижегородский медицинский журнал, N 4. 2002. С. 90-94.
6. Медицинское образование во Франции. [Електронний ресурс] — Режим доступа: / <http://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-meditsinskoe-obrazovanie-vo-frantsii#ixzz4XcSiNGjN>
7. Formation et enseignement professionnel en France [Text] — Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008. — 96 p.
8. La grande histoire des CHU [Електронний ресурс]: [сайт]. — Режим доступа: <http://www.reseau-chu.org>

ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ВІРМЕНІЯ ЯК КРАЇНИ-ЧЛЕНА ОРГАНІЗАЦІЇ ЧОРНОМОРЬСЬКОГО ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Станіслав Сапожников, д. пед. н., проф.
*Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни — здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом “Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства в сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни — здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами європейського Союзу. На початку XXI століття Уряди одинадцяти країн — Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співробітництво (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співробітництва (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій держав-учасниць

Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світли перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіної, Г. Алексевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т.Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренко, І.Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В.Майбороди, Н. Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І.Яковлева, М. Ярмаченко, Б.Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунової, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ — на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

На підставі аналізу наукових досліджень з історіографії, історії педагогіки, порівняльної педагогіки та науково-педагогічної літератури з історії розвитку систем вищої освіти в країнах Чорноморського регіону, ми вважаємо, що досліджуючи етапи розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону є конче необхідним виділити такі історичні етапи, які були б характерними для усіх досліджуваних країн. На нашу думку в історії розвитку вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону характерними є три історичні етапи: I етап — *утворення і формування національних систем вищої освіти*. Він охоплює період зі створення першого вищого навчального закладу університетського типу до перших демократичних перетворень в країні на початку ХХ ст; II етап — *новітньої історії розвитку національних систем вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону*. Хронологічні межі другого етапу охоплюють період від перших демократичних перетворень в досліджуваній країні до масштабних геополітичних змін, які припадають на 90-ті роки ХХ ст. III етап — *створення єдиного європейського освітнього простору*. Третій історичний етап охоплює період від масштабних геополітичних світових змін 90-тих років ХХ ст. до теперішнього часу.

Республіка Вірменія як країна як член Організації Чорноморського економічного співробітництва посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Система освіти цієї країни має багатовікову історію. Ще у XIII-XV сторіччі у Вірменії існували вищі школи-університети. У XVIII — XIX сторіччі армянські освітні центри були відкриті у Москві (Лазарянська академія), Тифлісі (Нерсіянська школа), Єчміадзині (Геворянська академія). У країні існує історична традиція університетської освіти, що не припинялася у період входження Вірменії до складу Російської імперії, а потім і радянської держави. Але початком *першого етапу* можна вважати

1919 рік, коли було засновано Єреванський державний університет. Таким чином створення першого вищого навчального закладу університетського типу в країні і початок перших демократичних перетворень хронологічно співпадають. У цьому контексті доцільним, на наш погляд розглядати тільки два етапи, а саме: перший та третій. Таким чином, *перший етап* характеризується становленням та розвитком радянської вищої педагогічної школи,

Третій етап, початок якого датується 1991 роком, коли Вірменія отримала незалежність, характеризується масштабним реформуванням системи освіти країни.

Сьогодні підготовку професійних кадрів у Республіці Вірменія здійснюють державні вищі навчальні заклади, де навчається переважна більшість студентів. За останні роки їхня кількість зросла до 23. Поряд з державними вищими навчальними закладами у республіці функціонує також 72 недержавних, де в середньому навчається не більш 400 студентів, у той час як у державних — 2369. У Єревані зосереджено 17 державних і 50 недержавних вищих навчальних закладів, оскільки тут проживає значна частина населення республіки, а також істотно вище доходи і рівень ділової активності [1, с. 48].

У Вірменії за останні роки у ВНЗ чисельність студентів виросла майже на 29%, досягши 72,3 тис. осіб. На 10 000 чоловік населення на початку XXI століття приходилося 226 студентів [1, с.50]. За останні роки кількість студентів у державних вищих навчальних закладах зросла більш ніж на 50%, досягнувши 54,1 тис. осіб, або близько 75% загальної кількості студентів. Спостерігається *тенденція* щодо скорочення кількості приватних вищих навчальних закладів. Так, останнім часом, через жорсткість правил ліцензування освітньої діяльності в країні, кількість студентів приватних вищих навчальних закладів скоротилася більш ніж на 10%, що обумовлено скороченням числа цих закладів з 87 до 72. Сьогодні у приватних вищих навчальних закладах навчається близько 18,2 тис. чоловік, з яких майже 70% — жінки, що складає близько 25% загальної кількості студентів.

Сьогодні для усіх країн світу характерна диверсифікованість джерел фінансування професійної освіти. Майже в усіх країнах вищим навчальним закладам надане право вишукувати додаткові джерела фінансування при усілякому сприянні держави. Одночасно спостерігаються *тенденції* до скорочення частки бюджетного фінансування і зростання плати за освітні послуги, фінансове сприяння різних комерційних структур, фондів та ін.

Вищезазначені тенденції характерні і для Вірменії. Слід зазначити, що при реалізації даного процесу виявляється така важлива функція держави, як соціальна. Вищезазначену функцію держава може реалізувати як прямими, так і непрямими методами: шляхом як безпосереднього бюджетного фінансування, так і застосуванням та створенням різних важелів податкового і кредитного характеру, спрямованих на стимулювання інвестицій у дану сферу.

Ключові слова: система вищої педагогічної освіти, вірменія, розвиток.

Література

1. Асланян А.Л. Развитие высшего образования в Армении // Высшее образование сегодня. 2004. №3. С 48-51.
2. Вітвицька, С.С. Основи педагогіки вищої школи [Текст]: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька.- Київ.: Центр навчальної літератури, 2006.-384 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: [монографія] /С. В. Сапожников. — Дніпропетровськ: Інновація, 2013. — 480 с.

РИЗИКИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Аліна Сбруєва, д. пед. н., проф.

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

Метою дослідження є систематизація ризиків, якими супроводжується процес інтернаціоналізації українського університету та визначення організаційно-педагогічних умов перетворення інтернаціоналізації на чинник ефективного інноваційного розвитку вишу.

У дослідженні з'ясовано, що інтернаціоналізація університету, яка передбачає запровадження міжнародного виміру в усі аспекти його функціонування та зумовлює досягнення нової якості процесу і результату діяльності вишу, стала особливо актуальною в Україні протягом останнього десятиліття, тобто в контексті Болонського процесу. Саме в цей час відбувалося зростання обсягів академічної мобільності студентів та професійної мобільності викладачів українських вишів, суттєво збільшувалися контингенти зарубіжних студентів в Україні, започатковувалися нові форми програмної та інституційної мобільності, активізувалася міжнародна грантова активність українських науковців та їх участь у міжнародних наукових мережах тощо.

Аналіз практики інтернаціоналізації провідних вітчизняних вишів дозволив констатувати, що названі вище процеси несуть не тільки перспективи розвитку, але й ризики, які потрібно ідентифікувати, оцінити їх потенційний вплив на різні напрями діяльності університету, визначити заходи щодо зниження ймовірності прояву та наслідків ризиків, і, нарешті, здійснювати моніторинг впливу ідентифікованих ризиків та контроль залишкових ризиків й ідентифікацію нових.

Систематизація типів ризиків, виявлених у процесі аналізу міжнародної діяльності українських вишів, свідчить про наявність таких з них: *репутаційні*, пов'язані із низькою якістю надаваних університетом освітніх послуг а також супроводу зарубіжних студентів; *кадрові*, зумовлені недостатньою кількістю кваліфікованого персоналу для навчання зростаючих контингентів іноземних студентів; *інфраструктурні*, зумовлені недостатністю потужностей університетського кампусу для обслуговування міжнародної студентської громади; *фінансові*, що виникли в наслідок швидко зростаючих затрат на навчання іноземних студентів *й комерційні*, що є результатом демпінгових процесів на вітчизняному ринку міжнародних освітніх послуг; *організаційні*, зумовлені низьким рівнем розвитку рекрутингових технологій вітчизняних вишів, досвіду створення гнучких освітніх траєкторій задля реалізації індивідуальних освітніх потреб кожного студента; *інформаційні та ІТ-ризик*и, що полягають у неадекватному рівні запровадження сучасних ІТ у міжнародну діяльність вишу.

Узагальнення матеріалів дослідження дозволяє дійти висновку щодо необхідності забезпечення цілісної системи організаційно-педагогічних умов, за яких інтернаціоналізація стає чинником розвитку, а не занепаду університету. Такі умови повинні мати стратегічний характер, стосуватися всіх аспектів та етапів діяльності вишу: від цілепокладання, змістової та процесуальної складових, до процесів контролю якості діяльності.

Ключові слова: університет, інтернаціоналізація, ризик, організаційно-педагогічні умови.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Олена Свєрдленко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

Глобалізація є одним із визначальних чинників розвитку сучасного світу. Вища освіта стала невід'ємною частиною глобалізаційних процесів, що відбуваються в суспільстві. Підтвердженням цього є значне поширення англійської мови, яка вивчається все більшою та більшою кількістю людей, особливо молоддю [2].

У сучасних умовах перед університетами постають нові завдання. Одним із таких завдань є більш ефективна участь у глобальній конкурентній боротьбі за іноземних студентів [1, 91]. У багатьох вишах України навчаються студенти з різних країн світу. Сумський державний педагогічний університет не є винятком. В університеті здобувають освіту іноземні студенти з таких країн, як Китайська Народна Республіка, Республіка Сербія, Туркменістан, Туреччина, Узбекистан.

Наш досвід навчальної та виховної роботи зі студентами з Узбекистану та Туркменістану засвідчує, що викладач іноземної мови повинен приділяти особливу увагу таким студентам. Іноземні студенти зі східних країн опиняються в зовсім новій для них мовно-культурній ситуації. Їм необхідно одночасно опановувати дві культурні парадигми: одна — пов'язана з країною перебування, а інша — з культурою країни, мову якої вони вивчають. І обидві культури — західні. Вивчення мови завжди нерозривно пов'язане з вивченням культури. Сприйняття та розуміння нової для них культури та середовища, у якому вони перебувають, значно полегшують адаптацію студентів-іноземців.

З метою ознайомлення іноземних студентів з історією, побутом та культурою країни перебування нами було організовано відвідування музеїв та галерей міста з подальшим обговоренням побаченого та почутого.

На екскурсії в музеї Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка студенти почули історію створення навчального закладу та розповідь про досягнення вишу. На наш погляд, це стало потужною мотивацією до навчання. Неабияку зацікавленість викликало відвідування експозиції “Суми та сумчани на рубежі XIX-XX століть” у Сумському обласному краєзнавчому музеї, оскільки побут — це те, з чим кожна людина стикається безпосередньо. Адаптації іноземних студентів до реалій нашого міста сприяло відвідування Сумської муніципальної галереї. Вони мали змогу ознайомитись з творчим доробком художників міста Суми. Особливе враження справила виставка робіт в техніці батик. Їх яскраві кольори нагадали узбекським і туркменським студентам рідну культуру їхнього краю. Виставка малюнків вулиць та мальовничих куточків міста Суми зворушила іноземних студентів, бо вони впізнавали місця, де вже побували та які полюбили. Проект “VIVA! ПЕРЕМОЖЦІ” не залишив байдужим жодного студента-іноземця. В проекті були представлені світлини українських воїнів, які втратили кінцівки під час бойових дій на сході нашої країни, але не втратили оптимізм та віру в своє майбутнє. Ми вважаємо, що саме такі люди допомагають долати труднощі в повсякденному житті та успішно адаптуватись у новій культурі.

Вагоме значення також набуває проблема, пов'язана зі сприйняттям реалій культур західних країн, мови яких вивчають іноземні студенти на факультеті іноземної та слов'янської філології (англійська, німецька, французька) Сумського державного педагогічного університету. Необхідно розуміти суттєву різницю між східною та західною культурами, поглядами, підходами, тощо. Викладач має усвідомлювати наявність таких відмінностей та враховувати їх у своїй роботі та спілкуванні зі студентами-іноземцями.

Виключна роль в навчально-виховному процесі належить особистості вчителя. Тактовність викладача повинна бути важливою складовою його особистості. Це набуває принципового значення, коли йдеться про взаємодію з представниками інших культур під час навчальної та виховної роботи.

При ознайомленні іноземних студентів з мистецтвом країн, мови яких вони вивчають, необхідно дуже ретельно та обережно підходити до підбору ілюстративно-

го матеріалу, оскільки, як ми вже згадували, існує суттєва різниця між культурними та релігійними поглядами представників східних та західних народів. Наприклад, реакція на показ твору образотворчого мистецтва студентам, які прибули зі східних країн, може відрізнятись від реакції на нього українських студентів. Так, полотна чи скульптури з оголеною натурою можуть засмутити чи навіть шокувати студентів зі східних республік.

На наш погляд, адаптація студентів-іноземців проходить доволі успішно. Вони з задоволенням багато фотографують свій університет, мальовничі куточки міста, виставки, які відвідують, щоб поширити ці фото в соціальних мережах і надіслати їх своїм родинам.

Один із студентів факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету з Республіки Туркменістан майже після року навчання так описав свої враження від міста, в якому він навчається: "Ваше місто — золоте, а люди в ньому — діамантові". Звісно, це метафоричне висловлювання приємно вразило викладача. Ця щира оцінка засвідчує, що ми робимо все можливе, щоб ефективно конкурувати в боротьбі за іноземних студентів.

Ключові слова: виховна робота, іноземні студенти.

Література

1. Сбруева А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу / А.Сбруева // Вища освіта України. — 2013. — №3. — С.89-95.
2. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal. — Second ed. — Cambridge : Cambridge University Press, 2003. — 212 p.

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОХОДА В ИЗУЧЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА “ЛИТЕРАТУРА”

Валентина Снегирева, к. пед. н.

*Институт педагогики НАПН Украины
г. Киев, Украина*

Включение культуры в учебный процесс — одна из главных тенденций развития современного образования. В соответствии с этим перед литературой как школьным предметом стоит комплексная задача: с одной стороны, создать условия для формирования культурной идентичности школьника, с другой, — развитие у ученика качества и умения, необходимые для успешной коммуникации в современном поликультурном мире.

Теоретической основой культурологического аспекта изучения литературы является научное положение о том, что каждое художественное произведение содержит разнообразные культурные пласты (исторические, этнографические, мифологические, семантические), задаваемые автором посредством введения в текст сюжетов, мотивов, образов, цитат и т. д., относящихся к различным культурным традициям, эпохам (В. Библер, Г. Гачев, А. Лосев, Д. Лихачев, Ю. Лотман, В. Проппа и др.)

Интегрированный курс «Литература (русская и зарубежная)», который функционирует в школах Украины с русским языком обучения, имеет ярко выраженную культурологическую направленность. Её реализация осуществляется посредством привлечения при изучении программных произведений сведений историко-культурного и социокультурного характера, которые позволят учащимся глубже осмысливать происходящие в литературе изменения, оценивать выдающиеся художественные явления как неотъемлемую часть культуры. В программе курса отводится значительное место для изучения русской литературы во взаимосвязях с литературой других народов, что позволит школьникам успешнее усваивать общечеловеческий смысл и национальное своеобразие изучаемых произведений. Программные произведения рассматриваются также в широком контексте с другими видами искусств — музыкой, театром, кино, изобразительным искусством.

Элементы культурологии на уроках литературы можно использовать, широко привлекая читательский опыт школьников, создавая возможность при этом делать самостоятельные читательские открытия. Например, пятиклассники легко находят общее в загадках, пословицах и поговорках русского народа и других народов мира: наблюдательность, мудрость, творческую фантазию. При изучении сказок учащиеся легко сопоставляют странствующие сюжеты, героев, композиционные элементы фольклорных и литературных сказок. На основе чтения типологически сходных текстов пятиклассники с интересом обнаруживают фольклорные и литературные аналогии, делают выводы об общности разных по своему звучанию сказочных формул. Приобретённые таким образом новые знания способствуют развитию читательского интереса не только к произведениям родного фольклора, но и к фольклору других народов.

По мере совершенствования читательских компетенций учащихся усложняется и контекст изучения. Например, рассказы о животных, представленные программой по литературе, дают возможность порассуждать об общности авторского отношения к живой природе — любви и сострадании. Такая работа всегда интересна и эффективна потому, что дети стремятся самостоятельно обнаружить в тексте элементы для сравнения и обобщения.

Ключевые слова: интегрированные курсы, читательские компетенции, культурологический подход.

КУЛЬТУРНІ КОНЦЕПТИ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В УКРАЇНІ

Олена Фідкевич, к. філ. н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Засвоєння мови передбачає сприйняття учнем певної мовної картини світу, що у свою чергу означає необхідність знайомства із специфічним національним мисленням народу, мову якого вивчає дитина. Саме тому дослідження присвячено питанням актуалізації у процесі навчання мов національних меншин (на прикладі російської мови) ментальних одиниць — концептів, осмислення їх як структурних елементів змісту соціокультурної лінії навчання.

Актуальність теми дослідження визначається суспільною значущістю проблеми формування соціокультурної компетентності як однієї з умов становлення особистості з гуманістичним світоглядом, готової до сприйняття надбань власної культури та толерантною до інших народів та культур.

Робота з концептами ґрунтувалася на принципах комунікативно орієнтованого навчання у контексті активного вербального спілкування учнів у різних комунікативних ситуаціях, близьких до їхнього життєвого досвіду.

Аналіз концептів здійснювався на основі навчальних культурологічних текстів, які уміщують інформацію про культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів та відповідають особистісним та віковим потребам учнів.

При відборі навчального матеріалу пріоритет надавався не просто текстам, насиченим мовними, країнознавчими, історичними фактами, а текстам, що дають можливість розвивати в учнів здатність до глибокого сприйняття та розуміння змісту. Це перш за все прецедентні художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я; тексти, які відображають національну специфіку характеру народу, його світогляд, моральні підвалини.

У процесі дослідження дійшли висновків, що звернення до основних концептів культури у процесі навчання мови надає роботі з розвитку соціокультурної компетентності глибину, системність та сприяє визначенню напрямків та ефективних технологій її реалізації.

Робота з концептами має бути орієнтована не тільки на знаходження національно-специфічного у культурі народу, а й універсального загальнолюдського компоненту, того, що об'єднує представників різних національностей. Такий підхід сприяє формуванню толерантного міжособистісного та міжнаціонального спілкування.

Використання концептів у якості елементів змісту соціокультурної лінії навчання дає можливість учителю не тільки розкривати специфіку культурних реалій країни, мову якої вивчає дитина, а й підвищити інтерес до них, формувати ціннісні

орієнтири, впливати на розвиток умінь визначати свої комунікативні стратегії з урахуванням мовного, культурного та національного розмаїття світу (особливо з огляду на полікультурну ситуацію в Україні та розширення міжкультурних контактів українців з представниками інших країн).

Ключові слова: соціокультурна компетентність, концепти, полікультурність, загальноосвітні школи України, російська мова.

ПРО СПЕЦИФІКУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІСПАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ ГРАНАДИ

Людмила Шуппе

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

Вивчення теорії і практики підготовки бакалаврів філології в системі університетської освіти Іспанії свідчить про те, що в останній час вона характеризується значним підвищенням своєї якості, чому сприяли заходи, викладені в основоположних державних документах про впровадження Болонських ініціатив в процесі здійснення освітньої реформи, що розпочалася в 1990 році і завершилася в 2010 році. Серед них варто виділити такі [3, с. 28]:

- Закон про університети (*Ley Orgánica De Universidades*, 2001), котрий регулює структуру і організацію системи філологічної освіти на університетському рівні;
- Закон про реформу професійної освіти і професійної кваліфікації (*Ley de Reforma profesional y Cualificaciones*, 2002), що вніс зміни в професійно-технічну підготовку в школах і на курсах перепідготовки, сприяючи інтеграції людей з професійною освітою на ринку праці, підвищенню їх професійної мобільності й сумісності кваліфікацій;
- Закон про освіту (*Ley Orgánica de educación*, 2006), спрямований на розробку і реалізацію більш гнучкої освітньої програми з підготовки молоді до соціального життя й праці, за рахунок прагнення до регіональної автономії управління й організації навчального процесу;
- Королівський наказ (*Real Decreto*, 2007), що посприяв, через введення нових типів кваліфікацій та дипломів, реформуванню вищої освіти шляхом впровадження трьохступінчатої організації навчання: бакалавр — магістр — доктор, забезпечуючи тим самим адаптацію іспанської системи освіти до нових загальноєвропейських вимог [1].

Оскільки іспанська мова (відома як кастильська) є офіційною мовою держави, то підготовці бакалаврів іспанської філології приділяється особливе значення, не зважаючи на те, що в Іспанії існують й інші офіційні мови, поширені в шести автономних спільнотах. Аналіз навчального плану університету Гранади, заснованого в 1531 р., засвідчує те, що підготовка бакалаврів іспанської філології здійснюється на основі

принципів науковості, тісного зв'язку їх навчання з дослідженням й евристичними видами навчальної діяльності, а також професійної та культурознавчої спрямованості. Курс бакалавріату складається з 240 кредитів, розподілених рівнозначно на 4 роки навчання. Навчальні предмети, як демонструє таблиця 1, диференціюються як базові (60 кредитів), обов'язкові (114 кредитів) і вибіркові (60 кредитів), 6 кредитів відводиться на підготовку бакалаврської роботи [3].

Таблиця 1

**Дисципліни навчального плану бакалавріату за спеціальністю
“Іспанська філологія”**

Найменування навчальних дисциплін	Статус дисциплін	Кількість кредитів
1 курс		
Сучасна іспанська мова	Б	6
Вступ до літературознавства	Б	6
Загальна лінгвістика	Б	6
Сучасна мова (2-га)	Б	12
За вибором: латина, грецька, біблійський іврит, класична арабська	Б	6
Фонетика і фонологія	Б	6
Морфологія і синтаксис	Б	6
Вступ до латиноамериканської літератури	Б	6
2 курс		
Прагматика та мовний аналіз	О	6
Семантика та лексикологія	О	6
Лексикографія	О	6
Іспанська як іноземна (дидактика)	О	6
Вступ до варіацій іспанської мови	О	6
Історія літератури	О	12
Латиноамериканська література	О	6
Сучасна мова	О	12
3 курс		
Андалузькі діалекти	О	6
Література ХХ с. Поетія	О	6
Література ХХ с. Театр і проза	О	6
Латиноамериканська література	О	6
Історія лінгвістики	В	6
Іспанська мова у ЗМІ	В	6
Іспанська мова Америки	В	6
Соціолінгвістика та етнолінгвістика	В	6
Історія лексики	В	6
Геолінгвістика	В	6

Видавницька справа	B	6
Сервантес	B	6
Тонгора і Кеведо	B	6
Жіночі образи в іспанській літературі	B	6
Іспанський театр	B	6
Лорка і покоління 1927 р.	B	6
Від авангарду до постмодернізму	B	6
Іспансько-італійський період Відродження і Бароко	B	6
Література та інші види мистецтва Латинської Америки	B	6
Романська література і мови	B	6
Літературний аналіз іспанських текстів	B	6
4 курс		
Історія іспанської мови	O	12
Сучасний літературний дискурс	O	6
Сучасна латиноамериканська література	O	6
Іспанська як іноземна (проф. спрямованість)	O	6
Бакалаврська робота	O	6
Предмет за вибором	B	6
Предмет за вибором	B	6
Предмет за вибором	B	6
Предмет за вибором	B	6

Наразі іспанська система філологічної освіти продовжує неухильно удосконалюватися. Проведені реформи й зміни в області освіти, пов'язані зі стратегією "Освіта й навчання 2020" (ET 2020), представляють новий ряд стратегічних реформ, що сприяють європейській співпраці в області освіти [4]. Згідно з останньою, в іспанській системі філологічної освіти наразі відбувається реалізація програм із забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів і безперервності їх навчання, підвищення якості й ефективності освіти та підготовки кадрів, сприяння справедливості, соціальної згуртованості та активної громадської позиції, розвитку творчості й інновацій, що доцільно перейняти у вітчизняних класичних, гуманітарних і лінгвістичних університетах.

Ключові слова: підготовка бакалаврів, філологія, університет.

Література

1. Bernal J.L. Parental choice, social class and market force. 2010.
2. <http://pedagogika.wiedza.diaboli.pl/system-oswiatowy-w-hispanii-1>.
3. <http://www.espanarusa.com/ru/pedia/article/195678>.
4. http://europa.eu/legislation_summaries

III. COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION IN A GLOBALIZED WORLD: CHALLENGES AND PROSPECTS

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

EDUCAȚIE COMPARATĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ ÎN LUMEA GLOBALIZATĂ: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

KEY PRIORITIES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICY

Zhanna Chernyakova, Candidate of Sciences in Education

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University,
Sumy, Ukraine*

In recent years higher education systems, policies and institutions are being transformed by such processes as globalization, Europeanization, internationalization which play an important role in contemporary society and which are widely debated in many academic disciplines, as well as outside the academic arena. Furthermore, these three processes do not stand on their own. There are other important issues to be considered in higher education: transnational education, international quality assurance, entrepreneurial approaches, regional and interregional co-operation, information and communication technologies and virtual universities, the rise of new providers and issues of equity and access. These challenges may be intertwined with Europeanization, internationalization and globalization. Higher education has always been more internationally open than most sectors because of its immersion in knowledge.

At the present time higher education has become central to the changes sweeping through the OECD and emerging nations, in which worldwide networking and exchange are reshaping social, economic and cultural life. In global knowledge economies, higher education institutions are more important than ever as mediums for a wide range of cross-border relationships and continuous global flows of people, information, knowledge, technologies, products and financial capital.

A great number of urgent tasks is faced before European countries such as restoring job creation and economic recovery; achieving sustainable growth; bridging the investment gap; enhancing social cohesion; coordinating a response to the migration flow; giving priority attention to preventing radicalization and violence. At the same time Europe must address long-term challenges such as ageing, adjusting to the digital era and competing in the global, knowledge-based economy.

European Union policy has underlined the importance of education, which is essential for better realizing countries' potential for economic and social development. Strong education systems also allow societies to become equitable facilitating both social mobility and inclusion, and helping citizens participate fully in the community.

The European Union's most recent growth and competitiveness strategy, EU 2020, sets ambitious targets for the improvement of educational results: reducing school dropout rates to below 10 per cent, and ensuring that at least 40 per cent of EU citizens ages 30 to 34 have completed tertiary education by 2020. In order to achieve these goals, the European Commission has developed an Education and Training Strategy (ET 2020) based on four strategic objectives: creating opportunities for lifelong learning and improving occupational mobility for EU citizens; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion and active citizenship; enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

The detailed and thorough analysis of the strategy makes it possible to mention six priority areas for action at the national level and correspondingly the concrete issues for work and cooperation in the sphere of education. They are the following:

1. Relevant and high-quality knowledge, skills and competences developed throughout lifelong learning, focusing on learning outcomes for employability, innovation, active citizenship and well-being.
2. Inclusive education, equality, equity, non-discrimination and the promotion of civic competences.
3. Open and innovative education and training, including by fully embracing the digital era.
4. Strong support for teachers, trainers, school leaders and other educational staff.
5. Transparency and recognition of skills and qualifications to facilitate learning and labour mobility.
6. Sustainable investment, quality and efficiency of education and training systems [1].

To achieve the first priority the concrete issues are proposed: to strengthen the development of transversal skills and key competences, in line with the Reference Framework on Key Competences for lifelong learning, in particular digital, entrepreneurship and language competences; to enhance targeted policy action to reduce low achievement in basic skills across Europe, covering language, literacy, mathematics, science and digital literacy; to relaunch and continue lifelong learning strategies and addressing the transition phases within education and training, while promoting, through high-quality guidance, transitions to and between vocational education and training, higher education and adult learning, including non-formal and informal learning, and from education and training to work; to promote the relevance of higher education to the labour market and society, including through better intelligence and anticipation about labour market needs and outcomes.

The following issues are necessary for completing the second priority: addressing the increasing diversity of learners and enhancing access to quality and inclusive mainstream education and training for all learners, including disadvantaged groups, such as learners

with special needs, newly arrived migrants; promoting civic, intercultural and social competences, mutual understanding and respect and ownership of democratic values and fundamental rights at all levels of education and training.

The third priority demands further exploring of the potential of innovative and active pedagogies such as inter-disciplinary teaching and collaborative methods, to enhance the development of relevant and high-level skills and competences, while fostering inclusive education, including for disadvantaged learners and learners with disabilities; fostering cooperation by stimulating the engagement of learners, teachers, trainers, school leaders and other members of educational staff, parents and the broader local community such as civil society groups, social partners and business; increasing synergies between education, research and innovation activities, with a sustainable growth perspective, building on developments in higher education, with a new focus on vocational education and training and schools; boosting availability and quality of open and digital educational resources and pedagogies at all education levels, in cooperation with European open source communities; addressing the development of digital competences at all levels of learning, including non-formal and informal, in response to the digital revolution.

The fourth priority provides for strengthening the recruitment, selection and induction of the best and most suitable candidates for the teaching profession; raising the attractiveness, for both genders, and the status of the teaching profession; supporting initial education and continuing professional development at all levels, especially to deal with the increased diversity of learners, early school leaving, work based learning, digital competences and innovative pedagogies, including through EU tools such as eTwinning, the School Education Gateway and the ePlatform for adult learning in Europe (EPALE); supporting the promotion of excellence in teaching at all levels, in the design of teacher education programmes and in learning organization and incentive structures, as well as exploring the new ways to assess the quality of a teacher.

The concrete issues for the fifth priority are the following: fostering transparency, quality assurance, validation and thereby recognition of skills and/or qualifications, including those acquired through digital, online and open learning resources, as well as non-formal and informal learning; simplifying and rationalizing the transparency, documentation, validation and recognition tools that involve direct outreach to learners, workers and employers; supporting the mobility of pupils, apprentices, students, teachers, members of educational staff and researchers; developing strategic partnerships and joint courses, in particular through increasing internationalization of higher education and vocational education and training.

The sixth priority affords to explore the potential of the Investment Plan for Europe in the area of education and training, including by promoting funding models attracting private actors and capital; to encourage Member States to use evidence-based policy-making, including the evaluation and assessment of education and training systems, to monitor policies and design reforms that deliver quality education more efficiently; to encourage innovative ways to ensure sustainable investment in education and training, to examine forms of performance-based funding and cost-sharing.

To sum it up education and training provide individuals with the knowledge, skills and competences that enable them to grow and to influence their situations, by broadening their perspectives, equipping people favourably for their future lives, laying the foundations for active citizenship and democratic values and promoting inclusion, equity and equality.

At present higher education is not only important from a personal development perspective of the individual, it also has a high societal development impact. Thus, increasing access to higher education will be essential in Europe to be able to provide the skills needed for a smart and sustainable growth in future. The key priority areas and concrete issues defined in Education and Training Strategy (ET 2020) are directed to improve the efficiency in raising the skills and competences of the workforce, thereby allowing them to better anticipate and meet the rapidly changing needs of dynamic labour markets in an increasingly digital economy and in the context of technological, environmental and demographic change.

Keywords: education policy, strategic objectives, priority areas, concrete issues.

References

1. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT>

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІТИКИ “М’ЯКОЇ СИЛИ” В ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАУКИ РОЗВИНЕНИМИ КРАЇНАМИ СВІТУ

Наталія Авшенюк, д. пед. н.

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Розширення міжнародного експорту освітніх послуг за останні тридцять років увійшло до найважливіших пріоритетів державної політики розвинених англо-мовних країн, передусім, Великої Британії, США й Австралії. Такий стан справ пояснюється посиленням застосування політики “м’якої сили” цими країнами, що активізувалася наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст.

Автор концепції “м’якої сили”, політолог з Гарвардського університету Дж. Най, визначає її як “здатність отримувати бажане за допомогою привабливості, а не сили або грошей”. “М’яка сила” як засіб впливу одних держав на інші існувала практично завжди, проте її значення істотно зросло саме у ХХ ст. Ключове у “м’якій силі” — це імідж держави, який: не є статичним — він може змінюватися, навіть одномоментно погіршуватися; не завжди піддається цільовому формуванню й управлінню, бо його носієм є не лише влада, а сам народ, країна в цілому, включаючи її історію, досягнення, культуру тощо. При цьому, “м’яка сила” не пов’язана з розмірами,

економічною або військовою міццю держави: визнається лідерство за середньою тривалістю життя громадян, рівнем заробітної плати і пенсій, рейтингами ведення бізнесу, надійності національної валюти, екологічними стандартами, якістю і доступністю освіти, тривалістю існування держави без воєн і катастроф та іншими параметрами, що формують авторитет і репутацію країни.

В освітній галузі національний бренд, а також рівень його сформованості, оцінюється як здатність країни залучити щонайбільше іноземних студентів, налагодити освітні обміни і створити якісні університети. Але “м’яка сила” — це не лише імідж країни, а й надання допомоги іншим державам на двосторонній основі або, іншими словами, сприяння міжнародному розвитку. Аналіз інструментів “м’якої сили” впливу в галузі освіти і науки показав, що ключову роль у цьому процесі відіграє транснаціональна освіта. Адаже політика “м’якої сили” розвинених країн у цій сфері різноманітна, включає безліч інструментів і практик, різних за охопленням аудиторії й напрямів співробітництва.

У досвіді розвинених зарубіжних країн є безліч прикладів роботи з різними цільовими групами (школярами, студентами, батьками, педагогами, вченими, молодими дослідниками, керівниками освітніх і наукових установ) на різних рівнях освіти (шкільна, вища, освіта дорослих), залучення в свою діяльність місцевих освітніх і наукових організацій. Особливу роль експерти відводять розвитку міжінституційної взаємодії: підтримці міжуніверситетських контактів, співпраці компаній, проведенню спільних досліджень країн-партнерів, створенню наукових мереж і спільних університетів. Найбільш поширеним інструментом розвитку наукового і ділового партнерства є програми транснаціональної індивідуальної мобільності для викладачів, науковців та студентів.

Здійснене дослідження показало, що центральне місце в політиці “м’якої сили” країн займає розвиток експорту вітчизняних освітніх послуг. Країни прагнуть до координації своїх дій у цьому напрямі шляхом створення єдиної системи залучення іноземних студентів. Важливими складовими такої системи є інформаційна політика (поширення інформації про освітні установи країни-суб’єкта “м’якої сили”) і дії з підвищення якості національної системи освіти, зокрема створення нових освітніх програм. Підвищення привабливості освітньої системи країни-суб’єкта також є важливим, оскільки передбачається процес адаптації до загальних міжнародних тенденцій і локальних національних особливостей розвитку освіти країн (як країн-суб’єктів, так і країн — об’єктів “м’якої сили”). Обопільний процес зближення освітніх систем відбувається за допомогою переговорів, укладання угод (наприклад, про визнання дипломів тощо), а також врахування особливостей (результатів національних іспитів, системи оцінювання в національних освітніх установах тощо) під час реалізації освітніх і стипендіальних програм і, в цілому, розвитку експорту освітніх послуг. Поряд з регулярними програмами (академічні обміни, стипендії) застосовуються гнучкіші інструменти (підготовка “освітніх агентів”), що дозволяють вирішувати актуальні локальні завдання задля просування іміджу країни за кордоном.

Ключові слова: освіта і наука, розвинені країни світу.

ПРАВОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ

Світлана Головка, к. іст. н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

У 2016 р. розпочалося практичне втілення в науково-освітній системі України європейської системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Провідні наукові установи та вищі навчальні заклади країни розпочали підготовку докторів філософії за освітньо-науковими програмами із відповідних галузей знань.

Важливим практичним кроком у запровадженні в Україні європейської моделі підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації стало затвердження у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК), яка уніфікувала процедури розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій відповідними органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти [1].

На практиці запровадження положень НРК в систему підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів стало можливим із прийняттям у 2014 р. Закону України “Про вищу освіту” [3]. На основі визначених у НРК кваліфікаційних рівнів стаття встановлено рівні та ступені вищої освіти, до яких, відповідно, віднесено три освітні, а також освітньо-науковий і науковий рівні. Норми, що регулюють процедури підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, були розвинуті у Законі “Про наукову та науково-технічну діяльність”.

У квітні 2015 р. Постановою Кабінету Міністрів України було створено було Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке має відігравати провідну роль у забезпеченні якості вищої освіти, затверджено його статут та перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти різних рівнів (29 галузей знань та 293 найменувань спеціальностей).

У вересні 2015 р. Наказом Міністерства освіти і науки України було створено Науково-методичну раду, до повноважень якої віднесено, зокрема, розроблення методології та методичних рекомендацій зі створення стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти, надання висновків щодо пропозицій до переліку галузей знань і спеціальностей, розроблення рекомендацій щодо наукової організації праці працівників вищих навчальних закладів, нормування часу для планування й обліку наукової роботи.

Наступним кроком стало розроблення нової редакції Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого в березні 2016 р. [2].

Разом із тим, успішна реалізація європейської моделі підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації потребує здійснення низки важливих кроків, як організаційного, так і правового характеру. Зокрема, є необхідність налагодження повноцінного функціонування НАЗЯВО згідно Закону “Про вищу освіту”, передачі йому функцій регулювання та контролю, які продовжує здійснювати Міністерство освіти і науки України.

Потребують розвитку й методологічні підходи щодо розбудови системи докторської підготовки. У сучасній європейській практиці система підготовки докторів філософії розглядається динамічною частиною Болонського процесу, яка забезпечує інтеграцію Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) та Європейського наукового простору (ERA), основою творення в Європі суспільства знань. Сучасні докторські програми стають не тільки засобом успішної академічної та наукової кар’єри, а й важливим етапом професійного розвитку фахівця в контексті його навчання упродовж життя. Однією з умов їх ефективності стає структуризація процесу підготовки докторів філософії, що передбачає наявність чітких процедур відбору здобувачів, чіткого виокремлення в програмі навчальної (орієнтованої на формування універсальних компетентностей) та наукової (орієнтованої на формування професійної компетентності) компонент, забезпечення мобільності здобувачів, розширення можливостей їх стажування за кордоном. Актуальним є посилення індивідуального підходу до докторського навчання, поєднання наукових досліджень та навчання, інституційна відповідальність університетів та докторських шкіл за результати підготовки докторів філософії [4].

Спостерігається тенденція поєднання магістерських та докторських програм. Особлива увага приділяється формуванню докторських шкіл як основного інструменту оволодіння рівнем доктора філософії. Основою докторського навчання стають оригінальні наукові дослідження в наукових школах за наявності необхідного наукового обладнання, наукової атмосфери, спеціальних програм фінансування. Докторське навчання розглядається як складова частина наукового розвитку сучасного університету [5].

Ключові слова: Європейська система докторської підготовки, Україна.

Література

1. Головка С. Г. Історико-правові передумови модернізації системи підготовки наукових кадрів в Україні / С.Г. Головка // Наукові праці Національного авіаційного університету. Серія: Юридичний вісник “Повітряне і космічне право”: зб. наук. праць. — К.: НАУ, 2017. — №1(42). — С. 29-35.
2. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. №261 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/261-2016>.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>.

4. Рашкевич Ю. М. Докторські студії в Європейському просторі вищої освіти / Ю. М. Рашкевич [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/372-doktorski-studiji-v-jevropejskomu-prostori-vishhoji-osviti.html.
5. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society: Final Report of the European University Association [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.

ТЕМАТИКА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ТА ІНШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Оксана Заболотна, д. пед. н, проф.

*Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини
м. Київ, Україна*

В українському науково-педагогічному полі все більшої популярності набувають компаративні дослідження. Беручи до уваги джерельну базу, на якій може бути виконане порівняльно-педагогічне дослідження, проаналізуємо роботи, виконані в цій царині, скажімо, 30 років тому в тоді ще радянській Україні. Зважаючи на закритість інформаційного поля, тематика робіт, що стосувалися освіти зарубіжжя, могла виходити лишень на ті її аспекти, які могли вигідно підкреслити “справедливу і доступну” радянську освітню систему. Відтак, ідеологічний відтінок і протиставлення “двох світів” — двох способів життя визначали характер порівнянь.

Починаючи з 90-х років зникла необхідність проведення ідеологічних паралелей і, як наслідок, змінився характер порівняльно-педагогічних досліджень. Тепер ним вважалося будь-яке дослідження в галузі педагогіки, предметом якого була освіта зарубіжжя, причому торкалася вона досить широких тем, які можна було розкрити завдяки наявній в Україні літературі і незначній кількості джерел, доступ до яких можна було отримати під час рідкісних закордонних відряджень окремих дослідників. Ці праці, як правило, містили загальну інформацію, яка здебільшого не мала нічого спільного з порівнянням ані в синхронному, ані в діахронному ключі. Натомість, кожне порівняльно-педагогічне дослідження, яке доходило до логічного завершення, викликало певний супротив наукової громадськості, яка не могла визначитися, як його класифікувати і яку методологію застосовувати до його аналізу.

Починаючи з 2000-го року, коли інтернет розширив доступ до зарубіжних джерел, теми почали ставати дедалі вужчими і дедалі частіше почали виходити на рекомендації щодо того, як досліджений зарубіжний досвід можна застосувати в українській освіті. Як правило, на протипагу радянським дослідникам всі стверджували однозначні переваги упровадження перевіреного десятиліттями досвіду

демократизації, децентралізації, полікультуризації тощо зарубіжної освіти.

Наскільки тематика вписується у світовий науково-педагогічний контекст? При розгляді тематики ми не братимемо до уваги країни чи групи країн, на прикладі яких досліджується те чи інше явище. Справа в тому, що все більш відчутною є тенденція віднесення порівняльно-педагогічних досліджень до різних тематичних груп залежно від аспекту, який досліджується. Ще складніше вписати тематику українських порівняльно-педагогічних досліджень у міжнародний контекст. Так, наприклад, Європейська конференція дослідників освіти (ЄКДО) [1] не пропонує компаративістам окремої секції для обговорення їхніх досліджень [2]. Як пояснила Генеральний секретар Європейської асоціації дослідників освіти, що є організатором ЄКДО, Маріт Хонерод Ховейд: “Ми намагаємося гнучко реагувати на запити й інтереси науковців, які беруть участь у конференції. Раніше “Порівняльна педагогіка” як секція існувала окремо, проте науковці віддавали перевагу іншим секціям для обговорення порівняльно-педагогічних досліджень. У глобальному світі крос-культурні порівняння є нормою в будь-якому дослідженні”²

Натомість, академічна робота Європейської асоціації дослідників освіти і їхньої щорічної конференції організована у вигляді мереж (networks). Вони визначені або академічною дисципліною, або подібною тематикою наукових досліджень. Так, сьогодні виокремлено 32 мережі, а також група, що об’єднує дослідників-початківців (Emerging Researchers’ Group).

На визначення тематичних напрямів, за якими класифіковано наукові дослідження в галузі освіти, важливо порівняти ті тематичні напрями, за якими працює Європейська асоціація дослідників освіти та наукові спеціальності, визначені МОН України. Неоднозначність запропонованого порівняння викликана тим, що у країнах Європейського Союзу відсутній той поділ на наукові спеціальності, який донедавна існував в Україні. В інших країнах педагогічні дослідження підпорядковані одному напрямку — “Освіта”, що відповідає логічно визначеній в Україні спеціальності “Науки про освіту”, що допоки введена в науковий світ лише на рівні назви та, як не дивно, навчальних програм підготовки докторів філософії за цією науковою спеціальністю замість того, щоб підпорядкувати навчальну програму стандартизованим вимогам до кінцевого результату. У цьому контексті звертаємо увагу на питання автономії вищих навчальних закладів, які в контексті академічної свободи можуть укладати навчальні програми, базуючись на визначених університетом підходах. З іншого боку, досвід європейських країн доводить, що автономність університету можлива лише за умови чіткого дотримання стандартів якості.

Вивчення європейського досвіду організації освітніх досліджень на основі матеріалів Європейської асоціації освітніх досліджень, дає підстави для визначення низки відмінностей між ними й українською специфікою.

Не роблячи спроби охопити всі характеристики освітніх досліджень звужимо дослідження до порівняння двох часописів, що публікують освітні дослідження — журналу “Порівняльно-педагогічні студії” (Україна) [4] та журналу “Європей-

² Цей коментар було зроблено під час участі Маріт Хонерод Ховейд у Першій літній школі Української асоціації дослідників освіти

ський журнал освітніх досліджень” (European Educational Research Journal) [3]. Для простеження головних тенденцій та виокремлення принципових характеристик розглянемо матеріали, опубліковані в журналах, зосередивши увагу на тематичних напрямках. Найдоступнішим знаряддям такого порівняння на досить об’ємному матеріалі може бути контент-аналіз, який є досить зручним у використанні при роботі зі значним масивом інформації. Отож, визначивши для аналізу всі випуски цих двох журналів за останні три роки, звернемо увагу на частотність певних ключових слів. Будучи ключовими, вони передають головне спрямування матеріалу і на одну статтю згадуються лише один раз. Тож вони можуть бути підставою для того, щоб за частотністю їхнього використання зробити висновок про найбільш “популярні” теми освітніх досліджень.

Таблиця 1

Спрямованість тематики освітніх досліджень за ключовими словами на матеріалі журналів “European Educational Research Journal” та “Порівняльно-педагогічні студії” (2015-2016 рр.)

“European Educational Research Journal”			“Порівняльно-педагогічні студії”		
Позиція, частотність	Ключове слово	Поєднання	Позиція, частотність	Ключове слово	Поєднання
(22)	Європейський / європеїзація (European / Europeanization)	вищої освіти, навчальних планів, освітньої політики, ідентичності тощо	1. (36)	освіта	для всіх, модель, маргінальний, програма, реформа, стратегія
(17)	навчальний план (curriculum)	історія, доступність, зміни, реформування	2. (22)	професійний	компетентність, розвиток, підготовка, стандарти
(10)	оцінювання (assessment)	міжнародне, масштабне, порівняльне тощо	3. (19)	іноземний	досвід, мова
(9)	дигітальний / цифровий (digital)	дигіталізація, цифрове управління, цифрові технології	4. (15)	вчитель	підготовка, освіта
(8)	дані (data)	великі дані, обробка даних	5. (13)	вища освіта	заклад

(7)	відповідальність, звітність (accountability)	управлінська	6. (12)	студент	самостійна робота
(5)	Нове громадське управління (New Public Government)		7. (11)	полікультурний	підхід, компетентність

В українських “Порівняльно-педагогічних студіях” головні зацікавлення науковців зосереджені навколо загальних тем, пов’язаних з освітою у її широкому розумінні та професійною освітою / вищою освітою у різних контекстах. Крім того, у фокусі уваги українських компаративістів перебувають іноземний досвід, самостійна робота студента і полікультурність.

На відміну від наукових зацікавлень українських дослідників, фокус уваги авторів Європейського журналу освітніх досліджень лежить на європеїзації вищої освіти, навчальних планів, освітньої політики, ідентичності тощо; історії, доступності, змінах, реформуванні навчальних планів; міжнародному, масштабному, порівняльному оцінюванні; дигіталізації, цифровому управлінні, та цифрових технологіях; на відповідальності і звітності, а також на новому громадському управлінні. Важливо, що всі висновки зроблено на основі обробки реальних даних.

Отже, цілком логічним є висновок про те, що якщо українські науковці прагнуть увійти в європейську академію з її вимогами до досліджень та презентації їхніх результатів, їм слід урахувати і європейські тенденції щодо тематики. Крім того, наукові дослідження з їхнім прогностичним потенціалом можуть і повинні справити значний вплив на освітню практику, що є вкрай важливим у контексті побудови Нової української школи.

Ключові слова: порівняльно-педагогічні дослідження, європейські країни, Україна.

Література

1. European Educational Research Association. ECER 2017 Copenhagen. Available online at: <http://www.eera-ecer.de/ecer-2017-copenhagen/>. — Retrieved on May 31, 2017
2. European Educational Research Association. Networks. Available online at: <http://www.eera-ecer.de/networks/>. — Retrieved on May 31, 2017
3. European Educational Research Journal. - Available online at: <http://www.eera-ecer.de/publications/eeerj-eras-journal/>. — Retrieved on May 31, 2017
4. Studies in Comparative Education. - Available online at: <http://sce.udpu.org.ua/en/>. — Retrieved on May 31, 2017

ПОГЛЯДИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ НА СУТНІСТЬ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖЖІ

Катерина Мазуренко

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна*

Дослідженню релігійної освіти у зарубіжжі присвячено праці українських педагогів-компаративістів, зокрема, кандидатські дисертації Г. Погромської “Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії” (2009), О. Ревінкель “Релігійна освіта в середніх загальноосвітніх закладах нових федеральних земель Німеччини” (2013), В. Мішак “Релігійна освіта учнів у середніх загальноосвітніх закладах Австрії” (2013), І. Лаухіною “Релігієзнавчий компонент змісту загальної середньої освіти Франції” (2013).

Г. Погромська у дисертації “Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії” (2009) на основі аналізу теорії і моделей викладання релігійної освіти у середніх школах Великої Британії робить висновок, що викладання релігії спирається на три основні підходи: феноменологічний, екзистенціальний та конфесійний, водночас відбувається запровадження неконфесійної форми релігійної освіти. О. Ревінкель у дисертації “Релігійна освіта в середніх загальноосвітніх закладах нових федеральних земель Німеччини” (2013) трактує релігійну освіту у середніх загальноосвітніх закладах у Німеччині як цілеспрямований процес навчання і виховання, який базується на концепції загальної середньої освіти, служить загальному розвитку особистості та є режимом доступу учнів до світосприйняття, світоосягнення та світорозуміння. В. Мішак у дисертації “Релігійна освіта учнів у середніх загальноосвітніх закладах Австрії” (2013) пише, що організація релігійної освіти в австрійській школі базується передусім на педагогічних критеріях та вимогах освітньої системи. І. Лаухіна у дисертації “Релігієзнавчий компонент змісту загальної середньої освіти Франції” (2013) пише про те, що у Франції релігійні курси у державних школах відсутні, проте у шкільні програми введені змістові блоки, які ознайомлюють учнів з основними світовими релігіями.

Український науковець В. Кришмарел у праці “Релігійна освіта в державних школах: європейський та український контекст” (2013), узагальнюючи підходи європейських країн до організації релігійної освіти на основі розробок Д. Джарвіса, пише про три варіанти: наставляння (викладання основ релігійних поглядів певної течії учням, які є послідовниками цієї течії, курс викладається священослужителями); релігієзнавство — викладання історії релігії або наукового огляду релігійних течій вчителями шкіл; етичне виховання — виклад порівняльного огляду етичних норм та виховання характеру, що забезпечується у курсах за вибором, які викладаються вчителями шкіл.

Ключові слова: релігійна освіта, українські компаративісти.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПИ

Оксана Кравчина

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна*

Після закінчення шкільної освіти на ринок праці потрапляє велика кількість молодих людей, яким важко влаштуватися на роботу і вони поповнюють ряди безробітних, оскільки ринок праці потребує більш підготовлених та компетентних спеціалістів. За даними держслужби статистики станом на 1 лютого 2017 р. кількість безробітних становить 429 тис. чоловік. Також кількість фізичних осіб-підприємців, що припинили свою діяльність та зареєструвалися як безробітні станом на початок 2017 р., становить 3,2 тис. чоловік. Вирішенням проблеми зайнятості молоді потрібно займатися вже під час шкільної освіти через розвиток підприємницької компетентності учня, оскільки основою підприємництва є здатність перетворювати ідеї в життя через творчість, інновації, здатність до виправданого ризику, а також здатності планувати та управляти своєю роботою.

Розвиток підприємницького потенціалу європейських громадян і організацій є також одним з ключових завдань політики для держав ЄС протягом багатьох років. Вважається, що розвиток навичок підприємництва та набуття знань призводять до широко розвитку підприємницької компетентності та відповідно приносять користь людям та суспільству в цілому. Про це свідчить низка прийнятих ЄС документів, одним з перших є “Зелена книга з питань підприємництва в Європі”, що вийшла в 2003 р. та в якій акцентувалася увага на важливості навчання підприємництву [1]. Наступним кроком стало віднесення Європейською комісією у 2006 р. підприємницької компетентності до однієї з восьми ключових компетентностей, необхідних для всіх членів суспільства, заснованого на знаннях [2]. У 2008 р. видано “Закон малого бізнесу для Європи”, який став основою політики ЄС в області малих і середніх підприємств та спрямований на вдосконалення підходу до підприємництва в Європі [3]. Серед інших важливих документів можна виділити “Повідомлення про переосмислення освіти” у 2012 р., в цьому документі обговорюються питання реформування системи освіти в країнах ЄС, з метою задоволення зростаючого попиту на робочу силу з більш високим рівнем кваліфікації і зниження рівня безробіття [4] та “План дій з навчання підприємливості на період до 2020” від 2013 р. створений для розвитку підприємницького потенціалу Європи і усунення існуючих перешкод на цьому шляху, в документі запропоновані певні дії, а саме: підприємницька освіта (визначено галузі для негайного втручання); видалення існуючих адміністративних бар’єрів та підтримка підприємців в найважливіших етапах життєвого циклу бізнесу; ініціювання підприємництва в Європі і виховання

нового покоління підприємців [5]. У 2016 р. вийшов “План дій для Європи з нових навичок”, в якому прописаний ряд дій для забезпечення правильного навчання і розвитку необхідних навичок, враховуючи підтримку людей, для знаходження ними нової роботи і поліпшення їх рівня життя в Європейському Союзі. Також в цьому документі акцентується увага на підприємницькій освіті [6].

Останнім доробком європейських науковців Маргеріти Бачігалупо (Margherita Basicalupo), Панагіотіса Кампіліса (Panagiotis Kampylis), Іва П'юні (Yves Punie), Годелів Ван ден Бранде (Godelieve Van den Brande) стало створення “Рамки підприємницької компетентності” [7]. Рамка EntreComp складається з трьох сфер компетентностей: “Ідеї та можливості”, “Ресурси” та “Трансформація в дії”. Кожна сфера включає в себе п'ять компетентностей, які разом є складовими елементами підприємливості як компетентності. Автори вважають, що Рамка EntreComp є дуже докладним і всеосяжним інструментом з трьома сферами компетентностей, 15 компетентностями, 15 дескрипторами, 8 рівнями майстерності і 442 результатами навчання. Стверджують, що Рамка EntreComp відображає складність сфери компетентності підприємливості, що стосується кількох аспектів нашого повсякденного життя та може застосовуватися як багаточільовий довідник. Перевага рамки компетентностей в тому, що вона намагається налагодити зв'язок між сферами освіти та зайнятості і слугувати фактичним еталоном для будь-якої ініціативи, що має на меті сприяння навчанню підприємливості.

У процесі переходу до суспільства, де підприємництво має розвиватися, особливо актуальною стає проблема професійної мобільності та можливості реального вибору: стати грамотним найманим працівником або виступити в якості самостійного підприємця. Для того щоб молодь могла скористатися правом займатися підприємницькою діяльністю, вона повинна ще в школі готуватися до цього вибору (стати підприємцем або найманим працівником), розвивати відповідні компетентності, тим більше, що школа покликана передавати підростаючому поколінню соціальний досвід і готувати до життя.

Ключові слова: підприємницька компетентність, країни Європи.

Література

1. Green Paper. Entrepreneurship in Europe. (2003). [Electronic resource]. — Mode of access: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf (in English).
2. Recommendation of the European parliament and of the council. (2006). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (in English).
3. The Small Business Act for Europe/ (2008). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://ec.europa.eu/growth/smes/business-friendly-environment/small-business-act/> (in English).
4. Rethinking Education (2012). [Electronic resource]. — Mode of access: http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/rethinking-education_en (in English).

5. The Entrepreneurship 2020 Action Plan.(2013). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/action-plan> (in English).
6. New Skills Agenda for Europe.(2016). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> (in English).
7. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.(2016). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf> (in English).

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У США

Ірина Литовченко, к. пед. н.

*Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”
м. Київ, Україна*

В умовах глобалізаційних та інтеграційних викликів, існування криз, швидкоплинних змін у технологіях та інших сферах життя суспільства підвищення кваліфікації персоналу компаній стає важливою умовою їх конкурентоспроможності й ефективності. Це зумовлює пошук шляхів модернізації освіти, підготовки фахівців у відповідності до потреб сучасного бізнесу. У цьому контексті великі потенційні можливості має корпоративна освіта, а особливо важливим для вивчення є досвід США, оскільки країна має тривалі традиції та значні здобутки в цій галузі. Звідси, метою дослідження є визначення соціально-економічних чинників розвитку корпоративної освіти у США.

За результатами здійсненого дослідження визначено, що основними соціально-економічними детермінантами розвитку корпоративної освіти у США є:

1. Перехід до суспільства та економіки знань, який пов'язують з різними історичними подіями, які відбулися після другої світової війни та знаменують ключову роль інформації в соціально-економічному розвитку людства.
2. Інноваційний розвиток технологій як основи економіки знань.
3. Глобалізація економіки, в умовах якої забезпечення конкурентних позицій компаній неможливе без підготовки кваліфікованих, компетентних працівників.
4. Кризові явища, які на сучасному етапі набувають глобального характеру і сприяють усвідомленню того, що навчання персоналу — це необхідна умова виходу з кризи.
5. Демографічні зміни, що відбуваються у структурі робочої сили у США, зокрема зростання середнього віку працівників, зміна расового, гендерного складу, зростаючий потік іммігрантів.

6. Нестача кваліфікованих кадрів як явище, характерне для ринків усіх економік світу та всіх секторів економіки, в тому числі у США.
7. Постійні зміни у структурі зайнятості, які відбуваються разом зі змінами в структурі економіки, а отже вимагають підготовки кадрів відповідно до сучасних професійних вимог на американському ринку праці [1; 2; 3].

Усі ці чинники слугують потужним стимулом до розвитку корпоративної освіти у США як необхідної умови забезпечення конкурентоспроможності американської економіки, зумовлюють неперервний пошук нових форм та методів її реалізації відповідно до потреб сучасного бізнесу.

Ключові слова: корпоративна освіта, США.

Література

1. Lytovchenko I. Corporate university as a form of employee training and development in American companies / I. Lytovchenko // *Advanced Education*. — 2016. — No 5. — P. 35—41. DOI: 10.20535/2410-8286.62280
2. Noe R. A. Employee training and development / Raymond A. Noe. — New York: McGraw-Hill, 2010. — xvii, 589 p.
3. Noe R. A. Human resource management : gaining a competitive advantage / Raymond A. Noe. — New York: McGraw-Hill, 2013. — xlii, 758 p.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ

Інна Мелешко

*Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”
м. Київ, Україна*

Сьогодні, у період стрімких політичних, економічних, культурних та соціальних трансформацій, освіта дорослих поступово займає своє місце в освітньому просторі України. Про серйозне ставлення держави та уряду до розвитку системи освіти дорослих свідчать ряд Законів України, що були прийняті за останні роки. Неформальна освіта дорослих, як складова системи освіти дорослих, є важливим чинником прогресу суспільства. Українська освіта знаходиться у пошуку шляхів подальшої реформування й оновлення системи освіти дорослих, тому важливим напрямом є формування засад неформального навчання дорослих та створення умов для розвитку соціально активної та творчої особистості, здатної самостійно приймати рішення та бути конкурентоспроможною на ринку праці. Саме тому значно зростає інтерес до успішного досвіду фінської системи неформальної освіти дорослих.

Новаторські ідеї Фінляндії щодо розвитку теорії та практики неформальної освіти дорослих успішно використовуються впродовж кількох десятиліть у багатьох країнах світу. Важливим кроком у розвитку неформальної освіти став процес гуманізації освіти. У Фінляндії активно розвиваються тенденції щодо розширення напрямів залучення дорослого населення (особливо іммігрантів та маргінальних груп дорослого населення) до неформального навчання впродовж життя у зв'язку зі змінами потреб суспільства та роботодавців. Освітня політика Фінляндії за останні десятиліття характеризується таким явищем, як надання рівних можливостей для розкриття творчого потенціалу усім представникам з різних прошарків суспільства, не лише в організаціях та освітніх закладах, а й будь-яких соціальних системах, що стають новими інституційними формами освіти дорослих. Значно зросла кількість навчальних центрів, вечірніх та недільних курсів, літніх шкіл, орієнтованих на комп'ютерні технології, мови, бізнес, охорону здоров'я і навколишнього середовища, музику, рукоділля та фізичну культуру. Слід зазначити, що сучасні навчальні заклади неформальної освіти є незалежними у виборі навчальних програм та зважають на освітні потреби дорослих учнів. Особливої уваги заслуговує той факт, що неформальна освіта дорослих є механізмом розвитку демократичної громадянськості у країні.

Тому детальне вивчення й узагальнення андрагогічних засад навчання дорослої людини та педагогічного досвіду функціонування системи неформальної освіти дорослих набуває актуальності в умовах переформатування вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, Фінляндія.

Література

1. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко; за ред. Н. Г. Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.

ПРИНЦИПИ “ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ”: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Наталія Мельник, к. пед. н.

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Демократичний розвиток української держави, базованого на гуманістичних преференціях у суспільстві, докорінні зміни у соціально-економічному просторі, реформування та модернізація всіх галузей в Україні відбуваються в умовах інтенсивної інтеграції країни в міжнародну та європейську спільноту, переоцінки духо-

вних цінностей та пріоритетів соціуму, зміни світоглядних орієнтацій, формування визначеної громадянської позиції, самоідентифікації і національної свідомості. Зазначені тенденції, які характеризуються також радикальними масштабними перетвореннями в системі освіти в цілому, починаючи з найпершої її ланки дошкільної.

Особлива увага до суспільного дошкільного виховання фокусується на міжнародному, та зокрема європейському рівні [1]. Так, останніми новачками у європейському освітньому просторі щодо сфери дошкільної галузі є впровадження “європейського підходу в дошкільній освіті”, як умови для забезпечення її якості [2]. У вітчизняному контексті поняття “європейський вимір дошкільної освіти” є малодослідженим, а відтак вимагає аналізу та характеристики з метою визначення його ціннісних орієнтацій та встановлення перспективності розвитку вітчизняної дошкільної освіти у відповідності до європейських тенденцій, що становить мету даної статті.

Методологічною основою дослідження є розуміння поняття “європейський підхід в дошкільній освіті” як загальноприйняті цілі, принципи і права, а також багато інших аспектів в організації системи суспільного дошкільного виховання, як в межах однієї країни так і між різними державами. Розробка взаємозв'язку та узгодженості між різноманітністю організації дошкільної освіти та виховання як у різних країнах ЄС, так у країнах окремого регіону, відіграє вирішальне значення для якісного запровадження єдиного “європейського підходу” в дошкільній сфері, створення відповідного освітнього простору. Запровадження “європейського підходу” не є самоціллю, а передбачає фундаментальний систематичний поступ в розвитку якості дошкільної освіти, саме тому коли йдеться про його запровадження не виставляються певні конкретні часові обмеження, а лише перспективи, наприклад до 2020 чи 2030 років. Процес впровадження “європейського підходу” вбачається його ідейними засновниками та лідерами проекту “Діти в Європі” в довготривалій перспективі та через широку дискусію [3, с. 4].

Аналітичний підхід та вивчення європейських документів з проблеми дослідження, метод синтезу матеріалів інформаційного змісту уможливив коротко охарактеризувати та узагальнити принципи “європейського підходу в дошкільній освіті”, до яких належать:

1. *Доступність освіти: право всіх дітей на отримання якісної дошкільної освіти.*

Всі діти повинні мати право на місце в системі послуг дошкільної освіти, незалежно від: особливостей освітніх потреб; місця проживання; доходів сім'ї, в тому числі незалежно від того чи працюють їхні батьки чи ні. Право дітей на доступність освіти не є альтернативою соціальної підтримки вагітним жінками, фінансовій підтримці при народженні дитини чи декретній відпустці по догляду за дитиною, це абсолютно окреме право всіх європейських дітей дошкільного віку та їхніх сімей.

2. *Економічність: безкоштовність дошкільної освіти.*

Фінансування послуг повинно здійснюватися через систему оподаткування, і повинні бути доступні для всіх секторів економіки як державного так і приватного, які відповідають принципам, викладеним тут. Висновки презентовані у документі

“Сильний старт II” Організації економічного співробітництва і розвитку свідчать, що ефективним способом фінансування у даному випадку є пряма оплата послуг, тобто — пряме фінансування послуг, а не система субсидій сімей з дітьми.

3. *Педагогічний підхід: цілісний і багатоцільовий.*

Дорослі (педагогічні та інші кадри), які працюють в системі дошкільної освіти повинні застосовувати цілісний (схоластичний) та міждисциплінарний багатовекторний підхід до дітей, який визначає безліч можливостей, які можуть бути реалізовані у сфері послуг для дітей дошкільного віку та їхніх сімей, з урахуванням соціальної різноманітності. Забезпечення, в більш широкому контексті, розуміється як невід’ємна і невіддільна частина дитячого виховання: комплексна мета, якою визначено важливість створення освітнього простору і гри в житті дітей, яка включає в себе навчання, соціальні відносини, етика, естетика, емоційне і фізичне благополуччя — “освіта в найширшому сенсі” цього поняття.

4. *Залученість дітей та інших представників суспільства до сфери дошкільної освіти: активне “включення громади” до суспільного дошкільного виховання, повноцінна комфортна соціальна адаптація дітей.*

Дошкільною освітою повинна забезпечуватися комфортна гармонійна соціальна адаптація дітей громадянського суспільства. Процес має відповідати всім демократичним засадам розвитку гуманного суспільства. Залучення дитини до суспільного дошкільного виховання вимагає педагогічної діяльності, яка ґрунтується на принципах гармонійного розвитку і виховання кожної дитини. Залученість до суспільного дошкільного виховання передбачає також активне включення всього суспільства у діяльність системи дошкільної освіти: всі діти дошкільного віку, дорослі, в тому числі батьки, фахівці дошкільної галузі, і навіть всі інші громадяни, які не залучені до сфери дошкільної освіти.

5. *Взаємоузгодженість між різними видами діяльності: дотримання всіх показників, визначених у Рамці якості в галузі дошкільної освіти (а Quality Framework [4]).*

Побудова і застосування єдиної і послідовної освітньої політики буде якіснішою, якщо на всіх рівнях управління системою дошкільної освіти буде взаємоузгодженість у переконаннях та взаємозагодженість у діяльності.

6. *Різноманітність і вибір: демократичні принципи, відкритість дошкільної освіти для всіх дітей та їхніх сімей незалежно від їхньої культури, мови, етнічної приналежності, релігії, соціального стану, статі, статевої орієнтації, особливостей освітніх та фізіологічних потреб, стереотипів.*

Держава повинна здійснювати підтримку розвитку системи дошкільної освіти у напрямку різноманітності освітніх послуг, розширення функціонування мережі дошкільних закладів різних форм та типів власності. Це означає, що батьки і діти повинні мати широкий вибір освітніх послуг у системі дошкільної освіти, що може стосуватися вибору типу дошкільного закладу, форми його власності, освітнього програми та відповідного куррикулуму, який визначатиме “індивідуальний маршрут розвитку” дитини тощо.

7. *Оцінювання: відкрите, демократичне і прозоре.*

Оцінка якості дошкільної освіти в цілому, професійної діяльності, ефективність організації освітнього процесу, успішності дітей в оволодінні знаннями, уміннями та навичками у певному виді діяльності тощо повинна базуватися на систематичному підході до оцінювання, процес повинен бути відкритим і демократичним для всіх громадян, дітей та дорослих, забезпечуючи можливість для всіх обговорити реальні, конкретні речі, можливість брати на себе відповідальність за прийняття рішень. Це вимагає застосування таких методів, як ведення педагогічної документації, які роблять практику “видимою”, прозорою і за умови відображення, діалогу, інтерпретації та оціночні судження — залишають освітній простір відкритим для подальших наукових пошуків та несподіваних результатів.

8. *Ціннісне значення професії: професія дошкільного педагога є паритетною по відношенню з професією шкільного вчителя.*

Педагогічний працівник, який працює в дошкільній освіті може застосовувати та впроваджувати в освітній процес безліч різних форм; професія може позначатися різними термінами, серед яких може бути “педагог”, “вчитель”, “вихователь”; в одних країнах назви професії можуть бути чітко визначені, в той час як в інших країнах робота з дітьми дошкільного віку буде певною спеціалізацією в рамках професії більш широкого контексту.

Статус та кваліфікація педагогічних працівників, залучених до сфери дошкільної освіти повинен порівнюватись до статусу і кваліфікації вчителів в системі обов’язкової шкільної освіти, по відношенню до рівня базової кваліфікації та безперервного професійного розвитку (безперервну освіту), заробітної плати та інших умов праці.

9. *Послуги для дітей дошкільного віку (або дошкільна освіта) та загальноосвітня школа: стійке та рівноправне партнерство.*

Система дошкільної освіти та система загальноосвітніх шкіл повинні працювати в напрямку, який у документах Організації економічного розвитку та співробітництва означений як “сильне (стійке) і рівноправне партнерство”, обидві системи освіти розглядаються як повноцінні та рівноправні компоненти загальної освітньої системи будь-якої країни. Це партнерство має ґрунтуватися на загальному розумінні образу дитини, послуг для дітей і освіти. Освіта, в загальному розумінні, являє собою процес побудови знань, цінностей та ідентичності, пов’язані в першу чергу з емансипацією і зростання здорових, грамотних і моральних людей. Надзвичайно важливим видається забезпечення наступності між дошкільною і шкільною ланками освіти, завдяки чому буде налагоджуватись діалог і співпраця між педагогічними працівниками цих ланок з метою формування нових цінностей, розширення теорії і практики, які дозволяють забезпечити як цілісність освіти в найширшому сенсі, так і підвищення академічної успішності в цілому, що становить головну мету освіти.

10. *Кроскультурне партнерство: навчання з іншими країнами.*

Європа має багату спадщину інноваційної та демократичної теорії і практики дошкільної освіти, яка донині впроваджується в мережі дошкільних навчальних

закладів на місцевих, національних та загальнодержавних рівнях. Водночас, Європа зіткнулася з великим ризиком втратити всі ці надбання та найкращий передовий педагогічний досвід через запровадження слабого та стандартизованого альтернативного ринкового підходу, який є вузьким, недалекоглядним, інструментальним та технічним. Для того, щоб оскаржити цей підхід до послуг, і протистояти йому з альтернативним “європейським підходом” у дошкільній освіті, важливо розширювати і поглиблювати партнерські зв’язки по всій Європі, за участю багатьох її учасників держав-членів на всіх рівнях [3, с. 7-11].

Узагальнюючи констатуємо, що основними ціннісними орієнтаціями “європейського підходу в дошкільній освіті” є дитина та її інтереси [5], забезпечення її комфортної соціальної адаптації та “індивідуального маршруту” становлення особистості, створення максимально комфортних умов для інтелектуального та гармонійного психофізичного розвитку. Зазначене проковує постановку наступного аспекту вивчення феномену “європейського підходу в дошкільній освіті”, а саме розуміння поняття “дитинства” у європейському контексті, що становить перспективу для подальших розвідок у даному напрямі.

Ключові слова: дошкільна освіта, європейський підхід.

Література:

1. Drucker P. Knowledge work and “knowledge society”. The social transformation of this century / P. Drucker. — The 1994 L. Godkin Lecture at Harvard University, available at: www.ksg.harvard.edu/ifactory/ks.
2. The Recommendation on Child Care (92/241/EEC, approved 31 March 1992) adopted by the Council of Ministers in March 1992; and Quality Targets in services for young Children produced by the EC Childcare network and published by the European Commission in 1996.[Electronic resource]. — Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52006AE1578#ntc11-C_2006325EN.01006501-E0011 — Date of retrieving:12.11.2014. — Title from the screen
3. Children in Europe Policy Paper [Electronic resource] / Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, GreeceSeptember 2008. — Retrieved from: <http://www.vbjk.be/en/node/5359> - the Date of retrieving: 24.06.2016. — Title from the screen
4. Quality Targets in Services for Young Children: Proposals for a Ten Year Action Programme: Paper 3 [Electronic resource]. — European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities, 1996. — Retrieved from:.. — Date of retrieving: 14.06.2015. — Title from the screen.
5. Young children and their services: developing a European approach [Electronic resource] / Peeters, Moss. -) Aiming high: a professional workforce for the early years, Children in Europe, 2008. — Retrieved from: www.allianceforchildhood.eu/.../QoC%20progr. — Date of retrieving: 09/04/2014. — Title from the screen.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Олена Огієнко, д. пед. н., проф.

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Соціальні зміни, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти дорослих як найважливішого інструменту суспільного розвитку, головної рушійної сили соціально-економічного розвитку країни. У скандинавських країнах освіта дорослих є пріоритетом в освітній політиці, має тривалу історію розвитку, визнані світом результати, тому *метою* нашого дослідження стало з'ясування концептуальних засад освіти дорослих у скандинавських країнах.

Дослідження доводить, що витоки сучасної скандинавської моделі освіти дорослих необхідно шукати в історичному минулому країни. Її філософської основою стали ідеї данського пастора, філософа, просвітителя, натхненника релігійного та соціального руху XIX століття за національне та культурне відродження Данії, автора концепції “Folkeoplysning” та народної вищої школи Н.Ф.С.Грундтвіга (1783-1872).

Концепція “Folkeoplysning” у Данії та Норвегії чи “Folkbildning” у Швеції складає сутнісну характеристику та відмінність скандинавської освіти дорослих. “Folkeoplysning” — данське поняття, яке важко перекласти на будь-яку мову. Воно означає все, що пов'язано з народом (Folk), включаючи культуру, історію, цінності тощо. Його не можна замінити звичним терміном “неформальна освіта”, оскільки “Folkeoplysning” — це більш широке та змістовне поняття, у якому робиться акцент з одного боку на національну культуру, традиції народу та особистий потенціал розвитку людини, а з іншого на демократичність організації навчального процесу, який базується на ідеях свободи та рівності всіх його учасників.

Дослідження концептуальних засад скандинавської освіти дорослих дозволило визначити її специфічність та відмінність, що зумовлюються: історичними та національними особливостями розвитку держав, а також соціально-економічними факторами, серед яких провідне місце займає розбудова скандинавської моделі благоденства; розумінням освіти дорослих як одного із найважливіших чинників економічного й соціально-культурного прогресу, духовного розквіту нації та розвитку демократичного суспільства; розробленістю законодавчо-нормативною, теоретичною та науково-методичною бази, розгалуженістю організаційної структури; державним фінансуванням; гармонійним поєднанням концепції “Folkeoplysning”, яка складає сутнісну характеристику скандинавської освіти дорослих та концепції неперервної освіти; унікальними, суто скандинавськими закладами освіти для дорослих, такі як Вищі народні школи; гуманістичною спрямованістю підходів, принципів, мети освіти дорослих. Критерієм якості освіти дорослих у скандинавській системі освіти дорослих виступає її відповідність природі людини, її індивідуальності та особистісно-смісловій сфері.

Ключові слова: освіта дорослих, скандинавські країни.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ МОВНОЇ ОСВІТИ

Оксана Першукова, д. пед. н.

*Національний транспортний університет
м. Київ, Україна*

Поява робіт Жульєна Паризького (*Marc-Antoine Jullien de Paris*) у 1817 р. стала відправним пунктом розвитку порівняльних досліджень у країнах Європи. Відтоді чимало педагогів світу присвятили свою увагу порівняльним узагальненням способів навчання і виховання: в дослідженнях розвиток педагогіки й освіти розглядається як багатосторонній і масштабний процес, який розгортається відповідно до рівня соціальних, політичних, культурних і педагогічних вимог епохи.

Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень, проведених за останні кілька років в Україні, показав, що їх характерними ознаками є масштабність, міждисциплінарність, наукоємність і непередбачуваність результатів. У більшості робіт завдання дослідження зводяться загалом до виявлення стану проблеми дослідження, включаючи визначення і опис історичних етапів розвитку та характеристику сучасного стану досліджуваного педагогічного явища, або проведення аналізу на основі зіставлення, результати якого звичайно представлені в таблицях. Це дає підстави для висновку, що проведений у них аналіз є здебільшого емпіричний за характером. Хоча в деяких працях увага дослідників приділена розробленню теоретичних засад і методів аналізу, вони розраховані на реалізацію певних завдань конкретного дослідження і не пропонують загальної інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, існуючі моделі порівняння не є універсальними: вони можуть виступати лише орієнтирами для інших компаративістів, бо спрямовані насамперед на виконання завдань власного дослідження.

Для нашого дослідження цінними є праці українських та зарубіжних вчених компаративістів у галузі методології порівняльної педагогіки. У працях цих дослідників до завдань порівняльної педагогіки віднесено: 1) аналіз і зіставлення, визначення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах та геополітичних районах; 2) визначення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду; 3) визначення можливостей переносу чужого досвіду на нове підґрунтя.

Методологія виступає однією з форм самопізнання і самосвідомості науки, бо знання відображають дійсність і водночас є продуктом конструктивної роботи мислення, яке відтворює зв'язки об'єктів реальності. Логіка побудови методологічних засад наукового пошуку процесу розвитку мовної освіти школярів потребує звернення до надійних і ефективних теоретичних положень, наукових концепцій та ідей. Спроби детермінації поняття "науковий підхід" в аспекті компаративного

педагогічного дослідження вимагають інтеграції філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних знань. Услід за Н. Гаркушею, ми розглядаємо наукові підходи компаративного педагогічного дослідження як сукупність парадигматичних і прагматичних настанов, що визначають концепцію, стратегію, тактику і методологію порівняльно-педагогічного дослідження.

Завдяки ознайомленню з досвідом трьох європейських проєктів з порівняльної педагогіки, які стосувалися навчання рідної мови (*International Mother Tongue Education Network, IMEN*), але були зосереджені на дослідженні саме мовного аспекту широкої освітньої галузі, а отже, створили основу для подальших методологічних розробок у галузі навчання мов, ми прийшли до висновку, що специфіка таких досліджень має певні особливості. 1) Підхід В. Херліца та Х. Петерса “*Зрозуміти риторіку один одного*” (*Wolfgang Herrlitz & Hans Peterse, 1984*) передбачає не лише обов’язковий переклад англійською мовою, а й інтерпретацію документів про мовну освіту в досліджуваних країнах, особливостей структури освітніх закладів, вивчення особливостей курикулумів, навчальних планів та програм, методичних матеріалів, підручників. 2) Підхід С. Круна і Я. Стурма “*Практика мовної освіти*” (*Sjaak Kroon & Jan Sturm, 1987*) має в основі робочий щоденник учителя-практика, аналіз якого здійснює науковий кореспондент, яким звичайно буває теоретик-методист. Його завдання полягає у трансформації щоденника вчителя в “портрет” мовної освіти певної країни. На основі кількох таких “портретів” із різних країн порівняльний аналіз створити легше, вони вищої якості. 3) Підхід Л.-Г. Мальмгрена та П.-Х. Ван де Вена “*Трикутник*” (*Lars-Göran Malmgren & Piet-Hein van de Ven, 1994*) — полягає у вивченні практичного досвіду навчання мовних предметів щонайменше у двох країнах, їх аналіз та фіксація ключової інформації з використанням спільної термінології. Після цього передбачено запрошення стороннього фахівця для проведення порівняльного аналізу.

Це дає підстави стверджувати, що європейська традиція порівняльно-педагогічних досліджень у галузі мовної освіти має певні особливості, які передбачають осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань, потребу розкриття загальних та історичних форм мовної освіти на основі соціально-культурних особливостей та традицій шкільництва, вивчення процесу опанування мов як з погляду практиків, так і теоретиків, потребу враховувати судження не лише стосовно того, яким є стан нині, а й розглядати напрями бажаних удосконалень. Для реалізації завдань компаративного педагогічного дослідження ми вважаємо доцільним застосувати модель, в основу якої поклали розроблений американським компаративістом І. Кендлом (*Isaac Leon Kandel*) підхід поділу процесу порівняльно-педагогічного аналізу на взаємопов’язані і взаємозумовлені рівні (описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний). Зазначені рівні передбачають розв’язання конкретних завдань, що дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв’язку з економічними, соціально-політичними і культурними чинниками.

Ключові слова: мовна освіта, порівняльно-педагогічні дослідження.

РОЗВИТОК СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄС У КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Людмила Пуховська, д. пед. н., проф.
Інститут професійної освіти і навчання НАПН України
м. Київ, Україна

В рамках загального дискурсу в сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС сформувалась нова парадигма розвитку освіти — освіта впродовж життя. Ця концепція відображує як зростаючу роль знань в суспільстві, так і визнання необхідності створення умов, які забезпечують доступ до освіти і навчання впродовж всього життя людини. Сформована під впливом зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти, концепція є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу.

Дослідження, які ведуться в лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, дозволяють стверджувати, що до онтологічних особливостей концепції навчання впродовж життя слід віднести: *універсалізацію* професійної освіти, що супроводжується розвитком нових базових умінь і компетенцій; *холістичний підхід*, що включає учнів в неперервний потік знань, цінностей, умінь, компетентностей; *синергію* всіх секторів освіти, промисловості і економіки.

Країни ЄС характеризуються існуванням великої різноманітності організаційно-правових форм початкової/базової професійної освіти (БПО) і неперервної професійної освіти (НПО). Цілеспрямована реалізація стратегії впродовж життя знайшла вираження у формуванні в європейському просторі сучасних національних систем на базі відпрацювання пілотних моделей визнання неформальної освіти, програм професійного навчання для різних цільових груп, нових схем фінансування та ін., а також з урахуванням педагогічних традицій організації професійної освіти. В політику, теорію і практику Європейських країн увішли нові тлумачення феномена професійної освіти. Так, в Глосарії якості освіти і навчання (CEDEFOP, 2011) відзначається, що професійна освіта і навчання включає як набуття початкової кваліфікації для виходу на ринок праці, так і перепідготовку, підвищення кваліфікації, розвиток професійної компетентності, охоплюючи при цьому різні формати формального, неформального та інформального навчання [1]. В понятійно-термінологічній системі професійної освіти і навчання країн ЄС міцно закріпилось поняття “work-based learning”, яке, на думку вітчизняних вчених, має перекладатися як “навчання на засадах продуктивної діяльності”. Як показує аналіз європейських першоджерел, створення умов для високоякісного навчання на базі продуктивної діяльності є *стрижнем сучасної політики у сфері професійної освіти і навчання*.

Як показує дослідження, в сучасному світі різко зросла увага до німецької дуальної моделі професійної освіти. В цілому ж в європейському контексті викристалізувалися три головні моделі післяобов'язкової освіти і навчання: 1) модель з переважним навчанням у навчальному закладі, що поєднується з обов'язковим навчанням на підприємстві; 2) дуальна модель, яка передбачає учнівство на підприємстві; 3) комплексна модель системи професійної освіти, цілі і потреби якої визначаються за активною участю підприємств у реалізації програм навчання. Тобто, всі моделі передбачають поєднання навчання в навчальному закладі і на підприємствах на засадах партнерства. Таке поєднання (в різних пропорціях) є ознакою диверсифікації форм навчання і доступу до робітничої кваліфікації за рахунок збільшення гнучкості систем професійної освіти і навчання.

Ключові слова: професійна освіта і навчання, освіта впродовж життя.

Література

1. Quality in education and training. Glossary. — CEDEFOP, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. —240 p.

ЄВРОПЕЙСЬКА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ірина Соколова, д. пед. н., проф.

*Маріупольський державний університет
м. Маріуполь, Україна*

Поняття “європейська модель забезпечення якості”, уведене до освітнього і наукового дискурсу, засвідчує сучасну філософію освіти й задає нову методологічну перспективу дослідження проблеми якості вищої освіти.

Модель у нашому розумінні є описовим аналогом європейської системи забезпечення якості на наднаціональному рівні, що у формалізованих функціях відображає особливості Європейського простору вищої освіти, відтворює процедури, інструменти прозорості та забезпечення якості. Модель є змістовною, оскільки наповнена поняттями досліджуваної проблеми: якість вищої освіти, стандарти, інституції, процедури, інструменти забезпечення якості вищої освіти.

Теоретичними засадами формування моделі визначаємо європейську концепцію забезпечення якості вищої освіти як сукупність основних положень щодо реалізації освітньої політики, вироблення якої протягом 1999-2017 рр. зумовлено економічними, політичними та академічними чинниками. Суб'єкти європейської освітньої політики — політичні організації (ЄС, РЕ), численні регіональні університетські групи, мережі, консорціуми (Europaеum, Coimbra Group, UNICA, Utrecht

Network, European University Association, ESIB, EURASHE), інші провайдери Болонських реформ.

Європейські форуми із забезпечення якості (EQAf, 2006-2016) розширюють формат діалогу в контексті мінливих змін ландшафту ЄПВО. Дослідження Групи E4 супроводу Болонського процесу спрямовані на визначення основних трендів розвитку вищої освіти, аналіз кращих національних і інституційних практик забезпечення якості на основі компетентнісного і студентоцентрованого підходів. Зasadничі принципи ENQA, Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти, (прозорість, незалежність, співпраця, чесність) покладено в основу трьох груп стандартів для оцінювання якості вищої освіти внутрішніми і зовнішніми стейкхолдерами і викладено у мета-рамках ESG-2005,2015.

Європейська модель забезпечення якості освіти спирається на філософію проєкту Тюнінг (узгодження освітніх структур і програм ЄПВО на основі їх різноманітності і автономії вишів); враховує моделі систем менеджменту якості, зокрема ISO 9001: 2000; EFQM, модель Європейського фонду з менеджменту якості та її модифікації для вищої освіти; SHEPS — Центру досліджень політики в галузі вищої освіти університету Твенте (Нідерланди); VSNU — Асоціації університетів Нідерландів; традиційні моделі оцінювання якості (англійську, французьку, американську).

Інструментами забезпечення якості у європейській моделі визначено акредитацію, аудит, оцінювання, порівняльний і процесний види бенчмаркінгу, екселенс. Згідно з “Кодексами зразкової практики” основна діяльність Європейського консорціуму з акредитації в галузі вищої освіти (ECA, 2003) здійснюється у робочих групах: взаємне визнання і спільні програми, інновації у забезпеченні якості і акредитації (процедура відбувається з дотриманням 17 стандартів), інформаційні стратегії, а також у групі сертифікації. Інституційна програма оцінки якості (IEP) є незалежною програмою ЄАУ, спрямованою на підтримку і подальший розвиток освітніх інституцій. Дослідження регулюється “Європейським бенчмаркінговим кодексом поведінки”.

Модель визначає та описує процедури забезпечення якості (інституційну, програмну, кластерну, системну) та інструменти прозорості стандартів забезпечення якості (Європейська структура кваліфікацій, EQF; результати навчання здобувачів вищої освіти, LO; ECTS).

Європейська модель забезпечення якості вищої освіти відображає результат цілеспрямованої діяльності суб’єктів і провайдерів Болонського процесу для розвитку національних та інституційних систем і формування культури якості у ЄПВО.

Ключові слова: європейська модель, вища освіта, забезпечення якості.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ: ВІД КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДО НОВИХ МОДЕЛЕЙ ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ

Світлана Тезікова, к.пед.н.

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна*

Децентралізація в освіті: нові підходи до неперервного професійного розвитку вчителів Чернігівщини — проект, який ініційований викладачами університету та підтриманий громадською організацією МАРТ, виконується за фінансової підтримки Євросоюзу та має на меті визначення можливих форм професійного розвитку вчителів на неформальному рівні освіти. Спираючись на результати дослідження професійного розвитку вчителів в американських асоціаціях освіти (Ларіна Т. В.) було запропоновано серію семінарів-тренінгів для вчителів за такими модулями: 1. Професійний розвиток вчителя: право на вибір змісту, форм, методів; 2. Методи управління знаннями та специфіка їх застосування у програмах професійного розвитку вчителів; 3. Регіональні ініціативи в освіті: проектування і реалізація.

Спираючись на ідею про те, що дорослі навчаються навколо проблеми, а не заради опанування нової інформації, нами було запропоновано методичні семінари для вчителів іноземних мов з використанням таких інструментів фасилітації як: колегіальне тренування, капіталізація досвіду, мозковий штурм, практикуючі спільноти, SWOT-аналіз, які базуються на обговореннях, демонстраціях, рефлексії, прогнозуванні. До складу проектної групи увійшли 22 вчителі, які представляють різні райони Чернігівської області. Після проходження навчання під керівництвом викладачів університету ці вчителі виступили “агентами змін” та запропонували регіональні семінари-тренінги для своїх колег з актуальних проблем професійного розвитку, що дозволило об’єднати зусилля та започаткувати професійну мережу освітян для підтримки регіональних ініціатив, обміну досвідом та запровадження інновацій.

Професійна мережа вчителів Чернігівщини розглядається нами як інноваційна модель професійного розвитку на неформальному рівні. Оскільки мережа є добровільним об’єднанням викладачів університету, вчителів та представників адміністрацій закладів, то стає можливим погодження змісту, форм і методів навчання, визначення актуальних проблем професійного розвитку, започаткування нових тренінгів, майстерень, літніх (зимових) шкіл, участь в яких може розглядатися як підготовка до запровадження інновацій, підвищення кваліфікації чи опанування нових освітніх технологій. Професійна мережа вчителів Чернігівщини дозволяє проводити опитування значної кількості респондентів, обговорювати отримані результати та визначати подальші перспективи партнерств “університет — школа” та “професійна організація — офіційний навчальний заклад”.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя, моделі партнерства в освіті.

КОМПЕТЕНТІСНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ

Олена Ярова, к. пед. н.

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Україна*

Компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти, у тому числі і початкової, на рубежі ХХ-ХХІ століть стає головним концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій щодо визначення самого поняття “компетентність”, розуміння, які саме компетентності, коли і як слід формувати та вимірювати.

Європейські дослідники освіти (Ф. Вайнерт, Дж. Гордон, Д. С. Ришен, А. Тіана та ін.) акцентують три важливі аспекти:

- *індивідуальний* характер компетентності;
- *функціональний* характер компетентності як здатності задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання;
- *контекстний* характер компетентності як сукупності знань, умінь і навичок, що людина адекватно застосовує в певному контексті — особистому, освітньому, професійному тощо.

Дослідження Єврокомісії “Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education” (2002 р.) визначає компетентності, які має формувати шкільна освіта, та об’єднує їх у групи:

- 1) грамотність у читанні (literacy) та математична грамотність (numeracy);
- 2) загальні / трансверсійні компетентності: вміння спілкуватися, розв’язувати проблеми, вчитись, бути лідером;
- 3) персональні компетентності: самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність, наполегливість;
- 4) міжособистісні компетентності: повага до культур та традицій, підтримка професійних стосунків, а також громадянськість;
- 5) ІКТ компетентності;
- 6) іншомовленнева компетентність;
- 7) наукова грамотність.

Серед численних тлумачень концепту “ключові компетентності” (КК) в європейських освітніх джерелах виділяються такі спільні акценти, як: важливість КК для гідного життя та роботи, покращення якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку та самореалізації індивідуумів у суспільстві. Отже, визначення КК відносяться до складних понять, що виходять за рамки когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок. Крім того, КК у галузі освіти розглядаються як динамічне явище, чутливе до змін у контекстах (родина, однолітки, дозволя, робота, громада тощо)

поза формальною системою освіти. Такий підхід працює на кінцеву мету компетентнісної освіти — реалізацію навчання впродовж життя.

Проект “Definition and Selection of Competences” (1997-2003 рр.) класифікує КК за трьома широкими категоріями: компетентності для взаємодії із середовищем, компетентності для функціонування в соціально неоднорідних групах і компетентності, що дозволяють діяти автономно і рефлексивно.

Затвердження у 2006 році “Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework” підсумовує дискусію у компетентнісній сфері в кордонах ЄС і визначає загальні координати розвитку.

Європейська початкова школа отримує компетентнісно-базований курикулум, що передбачає комплексні результати навчання (знання, навички і ставлення, які учні повинні вміти застосовувати у різних контекстах) на відміну від традиційного засвоєння певного предметного змісту. Компетентнісно-базовані курикулуми будуються навколо набору КК, які можуть бути предметними або трансверсійними. Принциповою стає адаптація компетентнісно-базованого курикулуму до освітніх потреб учнів, учителів і вимог суспільства.

Ключові слова: початкова освіта, країни ЄС.

IV. THEORY AND HISTORY OF EDUCATION AND OF PEDAGOGY AT A GLANCE

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ КОРОТКИМ ПОГЛЯДОМ

TEORIA ȘI ISTORIA EDUCAȚIEI ȘI PEDAGOGIEI ÎN VEDERE

DIMENSIONS OF GIFTED EDUCATION RESEARCH IN UKRAINE

Maryna Boichenko, Candidate of Sciences in Education

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine*

The purpose of research is to reveal the main dimensions of gifted education research in Ukraine in modern conditions.

Methods: general research methods — analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of native scientists.

Main points of the research findings. Different aspects of giftedness for several decades have been the object of study of Ukrainian researchers in the field of general pedagogy, comparative pedagogy, history of pedagogy, theory and methods of professional education, social pedagogics, pedagogical and age psychology, theory and methods of teaching different subjects, etc. Ukrainian researchers defended more than ten theses on the gifted education abroad. Most of the studies are focused on gifted education in the USA as a country with long experience of providing pedagogical support for gifted and talented children and youth. The subject of Ukrainian researchers has been the experience of gifted education in Austria, Belgium, Belarus, Bulgaria, Canada, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Great Britain, Israel, Japan, Kazakhstan, Poland, Spain, Switzerland, and Turkey. In several studies, a comparative analysis of educational systems for gifted children, or individual features of such systems has been conducted, in particular in the USA and Canada, the USA and the UK, German speaking countries, European countries, countries in Southeast Asia, in Ukraine and abroad.

Taking into account the fact that in their works the researchers address different aspects of gifted education, the main dimensions of its consideration that were reflected in these works have been highlighted, in particular: theoretical-methodological; psychological-pedagogical; historical-pedagogical; organizational-pedagogical; professional-pedagogical; socio-pedagogical.

Conclusions. Based on the analysis of researches in the highlighted dimensions the most urgent problems of gifted education have been outlined: elucidation of the essence

and nature of giftedness; development of effective regulation mechanisms of educational services provision at the national, regional and local levels; development of international organizations in the field of gifted education; creation of optimal socio-pedagogical conditions for the development of gifted students; training teachers to work with gifted children and youth, etc.

Keywords: gifted education, gifted education research, dimensions of gifted education research, Ukraine.

EDUCATIONAL NEUROSCIENCE: THE RISE OF A NEW RESEARCH FIELD IN EDUCATION SCIENCES

Violeta Maria Caragea, PhD, Res.

*Institute of Education Sciences
Bucharest, Romania*

Miruna Luana Miulescu, PhD Student, Res. As.

*Institute of Education Sciences
Bucharest, Romania*

Magdalena Balica, PhD, Res.

*Institute of Education Sciences
Bucharest, Romania*

Lucian Voinea, Res.

*Institute of Education Sciences
Bucharest, Romania*

Educational neuroscience is an emerging research field aiming to bridge neuroscience's discoveries with educational research and practice. Our paper aims to explore the short history of this new field, to define its disciplinary boundaries and relations with other domains such as educational psychology or cognitive neuroscience, and to identify its potential contribution to the educational theory and practice.

A literature review was conducted including the most relevant international academic papers defining educational neuroscience research field. We found that the majority of relevant papers are no older than two decades, given the domain's relative infancy. In our analysis, this new discipline seems to be rather a bridge between brain research and educational psychology in a quest for better learning, even if there are some other disciplines such as cognitive sciences, ethics or social psychology that are offering consistent input to a larger educational conversation in this context.

Concerning the applied nature of this new scientific field, the authors discussing about the foundations of educational neuroscience mainly consider that it is still too early to talk about this but that there are some important initiatives and predictions to be taken into account. Educational neuroscience seems to be a promising source of evidence to feedback educational practice and shape educational policy in the future to come. Therefore, there is a need to delve further into the heated debate and growing conflict on the identification and acknowledgement of problems in this new research field.

Keywords: educational neuroscience, neuropedagogy, neuromyths, evidence based research.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (НАПРЯМ “КІБЕРБЕЗПЕКА”): РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Богдана Бистрова

*Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна*

У доповіді представлені результати порівняльного аналізу освітніх програм ВНЗ США та України в області кібербезпеки. В умовах розбудови національної системи освіти в Україні та її інтеграції у європейський та світовий простір актуальним є аналіз стану та тенденцій розвитку освіти як в Україні, так і у світі. За результати цього аналізу, можна запропонувати напрямки адекватного розв’язання проблем, які виникають, і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку освіти. З цією метою нами було сформовано уявлення про реальний стан справ отриманих зіставленням організації, технології, змісту і результатів навчання за схожими освітніми програмами при порівнянні підготовки бакалаврів з кібербезпеки в університетах України та США. Шляхом пошуку загального й специфічного в освітніх системах двох країн було встановлено і науково обґрунтовано освітні традиції, системи, з метою збагачення національної педагогічної культури за рахунок міжнародного досвіду. На сучасному етапі розвитку науки і техніки у кожній розвинутій державі зростає потреба зміцнення кібербезпеки та перетворення її на одну з найважливіших галузей суспільства. Через атаки на критичні інфраструктурні об’єкти, розвиток системи Інтернет речей, 4-у індустріальну революцію, кібератаки, підвищення глобальної нестабільності виникає потреба розвитку галузі кібербезпеки. Внаслідок надзвичайно широкого використання сучасних ІТ в усіх сферах, суспільство стало вразливим до кібернетичних впливів, тому є потреба несилового контролю і управління усіма об’єктами критичної інфраструктури та громадянами чи їх об’єднаннями та потреба їх належного захисту від несанкціонованого злочинного доступу. Потреба у фахівцях з кібербезпеки є актуальною і буде ще зростати з подальшим розвитком високотехнологічного суспільства. Ми порівняли програми

підготовки бакалаврів з кібербезпеки на предмет організації, технології, змісту і результатів навчання за схожими освітніми програмами у вишах України та США. Порівняння змісту і вимог до результатів навчання дозволяють оцінити кожну програму в цілому і рівень викладання окремих ключових дисциплін. Вивчення наукових здобутків та передового досвіду підготовки бакалаврів з кібербезпеки у США допомогло визначити завдання та шляхи подальшої модернізації системи підготовки фахівців даної галузі в Україні [1]. Так, на шляху реалізації національної стратегії з кібербезпеки поставлено наступні основні завдання: стандартизація, впровадження дуального та змішаного видів навчання, заохочення новітніх технологій у навчальному процесі, мотивування професорсько-викладацького складу. Основний акцент зроблено на особливому завданні — забезпечення рівноваги між цілями та результатами освіти, внутрішньої гармонії суб'єктів навчання з метою підвищенні довіри до українських ВНЗ з боку роботодавців та абітурієнтів. У доповіді наведено ряд вимог до фахівця галузі по завершенню навчання у вишах США, а саме: розуміти важливу термінологію, технології; бути спроможним володіти загальними навичками з кібербезпеки; розуміти систему, проводити моніторинг систем безпеки, застосовуючи міжмережеві екрани та системи виявлення вторгнень; вміти створювати, впроваджувати і контролювати виконання політики безпеки; вміло діяти за планом аварійного відновлення даних для операційних систем, баз даних, мереж, серверів і додатків; професійний підхід до нових продуктів, послуг, протоколів і стандартів з безпеки, тощо [4]. З метою реалізації Стратегії з кібербезпеки України рекомендовано ряд перспективних кроків: а) затвердження освітнього стандарту з фаху; б) розробка навчальних матеріалів для 1-2 курсів на платформі дистанційного навчання; в) формування платформи дуальної освіти; г) розробка навчальних матеріалів для фахових дисциплін 3-4 років навчання; д) розробка онлайн-платформи тренувань навичок з кіберзахисту для змішаного навчання; ж) створення співтовариства викладачів та експертів з кібербезпеки [2]. Щодо очікуваних результатів підготовки бакалаврів з кібербезпеки, то буде отримано рівень англійської мови — B2 по закінченню 2 курсу; розвиток Soft Skills (навички переконувати, працювати в команді; характеристики: ерудиція, креативне мислення, лідерство; вміння вести переговори, професійно володіти мовою, працювати з інформацією), всі підготовчі дисципліни підпорядковані фаховим і викладаються на 1-2 курсах; фахова підготовка шляхом дуальної освіти та вільного доступу до онлайн-платформи змішаного виду навчання на 3-4 курсах [3]. Програма навчання повинна підпорядковуватися вимогам міжнародних сертифікаційних програм CISSP, ISACA та типовим посадовим інструкціям провідних компаній світу.

Ключові слова: освіта в Україні, кібербезпека.

Література

1. Сьомін С. В. Система підготовки кадрів для сил безпеки України: проблеми та перспективи розвитку: аналітична доп. / С. В. Сьомін, О. О. Резнікова; за ред. В. П. Горбуліна. — К.: НІСД, 2016. — 50 с.

2. The National Security Strategy of the United States of America — 2015 — Режим доступу: nssarchive.us/national-security-strategy-2015/
3. Rossett A., Vaughan F., Blended learning CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003, URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>
4. Watson, Cynthia Ann. U.S. national security: a reference handbook. — Santa Barbara, California: ABC-CLIO, 2008. — P. 59.

ПЕДЕУТОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Анаголій Вихрущ, д. пед. н., проф.

*Тернопільський національний економічний університет
м. Тернопіль, Україна*

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду дозволяє виокремити декілька важливих для педагогічної науки і практики пропозицій.

1. На часі підготовка до друку нового покоління посібників з педеутології, які можуть мати наступну структуру, маємо на увазі назви розділів: здоровий спосіб життя як передумова успішної професійної діяльності, педагогічний колектив, основи педагогічної майстерності, закономірності виховного процесу, основи дидактики, культура писемного і усного мовлення, ефективне спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, психологічна культура учителя, співпраця з батьками, релігійними і громадськими інституціями, розвиток творчих здібностей, науково — педагогічна діяльність, підвищення рівня інформаційної культури, завершення професійної діяльності.
2. Хаос у системі педагогічних понять з особливою гостротою ставить питання про підготовку до друку нового покоління педагогічних словників. Спілкування з вчителями дозволяє зробити висновок, що навіть при визначенні системи базових понять: людина, індивід, особистість, розвиток, виховання, освіта, творчість пропонується своє бачення, яке здебільшого немає нічого спільного з науковими засадами.
3. Можна визнати наявність протиріч у визначенні мети виховного процесу. Переважає абстрактний підхід на кшталт всебічно розвинутої людини, яку до речі ніхто не бачив, або хаотичний набір випадкових якостей.
4. Завданням компаративістики є узагальнення досвіду минулих років, характерного для різних країн. Не випадково у зарубіжну школу повертається модернізований метод проектів, опорні схеми, які викликали стільки дискусій в Україні, давно і успішно використовуються в елітарних школах Англії (mind map). Необхідною є також система швидкого реагування на сучасні проекти. Не участь України в програмі PISA це більше як помилка.

5. Зарубіжні фахівці розвинули цілу індустрію тренінгових фільмів, які присвячені вихованню людини від дошкільного віку до старості. Поєднані з книгами вони стають основою педагогічного інструментарію нового покоління.
6. Використана в нашій науковій школі система експертної оцінки актуальних питань педагогічної теорії та практики (монографії Н. Федчишин, О. Царик, М. Сокол) дозволяє зробити висновок про перспективність цієї методики в умовах загальноосвітньої, професійної, вищої школи.
7. На часі об'єктивна соціологічна оцінка проблем професійної діяльності вчителів і викладачів. Стрімке падіння престижності окремих спеціальностей серед молоді, значне зменшення кількості аспірантів не можуть не викликати тривоги. Порівняння з проблемами зарубіжних колег дозволить наблизитися до розуміння закономірностей педагогічної діяльності, сприятиме підготовці ефективних прогностичних моделей, зменшить ризики і загрози для національної системи освіти.

Ключові слова: педеутологія, педагогічні поняття, педагогічна теорія.

НАУКОВИЙ ПОГЛЯД ГЕРБАРТА НА ОСВІТУ

Ірина Гоштанар, к. пед. н.

*Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

У сучасному світовому освітньому просторі здійснюється цілеспрямований пошук прогресивних шляхів розвитку гармонійної системи передачі підростаючим поколінням сукупності знань і моральних цінностей, які забезпечать функціонування цивілізованого суспільства. З огляду на це актуалізується ретроспективний аналіз становлення і генези системи загальної освіти, визначення її місця і ролі у розвитку особистості, впливу на продуктивні сили в державі з метою врахування світового історичного досвіду.

Цікавими в цьому контексті є погляди Гербарта, до наукових здобутків якого належить обґрунтування самостійності педагогіки як науки на основі психології і етики, поєднання педагогічної теорії і педагогічного досвіду.

Ще у 1806 році німецький вчений висунув головну вимогу до педагогічної науки — оперування своїми власними поняттями та культивування свого категоріально-понятійного апарату задля успішного розвитку різних педагогічних теорій. Важливим при цьому є як конструктивне розмежування педагогіки від інших суміжних наук, так і пошук необхідних зв'язків з філософією та психологією.

Очевидно, що це питання викликає не тільки історичний інтерес, а й є актуальним у контексті сучасного стану педагогічної науки.

Отже, освіта, за Гербартом, є формуванням морального характеру: підготовка майбутніх дорослих людей до діяльності у будь-якій галузі, прагнення до виховання “доброчесної” людини на основі розвитку багатостороннього інтересу. На думку Гербарта, інтерес породжує перші з’єднувальні ланки між суб’єктом і об’єктом, тим самим визначає “позицію індивідуума на всі аспекти оточуючого світу”. На відміну від бажання, що може підсилювати інтерес, останній ще не має конкретних об’єктів, на яких міг би зосередитися: “Для процесу освіти головним для нас є закон власного вибору, який ми формуємо завдяки міркуванням і судженням та закріплюємо потім власним рішенням” [4, с. 18].

Поняття “інтерес” Гербарт використовував у подвійному значенні, по-перше, як “участь суб’єкта у процесі засвоєння незнайомого” (*Vertiefung*), по-друге, як інтерес суб’єкта до систематизації своїх уявлень і методичної перебудови своєї свідомості в контексті отримання нового досвіду. Перший вид інтересу Гербарт охарактеризував як “*інтерес: розуміти, очікувати*” (*Interesse: merken, erwarten*), другий — як “*бажання: вимагати, діяти*” (*Begehrung: fordern, handeln*). Під час розуміння та очікування людина є внутрішньо активною, проте зовнішньо бездіяльною, доки інтерес не стане бажанням або волею [2, с. 67].

Ідеальна структура інтересу визначається вченим через концепцію “*багатосторонності*”. Гербарт розвив цю думку наступним чином: інтерес формується тоді, коли індивідуум “глибоко” займається “багатьма різними об’єктами” та співвідносить між собою спогади про них. Через багатосторонній інтерес різні системи поєднуються в єдине ціле. Крім того, інтерес індивідуумів повинен координуватися таким чином, щоб кожний міг сприймати будь-який образ дій, що властивий людині як духовній істоті. Для Гербарта “багатосторонність — це об’єм енергії розумових прагнень вихованця” [4, с. 46].

Встановлюючи суть багатостороннього інтересу, Гербарт звернувся до особливостей душевного стану людини і виділив душевні самовідчуття пізнання та участі. З пізнанням пов’язані “природа і людство” (*Natur und Menschheit*), а саме емпірія, умогляд і смак (*Empirie, Spekulation, Geschmack*). До предметів участі належать “людство, суспільство і релігія” (*Menschheit, Gesellschaft, Religion*). Багатосторонність характеризує, за Гербартом, ідентичність особистості та єдність її свідомості. Така єдність формується під час засвоєння незнайомого. Учений підкреслював, що вчитель повинен уникати однобічності інтересів, саме тому треба ретельно працювати над укладанням навчальних планів. Багатосторонній інтерес, за Гербартом, має бути рівномірним (*gleichschwebend*) та безпосереднім (*freischwebend*), коли сам предмет незалежно від своєї користі стає цікавим. Лише безпосередньо цікаве знання стає справжньою виховною силою [3, с. 530].

В основі гербартівського визначення змісту багатостороннього інтересу лежить критична філософія Канта, оскільки Гербарт виділив пізнання (теоретичний розум) і участь (практичний розум) та з метою подолання цього дуалізму так само, як і Кант, приєднав до пізнання поряд з досвідом і наукою мистецтво, а до участі не тільки етику, а й політику і релігію.

Отже, гербартівське розуміння процесу освіти відповідає вимогам і викликам сьогодення: освіта має бути процесом самовизначення, а педагогічний вплив “багатостороннього інтересу” має забезпечити розвиток в індивідуумі “сили характеру моральності” (*Charakterstärke der Sittlichkeit*). Саме тому головним завданням педагогіки є визначення цілей та спостереження за здібностями індивідів, з’ясування спрямованості їхнього світогляду та пошук точок дотику з багатостороннім інтересом.

Ключові слова: Й. Гербарт, погляди.

Література

1. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte / hrsg. von Dietrich Benner. — Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. — 222 S.
2. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen / hrsg. von Dietrich Benner. — Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. — 190 S.
3. Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke: [hrsg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel und Theodor Fritzschn]; 19 Bände. — Langensalza 1887 — 1912, Aalen 1964. (K 1 — 19).
4. Die Pädagogik Herbarts: [herausgegeben von H.Nohl, E. Weniger, G. Geissler]. — Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1948. — 182 S.

ДО ПИТАННЯ ГЕНЕЗИ ВИЗНАЧЕННЯ “ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ” (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)

Олена Гривкова

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Мета дослідження — дослідити генезу визначення “гендерна компетентність майбутніх вчителів” на прикладі Німеччини.

Основні моменти дослідження. Потенціал гендерної компетентності для якісного розвитку і професіоналізації професійної освіти майбутніх вчителів часто недооцінюється. Гендерна компетентність в сенсі рефлексивного, критично-емансипованого відношення, яке спрямоване на розширення галузей діяльності і самоконцепцій і зменшення дискваліфікаційних процесів, використовується всіма сторонами: студентами, викладачами і не в останню чергу самими освітніми установами.

Включення гендерних аспектів у викладання і навчання, відповідно до визначення “гендерної компетентності” берлінським Центром з гендерної компетент-

ності (GenderKompetenzzentrum Berlin, 2006), передбачає наявність “бажання” (“Wollen”), “знання” (“Wissen”) і “вміння” (“Können”). Тобто, потрібно *бажання* запровадження гендерних аспектів у навчальні плани і форми навчання, *знання* змісту гендерних досліджень і *вміння*, а саме, структурне впровадження цього контенту в навчальні плани і забезпечення необхідними ресурсами для його реалізації.

Робочою групою німецьких та австрійських науковців Н. Niederreiter (Х. Нідеррайтер), J. Bauer (Й. Бауер), S. Kronberger (С. Кронбергер), котра працювала над проектом “Гендерний мейнстрімінг і гендерна компетентність для професійної підготовки педагогічних кадрів — пропозиції для імплементації у вищі педагогічні заклади” (“Gender Mainstreaming und Gender Kompetenz in der PädagogInnenbildung neu — Vorschläge zur Verankerung an den Pädagogischen Hochschulen”) було запропоновано внести це один компонент “рефлексія” до інтегральної характеристики визначення “гендерна компетентність”. Запропонована модель має назву “Чотири стовпи гендерної компетентності”: “Знання — Бажання — Рефлексія — Діяльність” (“Das Vier-Säulen — Modell zu Gender Kompetenz”: “Wissen — Wollen — Reflexion — Handeln”).

Знання (“Wissen”) про взаємодію гендеру як соціально-культурної структурної категорії з структурними категоріями етнічного і соціального походження; — з гендерної теорії, теорії інтерсекціональності, квір-теорій, гендерного мейнстрімінгу та диверситивного менеджменту; — з гендерних аспектів в історичному розвитку шкільної системи; — з гендерних аспектів в психосоціального розвитку дітей і підлітків; — про взаємодію шкільних і позашкільних процесів соціалізації; — про процеси конструювання гендеру в школі тощо.

Бажання (“Wollen”) — готовність вирішувати гендерні проблеми; працювати в напрямі впровадження більшої гендерної рівності.

Рефлексія (“Reflexion”) власних гендерних образів/власної гендерноспецифічної поведінки; — ролі гендерних стереотипів в повсякденному житті, в шкільних предметах, при взаємодії, в групах, організаціях і установах; — механізмів відтворення нерівності і інтерсекціональності, наприклад, жінка/чоловік, дорослий/дитина; — власних моделей ієрархізації та класифікації.

Вміння Діяльність (“Handeln”) — *структурне впровадження цього контенту в навчальні плани і забезпечення необхідними ресурсами для його реалізації.*

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

Ключові слова: гендерна компетентність, майбутні вчителі, Німеччина.

ВИТОКИ ЄАУ — ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІР

Ольга Дацко

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

Європейська асоціація університетів — є однією з тих організацій, що відіграють вирішальну роль в Болонському процесі та у формуванні політики вищої світи в цілому. Завдяки ЄАУ незалежний голос європейських університетів лунає скрізь, де приймаються рішення, які впливають на їх діяльність.

Необхідно звернути увагу на той факт, що створення ЄАУ тісно пов'язане з низкою подій, що мали вплив на політичний клімат повоєнного періоду. Друга світова війна стала відправним пунктом в розробці нових проектів “об'єднаної Європи”. У вересні 1946 р. У. Черчіль у своїй промові в університеті Цюріха вперше після війни заговорив про “Сполучені Штати Європи”. У травні 1948 р. в Гаазі відбувся Європейський конгрес. Конгрес започаткував організацію “Європейський рух” і призвів до створення Ради Європи і проголошення Хартії прав людини; ухвалив “Звернення до європейців”, де закликав створити об'єднану Європу з вільним обміном думок, осіб і товарів, з загальноєвропейськими законодавчими зборами та судом. В 1948 р. був підписаний Брюссельський договір, метою якого була спільна протидія можливій у майбутньому агресії з боку Німеччини, а також військова кооперація як відповідь на можливу радянську агресію. В Римі 25 березня 1957 р. було підписано “Римські договори” — два основоположні євроінтеграційні договори: Договір про заснування Європейської економічної спільноти і Договір про заснування Європейської спільноти з атомної енергії.

Після Гаазького Конгресу 1948 р. та завдяки його рекомендаціям стосовно культури виникли нові заклади: Коледж Європи в м. Брюгге, Європейський культурний центр в Женеві та Європейський культурний фонд. В 1950 р. було створено Міжнародну асоціацію університетів. Переважну кількість членів даної організації складали європейські університети, які розуміли потребу в співпраці. В 1954 р. 12 європейських країн об'єднали свої зусилля та створили ЦЕРН — Європейську організацію з ядерних досліджень (CERN).

Всі вищезазначені події говорять про об'єднання різних країн світу заради захисту, розвитку та процвітання. Отже, не випадково в 1955 р. зародилися паростки організації CRE — попередниці ЄАУ, яка мала міцні зв'язки з Західним Європейським Союзом та Радою Європи та намагалася представляти інтереси навчальних закладів без яких неможливим був повноцінний розвиток будь-якої країни.

Ключові слова: Європейська асоціація університетів, політика вищої освіти, університет, співпраця.

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Галина Малик, к. пед. н.

Івано-Франківський національний технічний
університет нафти і газу
м. Івано-Франківськ, Україна

У контексті сучасних загальносвітових тенденцій компетентнісний підхід (далі — КП) розглядається як загальноновизнаний інструмент модернізації української освіти, єдиною умовою для описання академічних і професійних кваліфікацій. Успішність реалізації КП залежить насамперед від розуміння його засадничих теоретичних положень — принципів, що слугують орієнтирами для виявлення закономірностей розроблення необхідних і достатніх умов формування у майбутнього фахівця відповідних компетенцій.

Теоретичне осмислення досліджень В. Байденка, О. Бермуса, В. Біскуп, Д. Бовдена, В. Болотова, М. Ван дер Клінка, С. Вельде, Л. Гребньова, С. Клепка, О. Локшиної, В. Лугового, С. Максименко, О. Слюсаренко, Ж. Таланової та інших дало змогу сформулювати основні принципи КП:

1. Перший принцип реалізації КП — *формулювання навчального результату як системи компетенцій та переорієнтації навчального процесу на їх оволодіння майбутнім фахівцем* — є відображенням зміни цілей освітньої парадигми: трансформація людини-знавця в людину-творця, здатного до активної професійної та соціальної адаптації, продовження професійної освіти, самоосвіти й самовдосконалення. У міжнародній освітній практиці компетентність — це системна особистісно-професійна характеристика фахівця, що інтегрує знання, уміння, мотиви, цінності й професійно значущі якості, необхідні та достатні для ефективної професійної діяльності.
2. Оскільки результатами освіти є очікувані й вимірювані конкретні досягнення майбутнього фахівця, які визначають, що він здатний робити після завершення всієї або частини освітньої програми, другий принцип передбачає *обов'язковість демонстрування компетентності у професійних і навчальних ситуаціях з метою порівняння з визначеними стандартом компетенціями задля підтвердження відповідного рівня їх сформованості*.
3. Забезпечити точне формулювання навчальних результатів повинен принцип *цілепокладання*, який дає змогу уявити суб'єктивний образ майбутнього результату діяльності і спроектувати напрям певних дій.
4. Четвертий принцип пов'язаний із *відповідністю змісту освіти вимогам професійної сфери*. Йдеться не тільки про практичне спрямування усіх елементів навчального процесу завдяки підсиленню професійного вектора, а про забезпечення максимальної сумісності ринків освіти й праці.

5. Принцип збалансування інтересів і потреб усіх стейкхолдерів на основі професійних та освітніх стандартів втілює ідею соціального партнерства у відкритому освітньому просторі. Професійний стандарт служить своєрідним договором про відповідність підготовки фахівців вимогам ринку праці між ВНЗ, роботодавцями, випускниками та професійними асоціаціями.
6. Принцип *формування професійного універсалізму завдяки фундаменталізації освіти* протистоїть вузькоспеціальному підходу до підготовки випускників до професійної діяльності, ґрунтується на поєднанні ключових і спеціальних предметних компетенцій, оскільки сучасному суспільству притаманне взаємопроникнення професійних сфер.
7. Сьомий принцип — *кореляція рівнів кваліфікації й рівнів компетентності* — актуалізує роль Національної рамки кваліфікацій та Національної рамки кваліфікацій вищої освіти як нормативних інструментів запровадження КП.
8. Принцип *квантитативності, або кількісного виміру компетентності на кожному рівні*, передбачає розроблення чітких вимог до певних рівнів сформованості компетентності під час вивчення навчальної дисципліни, механізму контролю за послідовністю її формування та інструментарію для її вимірювання.
9. Принцип *застосування кредитно-модульної системи навчання* віддзеркалює як економіко-нормативний аспект розроблення й реалізації освітньо-професійної програми, оскільки поняття “кредит” встановлює зв’язок між обсягом навчального навантаження та рівнем сформованості компетентності студента у розрізі окремих навчальних дисциплін, так і організаційно-технологічний аспект реалізації КП.
10. Принцип *прогностичності або навчання для невизначеного майбутнього* передбачає врахування категорії “змінність” як важливої риси соціальних перетворень та розвитку системи освіти. Важливим у цьому аспекті є засвоєння певних алгоритмів дій у відповідних ситуаціях та їх перенесення у нові контексти, формування певного бачення ситуацій, з якими студенти зіткнуться у майбутній професійній діяльності.
11. Принцип *варіативності* забезпечує відповідний рівень “професійного бачення” нових ситуацій, оскільки передбачає вивчення й усвідомлення розмаїття явищ і встановлення зв’язків між ними.
12. Принцип *контекстного навчання* сприяє формуванню системи знань і вмінь приймати рішення на підставі аналізу конкретних ситуацій, а також надання рекомендацій щодо можливих варіантів поведінки в умовах мінливого навколишнього середовища та прогнозування дій у конкретних ситуаціях завдяки набуттю досвіду соціальної взаємодії у різних ситуаціях: навчальних, квазі-професійних, навчально-професійних та власне професійних.
13. Принцип *опори студента на власний соціальний досвід при прийнятті рішень* полягає у створенні умов для формування досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, які формують зміст освіти.

14. Наріжним каменем КП є принцип *студентоцентризму*, який акцентує на усвідомленому навчанні, індивідуалізації освітньої траєкторії студента та його особистій відповідальності за результати навчальної діяльності.

Таким чином, система принципів КП проектує основні вектори змін у навчально-виховному процесі, охоплюючи всі його складові: зміст професійної діяльності, зміст професійної освіти, організацію навчання, взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, систему управління процесом реалізації КП.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка.

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Євген Нелін

ЗДНВР школи № 232

м. Київ, Україна

Розвиток соціально-гуманітарних наук, у відповідь на сучасні суспільні виклики: збройні конфлікти, гуманітарні катастрофи, міграційні кризи, не може відбуватися без урахування спадку психоаналітичних ідей. У межах науково-практичного поля психоаналізу розглядаються усі ці проблеми, окреслюються їх причини і передбачувані наслідки. Більше того, в контексті психоаналізу сформувалась власна, своєрідна педагогічна концепція, основу якої закладають ідеї гуманного ставлення до особистості учня та врахування у практичній роботі латентних несвідомих імпульсів. Зважаючи на це, психоаналітичну педагогіку доречно розглядати не як популярну сьогодні дитиноцентричну модель взаємодії вчителя та учня, що ґрунтується на принципах свідомості, взаємоповаги, свободи і співіснування, а як про “конфліктоцентричну” модель, в якій пріоритет має не стільки особистість учня, скільки його несвідома сфера, внутрішні конфлікти, переживання, суперечності, лібідозні і мортідозні потяги. У цьому контексті Л. Пуховська, посиляючись на праці В. Пилиповського, виокремлює неогуманістичний напрям у педагогіці, який характеризується спектром підходів від психотерапевтичних установок К. Роджерса до психоаналітичних поглядів на формування особистості в їх ліберально-індивідуалістичному варіанті (Е. Фромм, Е. Еріксон, М. Кляйн) та ідей “антипедагогіки” [3, с. 21].

Відзначимо, що у деяких дисертаціях зазначається про існування психоаналітичної педагогіки, проте не розкривається її суть, форми і методи роботи із суб'єктами навчально-виховного процесу. Зокрема у дисертації О. Безлюдного “Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз” (2013) дослідником обґрунтовано психолого-пе-

дагогічні концепції сімейного виховання в США, з-поміж яких автор виокремлює психоаналітичну теорію З. Фрейда, неофрейдизм, гуманістичний психоаналіз Е. Фромма, транзактний аналіз Е. Берна [1, с. 21] та ін. У дисертації А. Растрігіної “Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX — першої половини XX століття” (2004) автор описує теорію вільного виховання як найбільш практичний вияв гуманістичної традиції західної педагогіки, а психоаналітичну педагогіку А. Нейлла як один із її напрямів, що полягає у наданні дітям свободи природного розвитку, права самостійної організації життя, забезпечення щасливого дитинства через усунення диктату дорослих [4, с. 15].

Зауважимо, що проблеми теорії і практики психоаналітичної педагогіки були досліджені західноєвропейськими ученими (А. Дадді, Дж. Конті, Г. Фігдор, Ф. Чібареллі та ін.), російськими (О. Єгорова, М. Рожков, А. Філенко та ін.) та українськими науковцями (А. Вертель, О. Петренко, І. Шпичак та ін.). Проте, нажаль, у науковому полі психоаналітичної педагогіки досі чітко не визначено її мету, об’єкт, предмет і завдання, що можемо пояснити суто скептичним ставленням до психоаналізу як до гуманітарної науки, а точніше як до методу пізнання і тлумачення явищ об’єктивної дійсності.

Перша спроба описати методологічний апарат психоаналітичної педагогіки належить М. Рожкову, який за її головну мету визначив допомогу дитині в усвідомленні, відкритті того, до чого вона має нахили, що вона може зробити краще за іншого, тобто у розкритті потенційних можливостей, які перебувають у згорнутому стані у несвідомому [5, с. 156]. Виховною метою психоаналітичної педагогіки за М. Рожковим є розкриття задатків і природного потенціалу особистості учня у процесі виконання системи соціальних ролей. Головним же завданням психоаналітичної педагогіки є розширення поля свідомості учня, формування у нього готовності і здатності до оволодіння та належного виконання системи соціальних ролей [5, с. 157].

Перша спроба тлумачення психоаналітичної педагогіки у вітчизняній освіті належить А. Каленському, який характеризує її як складний і полімерний історико-культурний феномен, орієнтований на вивчення особистості дитини, забезпечення збереження її психіки, корекцію девіантних проявів у поведінці, побудову диференційованого виховного процесу, орієнтованого на особистісний підхід, надання допомоги підростаючій людині щодо подолання прихованих інстинктивних потягів несвідомого характеру, забезпечення максимальної співпраці батьків, педагогів та учнів у навчально-виховному процесі [2, с. 121]. Оцінюючи в цілому позитивно таке тлумачення психоаналітичної педагогіки, маємо зауважити, що психоаналіз в освіті покликаний не долати приховані інстинктивні потяги, а інтерпретувати їх, опрацьовувати й направляти у конструктивну роботу в межах навчально-виховного процесу.

Таким чином, можемо стверджувати, що у вітчизняній педагогічній теорії та практиці ідеї психоаналізу досі залишаються “terra incognita”, при тому, що вчені виокремлюють психоаналітичну педагогіку як один із напрямів альтернативної

освіти, антипедагогіки або неогуманістичної педагогіки. Ця проблема може пояснюватись тим, що в Україні ставлення до психоаналізу залишається на рівні псевдонаукового вчення, яке ґрунтується на сексуальних фантазіях З. Фрейда.

Ключові слова: психоаналітична педагогіка. З. Фрейд.

Література

1. Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз : Автореф. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. І. Безлюдний. — Черкаси, 2013. — 40 с.
2. Каленський А. А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей : Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Каленський Андрій Анатолійович. — К., 2016. — 498 с.
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : Монографія. — К. Вища шк., 1997. — 179 с.
4. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ — першої половини ХХ століття : Автореф. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. М. Растригіна. — К., 2004. — 41 с.
5. Рожков Н. Т. Психоанализ и неопедагогика / Н. Т. Рожков // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 3. — С. 155-161.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МІЖНАРОДНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

Ірина Савінова

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Проблема розвитку критичного мислення під час навчання різних предметів нині є як ніколи актуальною для української освіти. Так, концепція “Нова українська школа” визначає вміння критично мислити як таке, що пронизує всі ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації школяра. Це пояснюється насамперед зміною уявлень про сучасну особистість в умовах соціальних, економічних, культурних змін, постійного оновлення інформаційного поля та діючої інформаційної війни, коли людина повинна володіти таким мисленням, яке дозволить їй адекватно оцінювати інформацію, що надходить ззовні, логічно та послідовно діяти в складних, непередбачуваних ситуаціях, ефективно вирішувати проблемні завдання.

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США у працях відомих американських психологів ХХ століття У. Джемса та Дж. Дьюї і спочатку втілювалася у понятті “рефлексивне мислення”. Дж. Дьюї розумів рефлексивне мислення як активний, наполегливий та уважний розгляд думки або форми знання, враховуючи підстави, на яких вони базуються, а також аналіз подальших висновків, до яких вони призводять [2]. Великий внесок у дослідження природи критичного мислення належить американському психологу Д. Халперн, яка розглядає критичне мислення як таке, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю і характеризує його як процес використання когнітивних стратегій для вирішення задач, формулювання висновків, імовірного оцінювання та прийняття рішень [7]. Цікавими є дослідження Дж. Брунера, Б. Бейера, Р. Енніса, Д. Клустера, М. Ліпмана, Ж. Піаже, Р. Пола, Р. Стернберга та ін. Так, Д. Клустер виділив п’ять ключових рис критичного мислення, на які нині спираються вчені для характеристики цього явища:

- 1) критичне мислення є самостійним мисленням;
- 2) критичне мислення має індивідуальний характер;
- 3) інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- 4) критичне мислення починається із постановки запитань і з’ясування проблем, які необхідно вирішити;
- 5) критичне мислення потребує переконливої аргументації;
- 6) критичне мислення є мисленням соціальним [3].

М. Ліпман, присвятивши безліч праць дослідженню природи критичного мислення, став засновником Інституту критичного мислення в університеті Монтклера в США. На думку вченого, критичне мислення — це “майстерне, відповідальне мислення, що сприяє доброму судженню, оскільки воно: а) ґрунтується на критеріях; б) самокоригуюче; в) чутливе до контексту” [1, с. 3].

У кінці ХХ століття група вчених-педагогів з США (Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт, С. Вальтер) розробили технологію “Розвиток критичного мислення через читання та письмо” (РКМЧП), що являє собою вивірену методичну систему для розвитку критичного мислення у процесі навчання. Опис методів, прийомів та практичних підходів до розвитку критичного мислення міститься також у відомому посібнику “Технології розвитку критичного мислення учнів”, авторами якого є А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та Дж. Макінстер.

Проблема розвитку критичного мислення засобами навчання розкрито також у працях російських дослідників (В. Гузеев, І. Загашев, С. Заір-Бек, А. Коржуев, І. Муштавинська та ін.).

Розвиток критичного мислення як актуальна проблема української освіти стала у 90-х рр. у зв’язку з розпадом Радянського Союзу і усвідомленням необхідності трансформації одностороннього, стереотипного мислення, що було притаманне радянським часам. В цей час починають з’являтися праці українських вчених, присвячені розвитку критичного мислення у рамках різних предметів, передусім гуманітарного циклу. Так, українські вчені Т. Воропай, К. Костюченко, О. Тягло, Л. Терлецька та ін. розвивають ідеї розвитку критичного мислення у студентів.

Л. Велитченко, Г. Липкіна, С. Максименко, Л. Рибак, Н. Чернега та ін. розглядають критичне мислення як психологічне утворення. У працях О. Пометун розроблено технологію розвитку критичного мислення, що тісно пов'язана з інтерактивним навчанням. Дослідник С. Терно визначає критичне мислення як різновид наукового мислення і визначає шляхи його формування у старшокласників.

Перспективу українських наукових досліджень ми вбачаємо у розробці методики розвитку критичного мислення засобами різних предметів та ефективних способів оцінювання рівня розвитку критичного мислення учнів. Так, зарубіжний досвід підготовки тестів на виявлення рівня розвитку критичного мислення є досить широким (Cornell Critical Thinking Test, Ennis — Weir Critical Thinking Essay Test, University of Florida Critical Thinking Tests, The Watson — Glaser Critical Thinking Assessment), однак тестів для українських школярів і студентів не розроблено, що є наразі нагальною проблемою до вирішення.

Таким чином, у зарубіжних дослідженнях проблему розвитку критичного мислення розкрито достатньо глибоко. Так, вивчено природу та основні характеристики цього явища, розроблено методику його розвитку у процесі навчання різних предметів та способи оцінювання рівня критичного мислення. Для української науки це питання є досить новим. За наявності ряду цікавих розробок та досліджень, а також ґрунтовного вивчення зарубіжного досвіду, недостатньою є кількість та різноманітність напрацювань з проблеми розвитку критичного мислення у процесі навчання різних предметів, відсутні методи і засоби оцінювання рівня розвинутої критичного мислення учнів та студентів. Це свідчить про наявність широкого поля можливостей для наукових досліджень на теренах української освітньої науки з метою опису та обґрунтування методики розвитку критичного мислення у процесі навчання.

Ключові слова: критичне мислення, міжнародний та національний виміри.

Література

1. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. — Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. — Series 1. — №1. — 12 р.
2. Дьюї Д. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Джон Дьюи. — Москва: Лабиринт, 1999. — 192 с.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Дэвид Клустер. // Русский язык. — 2002. — №29. — С. 3.
4. Пометун О.І. Навчаємо мислити критично / Пометун О.І., Сущенко І.М. — Д: Ліра, 2016. — 144 с.
5. Терно С. Освітня практика критичного мислення / С.О. Терно. // Постметодика. — 2013. — №6. — С. 3—8.
6. Тягло А. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А.В. Тягло. // Постметодика. — 2001. — С. 19—26.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. — СПб: Питер, 2000. — 512 с.

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ
ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ КАВКАЗЬКОГО РЕГІОНУ
(АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ, ГРУЗІЯ)**

Ірина Федорчук

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Європейська освіта кінця ХХ — початку ХХІ століття характеризується переходом від змісто-орієнтованого навчання до спрямованого на набуття учнями/студентами набору компетентностей (компетентнісний підхід в освіті). Не залишаються осторонь від світових та європейських процесів в освіті і країни кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія), яких об'єднує спільна мета щодо інтеграції в європейський освітній простір. За роки незалежності ці країни накопичили значний досвід модернізації вищої освіти, прогресивні ідеї якого можуть бути корисними для України.

Проведений нами аналіз законодавчих документів, науково-педагогічної літератури Азербайджану, Вірменії, Грузії свідчить про те, що питання компетентнісного підходу у вищій освіті цих держав знаходиться на стадії обговорення, пошуків оптимальних шляхів реалізації компетентнісно-орієнтованої освіти. Проте, на нашу думку, рух цих держав у напрямі осмислення та визначення яким має бути педагог через опис його професійних та особистісних якостей має компетентнісно спрямований характер. Досліджуючи зміст вищої педагогічної освіти, спостерігаємо перехід від кваліфікаційного підходу (надання майбутньому спеціалісту кваліфікації, озброєння його інформацією) до компетентнісного підходу, де акцент робиться на розвитку як професійної так і особистісної сфер педагога. Реструктуризація змісту освіти на компетентнісних засадах вважається у досліджуваних нами країнах дієвим механізмом приведення освіти у відповідність з європейськими та світовими стандартами підготовки кваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці, вільно вододіючих своєю професією та орієнтованих у суміжних сферах діяльності, здатних до ефективної діяльності на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Перебудова вищої освіти на компетентнісні засади відбувається через трансформації у змісті вищої освіти, що проходить через переосмислення цілей та результатів навчання, оцінювання, підходів до відбору та структурування змісту освіти. У навчальних цілях та результатах навчання, що висуваються до майбутніх педагогів у всіх трьох досліджуваних нами країнах як на бакалаврському так і магістерському рівнях, простежується наявність загальних (ключових) компетентностей та професійних (предметних) компетентностей, що свідчить про реструк-

туризацію вищої педагогічної освіти і відповідно змісту підготовки спеціалістів на компетентнісні засади.

Узагальнюючи зазначимо, що компетентнісна спрямованість змісту вищої педагогічної освіти країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) проявляється:

- у створенні уніфікованої системи вимог до результатів навчання у форматі знань, умінь/навичок та компетенцій на всіх рівнях освіти в тому числі на бакалаврському та магістерському (національні рамки кваліфікації);
- у описанні вимог до професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів, що зазначено у професійних стандартах та концепціях щодо розвитку педагогічної освіти;
- у деталізації цілей та навчальних результатів для педагогічної професії в робочих програмах дисциплін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища педагогічна освіта, країни Кавказького регіону.

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАГІСТРА ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ірина Чистякова, к. пед. н.

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

Магістр педагогічного ВНЗ є однією з ланок формування освітньої системи. Від його компетентності в інноваційній науковій діяльності залежить ефективність викладання. У зв'язку з цим важливою умовою є наявність у магістрів готовності до здійснення науково-дослідної діяльності.

Мета дослідження — окреслити теоретичні засади дослідницької компетентності магістра освіти.

Наголосимо, що науково-дослідницька діяльність магістрів формується на основі розвиненої навчальної діяльності бакалаврів і є вищим рівнем підготовки професіонала у вищій школі. На основі аналізу теорії та практики виділимо такі вміння майбутніх дослідників педагогічного профілю: аналітико-дослідницькі, модельно-прогностичні, організаційно-методичні, професійно-пошукові та рефлексивно-оцінні.

Отже, дослідивши наукову літературу, було встановлено, що компетентність у науково-дослідній діяльності — це стан особистості, заснований на мотиваційно-ціннісному ставленні до діяльності. Також компетентність включає в себе систему дослідницьких умінь і методологічних знань, використання яких необхідно під час вирішення поставлених професійно-педагогічних завдань.

Вважаємо за необхідне зазначити, що в загальному вигляді, результатом професійної підготовки є професійна компетентність. Але з огляду на те, що магістр освіти повинен виконувати функцію суб'єкта змін у професійній діяльності, бачити проблеми, вирішувати їх, основу його професіоналізму повинна становити дослідницька компетентність.

Дослідницька компетентність може розглядатися як фундамент професійної компетентності магістра освіти і, отже, як основний результат професійної підготовки в магістратурі педагогічного вишу. Спрямованість на розвиток дослідницької компетентності студента магістратури визначає характер змісту навчального матеріалу і способів взаємодії викладача та магістрантів.

Дослідницька компетентність магістра освіти розуміється як інтегративна якість особистості фахівця, що виявляється в гнучкому застосуванні досвіду дослідницької діяльності у вирішенні проблем освіти на високому науково-професійному рівні, і становить основу його здатності до безперервної самоосвіти і саморозвитку.

У складі дослідницької компетентності більшість дослідників виділяють такі елементи: знання в галузі дослідження, дослідницькі вміння й відповідну мотивацію. При цьому елементи дослідницької компетентності за своєю природою не є рядоположними. Вони утворюють ієрархію, яку умовно можна подати у вигляді циклу: цінності, смисли, мотиви дослідницької діяльності — якості особистості, здібності — знання в галузі дослідження, дослідницькі вміння, навички — досвід дослідницької діяльності — рефлексія. Результати рефлексії переносяться на ціннісно-сміслову сферу, і ланцюжок повторюється.

Таким чином, дослідницька компетентність спрямована на:

- творче перетворення дійсності, рішення освітніх проблем засобами дослідницької діяльності у відповідності до цінностей і цілями сучасної освіти;
- пізнання невідомого, розвиток здатності до дослідження;
- ефективне виконання навчальної / професійної діяльності;
- розвиток здатності до безперервної самоосвіти та самовдосконалення.

Ключові слова: дослідницька компетентність, магістр освіти.

КОНЦЕПЦІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ЩАСТЯ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР

Катерина Шевченко

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Мета дослідження проаналізувати інноваційну концепцію підготовки бакалаврів освіти в університетах КНР.

Основні моменти дослідження. Останнім часом в університетах КНР досягає особливої значущості інноваційна концепція “Менеджмент щастя”, згідно з якою треба досягти таких умов навчання та виховання, при яких людина відчуває себе щасливою. У підготовці бакалаврів освіти ця концепція відіграє важливу роль, адже створення таких умов підготовки студентів педагогічних закладів, які даруватимуть їм позитивні емоції сприятиме підвищенню рівня ініціативи, адже усвідомлення того, що професійна діяльність та навчання може дарувати радість заохочує їх до активного навчання. Інноваційна концепція “Менеджмент щастя”, базується не тільки на радості від перемог та нагород, а також на бажаннях людини, інстинктах та на почутті власної гідності. Ця концепція фокусується на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях розвитку.

Китайський дослідник Пу Десян зробив аналіз концепції “Менеджмент щастя”, він вважає, що ця концепція є основним механізмом застосування всіх розумових ресурсів, задля досягнення максимального задоволення від різних видів діяльності особистості. Основний зміст концепції “Менеджмент щастя” складається з: поваги до суб’єкту та об’єкту; використання особистісно-орієнтованих принципів у розвитку особистих компетенцій та підвищення ініціативності особистості, посилення її цінності та самооцінки; об’єднання власних та організаційних цілей та оптимізація використання ресурсів для створення більш вагомій соціальної значущості.

Важливо, що при підготовці бакалаврів освіти, згідно з цією концепцією постають такі вимоги, як високий рівень освіченості і професійних компетенцій, що більш позитивно впливає на ініціативність студентів, які повинні оволодіти професійною етикою, постійно професійно розвиватися. Згідно з концепцією, китайськими дослідниками приділяється багато уваги відносинам викладач-студент, а по-перше оцінюється здатність викладачів до наукового пошуку, що за думкою китайських педагогів, є одним з важливіших факторів у професійному становленні студентів педагогічних закладів. По-друге університети повинні зменшити набір у групи, що покращує емоційний контакт з викладачем, встановлює довірливі відносини між студентами та викладачем. По-третє викладач повинен уникати ставлення до студентів, як до учнів молодшої школи, викладач повинен усвідомлювати, що студент — доросла людина, яка усвідомлює важливість професії педагога.

Отже, ця концепція формує позитивні відносини викладач — студент, що сприяють зацікавленості бакалавра освіти у навчанні та професійному розвитку, підвищують його ініціативність.

Ключові слова: концепція менеджменту щастя, підготовка бакалаврів, КНР.

V. TRANSFORMATIONS IN SCHOOL EDUCATION IN THE COUNTRIES OF THE EU AND USA

Research work of the Comparative Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine in 2015-2017

State Registration Number 0115U003080

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

НДР відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (2015—2017)

Державний реєстраційний номер 0115U003080

TRANSFORMĂRILE EDUCAȚIEI ȘCOLARE ÎN ȚĂRILE DIN UE ȘI SUA

Cercetarea Departamentului de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Educației din Ucraina în perioada 2015-2017

Număr de înregistrare de stat 0115U003080

MAIN GOALS OF EDUCATIONAL DECENTRALIZATION: WORLD EXPERIENCE

Alina Dzhurylo, Candidate of Sciences in Education

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

Decentralization of education has been implemented in the countries all over the world besides its complexities in conceptualizing the terminology. Numerous studies have appraised the implementation of the decentralization and school based management with different frameworks. While there are different techniques for implementing decentralization, corresponding numbers of goals for education decentralization are characterized [2]. By its nature decentralization has numerous motives yet interrelated at different levels in different countries. Goals are at the core of decentralization initiative and subsequently form strategies to implement decentralization at different levels. In public schools goals of decentralization are equally more important for stakeholders to be conscious of the operations. Accordingly, subsequent sections highlight these major motives (political, administrative and financial) in relation to education decentralization.

Political Goal

It was documented a comprehensive detail regarding political goal of educational decentralization and provided four reasons for education being political. The reasons are: education is an embodiment of national values, a source of political power, a source for exercising political power and education systems are political weapons. Thus, political decentralization or democratic decentralization encompasses allocating power to make decisions about education to local stakeholders or their representative lower levels of administration [2]. Whether symbolic or real, this shift of authority is predetermined to include stakeholders outside the institutions such as schools. It comprises either an extensive shift or at minimum stakeholders' awareness of reform on decision making power. On the other hand, by its nature decentralization of education is an outcome of the process of political democratization. Education is the largest industry and critical source of political support in many nations in terms of annual government budget and expenditure [2]. Therefore, decentralization of education institutions is as well and to a great extent political process, of which institutions are used as instruments for "enhancing political influence and for carrying out programme and objectives of those in power" [2]. In many cases one will find political power residing at the higher level of government institutions, but the accountability and power for planning, finance and other activities are assigned to lower levels such as schools. To american researcher Fiske, this circumstance brings to mind two consequence; failure or success of programme and projects related to education and schools decentralization. Either of the attributions is, therefore, directly connected to "politics" rather than "technical" designs [2]. Although on the surface, the argument seems to consider and suggest political motive of education decentralization as significant to school achievement or adversity, but practically the technical part in implementing education programmes and project is equally important. Because, over emphasis of political motives on education decentralization can create a tension or fail to adhere to what some researchers termed as emphasis on knowledge, skills, aptitude and experience relevant to implementation of education decentralization. These qualities are the underpinnings of "technical design" and are critical at determining how successful implementation of school decentralization programmes are [3].

Administrative Goal

Administrative goal of educationl decentralization has its origin in 1980s and 1990s which was the foundation for decentralization of education. The fundamental assumption behind education decentralization is that administration in a centralized system which unnecessary, extensive, elaborate and slow working [4]. Yet again, argument for decentralization of education is founded on the bureaucratic and wastefulness of centralized systems [2]. The administrative goal from this position is seen as an effort to escape from weaknesses of centralized mode of administration. Another argument consistent with aim decentralization is that empowering lower levels such as local authorities and schools will lead to a more close well-organized and effective systems of education. It, therefore, reduces and eventually eradicates delays of bureaucratic procedure and makes education

system more dynamic. Additionally, there are other perspectives that look at administrative decentralization from public administration point of view. Such perspectives argue that success in education decentralization is evaluated by the degree to which education services is more effective as a result of decentralization of authority and power [4]. It is maintained that getting the administration closer to school communities, through administrative decentralization will speed up adaptation to demographic and social transformation and deliver a more open environment for the introduction and improvements in methods of teaching and administrative practices. However, a number of authors are unconvinced and discontented as to whether decentralization stimulates an actual and existent handover of power to respective levels. For instance, recent studies in six Asian countries reveal variations in strategies towards administrative decentralization of education and many countries have been relaxed and in some circumstances very little have changed at local level. In developing countries including Tanzania there has been shortage of data regarding the size, efficiency and performance for administrative system responsible for management of education. Moreover, while there is little substantiation to support the efficiency disagreement, the sign for empowerment and democratization is often partial, weak and dependent on the appropriateness of the methodology rather than on proof of outcomes. All together, administrative decentralization can function efficiently when there is practical existence of reasonable and efficient machinery in education institutions.

Financial Goal

One of the special characteristic and procedure to education decentralization is management of school funds or school financial management. It is a conventional model for education decentralization to include the transfer of financial resources to subnational, governments or schools. As such, this strategy of devolution is assumed to have a robust consequence on both efficiency and equity. Positive outcomes can only be materialized with a condition that everything is put in place as planned or to put it in economist's terminology — everything is constant.

There might be different levels of government formula funding; but the most appropriate is public school funding as part of decentralization processes and arrangements. Public school funding is an effort to guarantee every public primary school in a country gets an equal amount of money to serve specific purposes in local schools. It is an established rule to allocate finance resources to functioning units such as schools and apply to all schools in a specified education local authority.

A review of literature shows that there are a number of formulas funding that exists and have been applied in different countries [1]. Although there might be a number of comparative studies, in most cases debate on formula funding is contextual, relative and country specific. For example, in Europe, countries such as Finland, Hungary and Netherlands funding formula has been applied in different methods. While the experience in Asian countries has been a combination of methods of which basic education is financed and provided by central government on the one hand, but, on the other hand, a system of privately funded and managed schools exists.

Nevertheless, there is a general agreement that the importance of headteachers has increased with financial delegation. Therefore, it implies that the headteachers have more power and authority on financial decision making or to use school funds. For example, study of 11 schools in a local authority in England revealed that each individual school was observed to have opposing decisions about different aspects of expenditure such as maintenance and improvement of school premises as well as acquisition of teaching and learning materials. It was also revealed that these variations were caused by factors such as the personality and the value of the principals[1].

Keywords: educational decentralization, political, administrative and financial goals of educational decentralization.

References

1. Fazekas, M. (2012). School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts OECD Education Working Papers, No. 74, OECD.
2. Fiske, E. B. (1996). Decentralization of Education: Politics and Consensus. Washington, DC: The World Bank.
3. Grubb, W.N. and Allen, R. (2011) 'Rethinking school funding, resources, incentives, and outcomes, Journal of Educational Change. Vol. 12, 1, pp. 121-130.
4. Karlsten, Gustav. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. Journal of Education Policy. Vol. 15, No 5, pp. 525-538.

TRANSFORMATION PROCESSES IN UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION TENDENCIES

Oksana Glushko

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

Entry into the European Community encourages our country to active reform movements, including changing in education. According to the new Law of Ukraine "On Education" (which was approved by the Verkhovna Rada of Ukraine in the first reading in 2016) complete secondary education consists of primary, secondary and subject oriented educational.

In 2016 Ministry of Education and Science of Ukraine (MES) developed the strategical paper on school reform "New Ukrainian School. Concept for reforming secondary education". It represents systematic implementation of educational reform 2018-2027 [2].

The reform was started with modernization of primary education curriculum (from 1th to 4th forms). Renew of primary education curriculum in 2016-2017 was organizing within

the existing standard. The implementation of radical innovations is in the planning stage in 2018 after upgrading of educational standards, a new system of training and retraining of teachers, a new concept of Ukrainian schools in general. These reforms require fundamental transformations. At the primary education level, the implementation of competence approach in education (e.g. retreat from technology of reading to comprehension of reading text) is considered as the most important. According to the renewed program for teaching the Ukrainian language is necessary to form students communicative competence, which should manifest itself in the ability of students to use the language successfully. Ukrainian language teaching should be aimed to the social and cultural competence formation and learning to learn competence. This innovation in the implementation of competence approach in teaching responds to global trends in education.

To the renewing of primary school curriculum for the first time were involved not only experts and researchers, but also teachers, specialist in teaching methods, psychologists and parents.

The work on improving of curriculum was taking place publicly and clearly with help of social on-line platform EdEra in cooperation with MES of Ukraine and with support of International Renaissance Foundation. As the result after active public discussions, the document, which was called "Description of main changes in renewed primary school curriculum", was posted on Internet-platform EdEra [3]. In 2016 the changes to such primary school curriculum programs as "Ukrainian language", "Literary reading", "Mathematics", "Natural sciences", "I'm in the world", "Informatics", "Foreign languages for secondary and subject oriented schools", "Labor training", "Fine art", "Music art", "Art", "Physical culture", "Elements of healthcare" were approved by MES of Ukraine [1].

In addition to the introduction of competence-based approach, in particular, some programs were relieved; excess, outdated information and lexicon were deleted out of programs; duplication of content in such training courses as "Elements of healthcare", "I'm in the world", "Natural sciences" was removed; programs terminology was unified and specified. A fixed number of hours at studying each topic was removed, and now teachers have the right to define it by themselves. Recommendations for reduction of homework amount were taken into account, evaluation of calligraphy was removed, requirements and criteria for signing of copybooks and monthly evaluation for keeping of copybooks were seized etc. For example, requirements for knowledge by heart the addition and subtraction tables in programs in mathematics for grades 1-2 was deactivated. In program for "Literary reading", some soviet authors were removed and some modern authors were added, quantitative measure of reading rate was abolished approaches to the analysis of the text was changed.

In addition to renewal of curriculum content, decentralized vector of reforms, delegation from the central government authorities more responsibility to local authorities for the management and financing of educational institutions and granting of autonomy to educational institutions were determined.

In 2018 Ukrainian Center for Educational Quality Assessment will have conducted monitoring studies of reading and mathematical competencies fourth grade pupils.

Monitoring learning achievements of primary school pupils is divided into several stages. Approbation of tasks has been scheduled during 2017, for this purpose, 44 secondary schools in nine regions of Ukraine were selected. Monitoring will help to fix the state of educational achievements of primary school graduates on the eve of the introduction of new standards for primary school, and to monitor changes after the introduction of the new standard since 2018.

One of the main requirements for successful reform realization is the interest and active participation of teachers, educational workers and researchers. Implementation of reforms in education depends on teachers professional preparation and motivation. This process is multidimensional; all parties of the process should perceive the changes: from officials to teachers and parents. However, the real support can be expected after the financial providing improvement, the revival of the profession prestige, administrative pressure reducing, greater autonomy providing, the introduction of a new training and retraining teachers system. The new school concept provides all of these structural changes. Support of teachers, as key participants of this process, is aimed to lead to significant structural system alteration, and therefore to systemic transformation processes in education.

Keywords: primary school curriculum, educational reforms, transformation processes.

References

1. Navchal'ni prohramy dlya pochatkovoyi shkoly <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
2. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly. — Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, 2016. — 34 s.
3. Opys klyuchovykh zmin z onovlenykh prohram pochatkovoyi shkoly. https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus_zmyn.html

FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT SCHOOLS IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

Dina Hrynenko

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

In the process of studying foreign languages teaching at schools in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, it was found out that teaching of foreign languages is the most durable in Scotland, while in the other parts of the United Kingdom, foreign languages are studied for two key stages only [3, p. 5-7]. However, in Wales, the largest number of academic time was provided for the abovementioned subject, and in England,

the language offer is the most extended [1, p. 45]. Northern Ireland is the only part of the considered country where such classical languages as Latin and Ancient Greek are learnt. It was determined that the aim of teaching foreign languages in the United Kingdom is the free expression of students' ideas and thoughts in a foreign language, understanding interlocutors in writing and orally, the application of acquired knowledge in practice, obtaining a basis for the further study of languages, providing opportunities for children to be ready to work or study abroad [2, p. 50].

The analysis of the relevant papers allowed to distinguish the similarities in the content of the subject "Foreign Language" around the UK that are the following: use of tenses and other grammatical structures that indicate the past, present and future, expressing their thoughts and ideas in a foreign language, formation of speaking, listening, reading and writing skills, using lexical items which gives an opportunity to participate in discussions that cover any subject, understanding texts at the sufficiently high level of complexity, the ability to understand unfamiliar words and to respond to unexpected answers, understanding intonation patterns and sounds, application of the acquired knowledge in real life situations [4, p. 78].

It was proved that the basic methodological approaches to language learning are communicative, integrated and task-based approaches. Besides, an important role is played by "the Cycle of three Ps". For presentation of the studied material, the appropriate instructional strategies are applied; they comprise highlighting the most important information from the whole text; combination of different parts of the text with pictures; combination of phrases with their definitions; filling gaps in the text; matching of the beginning of a sentence with its end; separation of unnecessary information in the text or information that makes it overloaded. Moreover, visualization is an evitable component of the material presentation. In particular, these include the pre-prepared cards for making such exercises as "Listen and show", "Making a sequence", "Find an object", "Lotto", "Find a card that is missing" [5, p. 47].

It was determined that the main types of teaching provision at schools in the UK are training programs; commercial books, namely course books, workbooks and teacher's manuals; authentic materials; materials developed by a teacher or a pupil (such as special educational cards that rendered certain lexical units); audio material; TV and videos; computer software; oral presentations of speakers; travel to a country where the foreign language is spoken. Special attention is paid to the functions performed by the textbook and approaches to its creation [5, p. 96].

Finally, it was found that in the practice of teaching foreign languages, the following forms of assessment as qualification, formative and placement tests are more than significant. However, an important role in providing high quality learning foreign languages is played by self-assessment, ie assessment of the academic achievement by pupils and peer-assessment. The alternative evaluation methods applied at the foreign language lessons include: participation in games, portfolio, developing posters, project work, evaluation of students knowledge on a scale "Passed", "Not passed", "Open books exam", use of IT technologies (interactive activities and tests, online version of the "Language Ladder", DIALANG software etc.) [4, p. 12].

Keywords: foreign language teaching, schools, UK.

References

1. Curriculum for Excellence: Foreign Languages, Principles and Practices. Department of Education, 2010. — 7 p.
2. National Curriculum for Wales. Modern foreign languages, 2015. — [Access mode]: <http://learning.gov.wales/resources/browse-all/modern-foreign-languages-nc-guidance/?lang=en>
3. National Curriculum in England. Key stages 1 and 2 framework document. Department of Education, 2013. — 201 p.
4. Tinsley Teresa. Demand and supply of language skills in the UK / T. Tinsley. — London: Alcantara Communications, 2013. — 196 p.
5. Tinsley Teresa. Language Trends 2013/2014. The state of language learning in primary and secondary schools in England / T. Tinsley. — Berkshire: CfBT Education Trust, 2014. — 128 p.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE IN THE USA: IMPORTANT LESSONS LEARNT FOR UKRAINE

Prof. Olena Lokshyna, Doctor of Science in Education

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

The Common Core State Standards Initiative (CCSSI) as a state-led effort coordinated by the National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers is analyzed. The methods used in the article comprise the literature review, analysis and synthesis of the knowledge, comparison of developments in education in the USA and Ukraine.

The conducted literature review indicated the reason of such initiative introduction in 2009, i.e. the lack of unification of K-12 learning standards and students' proficiency levels within the country — every state had its own definition of students' proficiency in the learning standards. The aim of the initiative is to develop the Common Core State Standards (CCSS). In 2015 42 states adopted CCSS in ELA (English Language Arts)/ literacy and math. Today all states are in the process of implementing CCSS locally.

Under conditions of cardinal transformations of school education in Ukraine towards democratization and multidimensionality the author stresses the following important aspects of CCSSI realization:

- *multi-purpose character* of CCSS aimed at teaching K 12 graduates both to succeed in entering academic college courses or in workforce training courses; include theoretical knowledge and its application through high-order skills; build upon strengths of state standards and of top performing countries standards to prepare American students to succeed in the globalized economy and society;

- *democratic character* of CCSS development — the designing process relied on teachers and scholars across the whole USA involved in the development of CCSS in the formats of Working Groups and Feedback Groups; of professional associations (National Education Association, National Council of Teachers of Mathematics, American Federation of Teachers National Council of Teachers of English, etc.).
- *scientific- and modern life-based essence* of CCSS — a special Validation Committee (VC) was formed consisting of 25 leading experts in education. The VC was charged with providing independent reviewing of evidence determining that the standards-development principles were adhered to by examining the standards for: evidence of the knowledge and skills students need to be college- and career-ready; a proper level of clarity and specificity; evidence that the standards are comparable with other leading countries' expectations; a grounding in available evidence and research.

Keywords: Common Core State Standards Initiative, K-12, USA, school education in Ukraine, reforms.

HUMANIZATION OF EDUCATION UNDER CONTEMPORARY CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Ilon Mariuts, Candidate of Sciences in Education

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

Over the past four decades, humanization of education has become a greater part of international discussions of the work of international nongovernmental organizations (NGOs) (Bajaj, 2011; Meyer, Bromley-Martin, and Ramirez, 2010; Ramirez, Suarez, and Meyer, 2007). The basic concern of international nongovernmental organizations is often equal and worldwide access to education as the first and most important step in the process of humanization of education. Many counties in the world struggle providing education for every child.

An education for everyone around the world was one of the key premises of the “Education for All Initiative” in 1990 by UNESCO, UN Development Program (UNDP), UNICEF, and the World Bank. The meeting attracted the participation of government representatives from 155 countries and more than 150 nongovernmental organizations who pledged to provide education for all by the year 2000, in particular investments in primary and secondary education. It was argued that this would result in higher rates of return and a better equity—investment ratio than investments in higher education.

International statistics projects for example the INES project of the Center for Educational Research and Innovation (CERI) of the OECD are keeping track of the progress in achieving educational equality around the globe. Those statistics show that

currently education for all is still a far from achieved. Another important part is testing of academic achievements to determine the quality of education at the level of students, schools, and teachers. Accountability is another key element.

Industrialized countries have long taken the lead in providing equal access to education. In the post World War II period, the right to education for all children was announced in the Universal Declaration of Human Rights (1948). In addition, the United States the Supreme Court's *Brown v. Board of Education* decision (1954) desegregated schools based on race and helped to achieve a greater equity in terms of access to quality education.

Another part of current efforts is an establishment of basic educational standards. Currently the education in Europe is being standardized to a certain degree, with OECD being the architect of the process, following the Education and Neoliberal Globalization work of Roger Dale and Boaventura de Souza Santos.

The World Bank, the International Monetary Fund (IMF), and some agencies of the United Nations, including UNESCO, are currently promoting a model of so called "neoliberal globalization" in order to solve the problem of equal access to education. This agenda includes a drive toward privatization and decentralization of public education.

There has been a wave of educational reforms influenced by this idea of neoliberal globalization. Martin Carnoy has classified these recent reforms in three types. The first type is reforms that respond to the evolution of the demand for better-qualified labor in the national and international labor markets; these reforms are based on new ideas of how to reorganize schools and improve the professional competence for a successful performance. Carnoy has classified these as "competition-based reforms". There is a second type of reform that responds to the restriction of budgets in the private and public sectors. These reforms are termed by Carnoy as "reforms based on financial imperatives". Finally, there is a group of reforms that try to improve the political role of education as a source of mobility and social equality. Carnoy has classified these reforms as "equity oriented reforms".

In addition, education in all democratic societies should be geared towards providing students the education necessary for proper participation in the democratic process and to help students acquire the tools and the sensibilities critical to effective citizenship. School reforms should work in that direction, because democracy requires the participation of all citizens. All participants should be thoughtful, well informed, and articulate. Students should understand to take advantage of freedom, think as an independent being capable of original thought, able to participate in the societal decision-making.

What it means to be a citizen of a democracy is something every good teacher needs to try to understand. Good teachers have to make determinations what constitutes living as a citizen in a democracy. Democracy provides no specific rules of order; it is the citizens of democracies who determine the rules, the laws that they will allow to encroach on freedoms that are theirs by virtue of their being human, freedoms unalienable because they are of nature's law, rights that any truly thoughtful individual being will understand to be vital to meaningful existence as a human being. Educational programs that serve democracy should help students grow as selves.

Once equal access to education is established with the help of international organizations, neoliberal globalization can work out educational standards, which then can lead to a democracy oriented educational process.

Elements of this are the humanistic orientation of the teaching process of all subjects in the curriculum; creating conditions suitable for the realization of an individual approach to the humanistic development of the future specialist's personality; and establishing principles of cooperation and promoting the development of student activities in learning and research processes.

The methodology of implementing the humanization of education should be based on the development of the values of a person, understanding the democratic order and the freedoms and responsibilities associated with it. Though even equal access to education is still far away, international organizations are paving the way towards implementing the humanization of education.

Keywords: humanization, education.

FACTORS CAUSED SCHOOL REFORMS IN CHINA

Paul Pyrozhenko

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

Radical reorganization of the education system in China began in the late 70's. It was an integral part of the ambitious, wide-ranging reforms that completely changed the Chinese society.

The government of China, which came to power after the death of Mao Zedong, announced a shift from broad political revolution to the peaceful evolution of building "a socialism with Chinese characteristics". The need for reform was determined by internal factors, such as old management system, backward economy, etc. as well as external ones, such as accelerated development of Southeast Asian countries in the 1960-70 of the 20th century. The level of economic development was extremely low compared with the developed countries and the number of population was enormous (about 1 bln. in the late 70's). Nearly 80% of Chin's population lived in rural areas and had education at the primary school level. Only about 1.6% of the population had higher education [3, p.144]. Thus, the economic and demographic factors have become decisive when choosing the strategy of educational reform in China.

Chinese economic reforms of the end of the last century took place in several stages and, as stated in the editorial of the leading Chinese newspaper "People's Daily", they were not a part of a strategic plan. A new phase began with the resolution of immediate life necessities and was a response to the needs of the practice. "By wading a river, we at first touch the stones", in such a way described the progress of economic reforms their ideologist Deng Xiaoping [1].

The development of science and technology, and the social progress, needed improvement of qualitative characteristics of human resources, increase of the number of skilled personnel, including scientific and technological ones. Education was officially recognized the basics of a perspective plan of country development and its modernization has become an important strategic element of economic development for the next 20 years. The “PRC Education Act” states that “the state builds spiritual civilization by the statement high ideals and morality, general education implementation, education in the spirit of discipline and law, development and implementation of instructions for different categories of cities and villages. The state supports public morality, characterized by love to motherland, its people, work, science and socialism, educates the population in the spirit of patriotism, collectivism, internationalism” [2].

Thus, the transition to a market economy and increased weight of commodity-market relations in society prompted the leadership of the country to openness in public life, the Maoist slogan “class struggle is the crucial link” was removed. A new state ideology was developed, which center was an economic construction, socialist modernization, improvement of democracy and the rule of law.

In the last years of the twentieth century before joining the WTO it was decided to move from the strategy of “Catching up development” to the strategy of “preferences selection” [2]. The main such advantage were human resources, i.e. the conversion of the population redundancy from the demographic problem to the resource advantage, namely the human capital. During this period, the legislation base that fixed the priority role of education in the state was actively developed. China’s first “Education Act” (1995) substantiated the legal grounds and gave the legal guarantees of the priority development of education (mainly budget funding of compulsory education, system of tax benefits for educational institutions and their investors, etc.). The Act has strengthened the thesis of the priority development of education on economic growth due to the continuous growth of investments in education.

The next Congresses of the CPC (2002 and 2007) defined the strategic perspective of education in the XXI century. The documents of the Congresses stated that the rise of the nation, the transformation of China into one of the most powerful countries in the world, providing of social protection is not possible without creating conditions for the transformation of the country into “a state of labor recourses” — from workers with complete general basic education and the ability to raise their skills throughout life to highly educated technical staff and world-class researchers [1]. Thus, for the first time at the national level among the priorities of education the pre-school education and education of disabled people was named.

At the XVII Congress of the CPC the renewal of the country was summarized and it was decided to continue the construction of socialism with Chinese specific features. The need to implement the scientific concepts and the best world renewal experience was emphasized. The main task of education was to turn China into a country of highly skilled manpower. This sustainable development education was defined as a priority of the nation development [3, p.33].

In July 2010, the “State Plan for Renewal and Development of Education in China for the period from 2010 to 2020” was approved by the State Council of the PRC. Under the Plan, the educational reform aimed at improving the quality of the population, the development of education in close connection with scientific progress. It is recognized that with the growth of industrialization, informatization, urbanization, diversification of economy the education should face the new challenges. Together with the transformation of economic and political systems in China gradually occurs also the transformation paradigm of education. According to a new paradigm a Human, harmony of needs of the individual and society are put in the center of education. From the focus on economic growth education goes to the concept of “comprehensive increase of life quality”.

Thus, the reforms in China are characterized by systematic sequence with the usage of effective tools for its implementation. Social orientation of the reforms significantly ensures their success. Every ordinary citizen feels the positive changes and, therefore, becomes an active participant of the reform. The aim of reforms is close and understandable to all segments of the population and meets their patriotic aspirations. Besides, China’s success in obtaining a leading position in the global scientific and educational space is based on ensuring long-term unity of financial, human, technological, knowledge resources and strategies to improve qualitative and quantitative indices.

Keywords: school reforms, China.

References

1. Education in the People’s Republic of China // People’s Daily.- Interaktiv: [Online resource] — Available online: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html> ;
2. 中华人民共和国的教育法律。北京。— 1999年。— 140 — 144页 (Education Act of the People’s Republic of China. — Beijing. — 1999. — 140 - 144 (in Chinese)).
3. 卢答答。教育在中国的发展。—北京：工业出版社。— 2011。— 163页。(Lu Dada. Development of Education in China. — Beijing: Trade Publishing Company, 2011. — 163 p. (in Chinese)).

IMPLEMENTING DIFFERENTIATED INSTRUCTION STRATEGIES IN SECONDARY EDUCATION IN THE UNITED STATES

Oksana Shparyk, Candidate of Sciences in Education
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

To help each individual student reach his fullest potential, teachers should try differentiated instruction. Differentiated instruction (DI) is an approach to teaching and learning for students with different abilities in the same classroom [1]. Teachers

who differentiate instruction recognize that students differ in many ways, including prior knowledge and experiences, readiness, language, culture, learning preferences, and interests. Through differentiated instruction, students will get to the same place, but take different paths. The goal of differentiated instruction strategies is to ensure that all students are engaged in the learning process by providing tasks that match each individual's needs.

Teachers can differentiate at least four classroom elements based on student readiness, interest, or learning profile (refers to a student's preferred method of learning new information or skills and to environmental factors that influence a student's learning): *content* — what the student needs to learn or how the student will get access to the information; *process* — activities in which the student engages in order to make sense of or master the content; *products* — projects that ask the student to demonstrate what he or she has learned in a unit; *learning environment* — the way the classroom works and feels [1].

C. Forsten, J. Grant and B. Hollas have identified the “building blocks” of successful differentiated instruction:

1. Knowing the learner. Teachers need to know as much as possible about their students to teach them well, including learning styles and pace, multiple intelligences, personal qualities such as personality, temperament and motivation, personal interests, potential disabilities, health, family circumstances, and language preference.
2. Traits of a quality teacher. The teacher believes all students can learn, has the desire and capacity to differentiate curriculum and instruction, understands diversity and thinks about students developmentally, is a risk taker, is open to change and well-versed in best practices, is comfortable challenging the status quo, knows what doesn't work, is able to withstand staff disension that may arise.
3. Quality curriculum. Curriculum needs to be interesting to students and relevant to their lives, appropriately challenging and complex, thought provoking, focused on concepts and principles and not just facts; focused on quality, not quantity; stress depth of learning, not just coverage.
4. Classroom learning environment. The ideal learning environment includes a balanced student population, appropriate grade and program placement, priority seating based on student needs, has a reasonable class size, practices positive discipline, arranges furniture to promote group work, uses flexible grouping, and has adequate teaching supplies.
5. Flexible teaching and learning time resources. Includes team teaching, block scheduling, tutoring and remediation within school, before and after-school programs, homework clubs, multiage/looping classrooms etc.
6. Instructional delivery and best practices. Includes flexible grouping, cooperative learning, learning stations and centers, web quests, tiered assignments, individual contracts, literature circles etc.
7. Assessment, evaluation and grading. Includes portfolios, observations, skills checklists, oral and written reports, demonstrations, performances, work samples, models, taped responses, drawings, graphs and posters, quizzes and tests, and standardized tests [2].

In secondary education in the United States teachers differentiate instruction through a variety of different ways: flexible grouping, learning centers, independent study, adjusting questions, choice activities. Here we will take a look at each of them:

Flexible Grouping. This method allows students to work in groups with peers who are dissimilar to them. Teachers use flexible grouping because it provides students with the opportunity to work with others that have similar learning styles, readiness, or interests. Teachers must continually conduct assessments throughout the school year and move students among the groups as they master skills.

Learning Centers. Learning centers are stations that contain a variety of materials where students can explore topics or practice skills on their own. Teachers can design centers with different levels of complexity or for different subject areas.

Independent Study. An Independent study is designed for students that have mastered content. It is best when based on a student's personal interest, and it tends to be more effective when the student chooses the topic. In order for an independent study to be successful, the teacher needs to be sure the student or students are proficient in the skills that are required to complete the study. To help students choose a topic of study, it is wise to conduct an interest survey before they begin.

Tiered Assignments. Tiered assignments are a series of related tasks varying in complexity. The activities relate to the students' readiness level and key skills that they need to acquire. Both formal and informal assessments must be given to determine the level of understanding a student has on the subject matter. Activities can be designed for small groups or individuals.

Adjusting Questions. An easy tool teachers can use to help students meet with success is to adjust discussion questions according to the students' readiness or ability level. Teachers adjust their questions and level of complexity based on what fits that particular child.

Choice Activities. When students are given a choice of what they want to learn, it can be a great motivator. Teachers can give options based on student interest or learning style. They can also be given choices as to what will be learned or how they will learn the information. Options can include activities, learning centers, independent study, small groups, or others. Choice activities are well-known for improving student's motivation based on their own needs [3].

Teachers can differentiate instruction successfully if they are experts in multiple facets of their jobs. To only know one's subject doesn't cut it with today's diverse populations, and to know only what the basal textbook says about our topics doesn't work either. As highly accomplished professional educators, teachers have to be multi-talented, highly trained thinkers, not just pseudo postal workers delivering someone else's mail (i.e. state-mandated curriculum) and documenting those students who can't make use of it [4]. Most education experts consider that DI takes effort, time and is a career long pursuit. Successful differentiated instruction teachers should give themselves three or more years to really feel savvy with it.

Keywords: secondary education, USA.

References

1. Tomlinson, Carol. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions provides access for all students to the general education curriculum (2

- ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0871205122.
2. Forsten, Char & Grant, Jim & Hollas, Betty. The 7 Building Blocks of Differentiated Instruction. Retrieved April 10, 2016 from https://sde.com/Downloads/TeacherResources/di/7_building_blocks.pdf.
 3. Cox, Janelle. Implementing Differentiated Instruction Strategies. Retrieved May 20, 2017 from: <http://www.teachhub.com/top-ways-implement-differentiated-instruction-strategies>.
 4. Wormeli, Rick. Differentiating Instruction: A Modified Concerto in Four Movements Retrieved May 20, 2017 from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/teaching_techniques/modified_concerto.html.

A TRANSFORMATIONAL VISION FOR EDUCATION BY SCHOLARS IN THE UNITED STATES

Maria Tymenko

*Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

The current system of education was designed in a different era and structured for a different society. Because the current system was designed nearly 100 years ago for a different society and economy. According to the American scholars such as Stuart Butler, Judy Peppler, Jennifer Humke, Robert Sherman, Lily Eskelsen, Rendi Weingarten the system can no longer deliver on the purpose to which we are committed, nor can it provide the individual and public benefits that are sought. As Robert Sherman states it's an inherited system, which is based on a standardized, "factory" model where teachers are given an age-group cohort of children at the beginning of each school year, a standardized curriculum, and a matching set of assessments. Despite teachers' best efforts to individualize along lines of difference, opportunities to tailor the content, pace, and method of instruction are limited. Students are expected to work with their assigned material and move along with their age cohort as the years pass. Grading and other assessment tools are designed primarily to assess the results of learning, rather than to improve learning as it happens.

The president of National Education Association Lily Eskelsen emphasizes: "for the next generation of learners to succeed and thrive, their learning experiences must facilitate their development in three primary domains: knowledge, skills, and dispositions. There is evidence that this triad of domains can be mutually reinforcing. Deep engagement with disciplinary knowledge builds and develops learners' skills-such as communication, collaboration, creativity, problem solving, metacognition, and critical thinking-and dispositions-such as resilience, curiosity, resourcefulness, persistence, and adaptability.

Strong skills and dispositions can then allow learners to broaden and deepen their knowledge, driven by their own interests and motivations, as well as by agreed standards for competency in these domains”.

To ensure development in these three domains for all learners, the American scholars developed the system of learning experiences characterized by the following five interrelated elements:

Competency-based learning is an alternative to age- or grade-based learning. In competency-based learning, each learner works toward competency and strives for mastery in defined domains of knowledge, skills, and dispositions. Learners’ trajectories toward mastery are guided and managed, rather than placing the emphasis on their achievement of specific benchmarks in a fixed amount of time. Competency-based learning recognizes that all learners are unique and that different learners progress at different paces. It allows the system structure to support variation of learning speeds in accordance with each learner’s specific challenges and needs. Assessments, both formative and summative, are utilized on a continuous basis to inform the learning and instructional strategy for each learner. Additional resources are provided to learners who need help to accelerate the pace of competency development.

Personalized, relevant, and contextualized learning is an approach that uses such factors as the learner’s own passions, strengths, needs, family, culture, and community as fuel for the development of knowledge, skills, and dispositions. Learning experiences are leveraged to bridge gaps and meet learning challenges; designed to expand interests, opportunities, and perspectives; and responsive to learners’ passions. At the same time, they are rooted in real-world contexts and empower the learner to demonstrate his or her learning in a variety of authentic ways and settings.

Learning that is characterized by *learner agency* recognizes learners as active participants in their own learning and engages them in the design of their experiences and the realization of their learning outcomes in ways appropriate for their developmental level. As such, learners have choice and voice in their educational experiences as they progress through competencies. Harnessing his or her own intrinsic motivation to learn, each learner strives to ultimately take full ownership of his or her own learning.

Socially embedded learning is rooted in meaningful relationships with family, peers, qualified adults, and community members and is grounded in community and social interaction. It values face-to-face contact, as well as opportunities to connect virtually, and recognizes the significance of establishing continuity in children’s lives through the development of stable relationships. Independent exploration and practice; collaborative group work; structured, intentional instruction; and structured and cooperative play, among other experiences, are integrated to develop learners’ competencies. Both peers and adults are recognized as integral partners in learning, and learners are encouraged to interact with those developing at different competency rates, from different backgrounds, and with different interests. Furthermore, socially embedded learning catalyzes and structures partnerships with families, community-based employers, civic organizations, and other entities that can foster learning.

Open-walled learning acknowledges that learning happens at many times and in many places and intentionally leverages its expansive nature in the learner's development of competencies. It creates and takes full advantage of opportunities in a variety of communities, settings, times, and formats. All learning experiences, whether highly structured or exploratory and experiential, are valued, encouraged, and integrated into the learner's journey. These experiences may be in-person, virtual, or blended. Play, recreation, technology-enabled experiences, community-based work, and service opportunities, for instance, are all recognized as legitimate vehicles for learning. Open-walled learning also provides learners with a physical space in which to socialize, collaborate, and learn with peers and adults.

Keywords: education transformation, scholars, USA.

References

1. Education reimagined. "A vision for future learning". Режим доступу: <https://education-reimagined.org/wp-content/uploads/2015/10/A-Transformational-Vision-for-Education-in-the-US-2015-09.pdf>
2. Lily Eskelsen. "The civil rights of the whole child for a whole education". Режим доступу: <http://lilysblackboard.org/2015/02/civil-rights-whole-child-whole-education/>

VI. AUTHORS OF THE BOOK OF ABSTRACTS

АВТОРИ ЗБІРНИКА

AUTORII VOLUMULUI DE ABSTRACTE

1. Boichenko Maryna Candidate of Sciences in Education, Doctoral Student, Chair of Pedagogics of A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
marinaver18@yandex.ua
2. Borysenko Iryna Candidate of Sciences in Education, Head of the Department, Academy of the State Penitentiary Service
borisenko-irina@mail.ru
3. Butova Vira Assistant of Foreign Languages and Methodics of Teaching Chair of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
verabutova66@gmail.com
4. Jugar Gabriela Mirela Primary level teacher, “Constantin Noica” Theoretical High School, Sibiu City, Romania
gabitza2002_ro@yahoo.com
5. Caragea Violeta Miulescu Miruna Luana Balica Magdalena Voinea Lucian PhD, Researcher / Educational Policy, Institute of Educational Sciences (Romania)
violeta.caragea@ise.ro
PhD Student, Res. As, Institute of Educational Sciences (Romania)
PhD, Res., Institute of Educational Sciences (Romania)
Res., Institute of Education Sciences (Romania)
6. Nenciu Elena Rădulescu Mariana Profesor, Romanian teacher, “Liviu Rebreanu” School, Mioveni Town, Romania
Math teacher, “Liviu Rebreanu” School, Mioveni Town, Romania
7. Sarivan Ligia PhD, senior researcher, Institute of Educational Sciences
ligia@ise.ro
8. Soroko Nataliia Candidate of Sciences in Education, Senior Researcher, Comparative Studies Department for Information and Education Innovations, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
nvsoroko@gmail.com

-
9. Tudor Ana English Teacher Graduate of Pitesti University
tudor_ana59@yahoo.com
 10. Авшенюк Наталія д-р. пед. н., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
nataliya.avshenyuk@gmail.com
 11. Аріщенко Альона аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
arishchenkoas@ukr.net
 12. Бакуліна Наталія к. пед. н., старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
natusya29@ukr.net
 13. Белан Владислав молодший науковий співробітник, аспірант Лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
vladyslavbelan91@gmail.com
 14. Белова Вікторія старший викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету
vitabelova@gmail.com
 15. Бистрова Богдана старший викладач Національного авіаційного університету
danaukraine@yandex.ua
 16. Білокопитов Василь к. пед. н., доц. кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету
belvas67@mail.ru
 17. Білоусова Наталя консультант з дослідження ринку та вивчення суспільної думки Представництва “Woerwag Pharma GmbH & Co. KG” в Україні
Natala_belousova@mail.ru
 18. Бойчевська Ілона к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
boy_ilona@ukr.net

19. Бородієнко
Олександра к. геог. н., доц., завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
oborodienko@ukr.net
20. Брига
Тетяна викладач кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”
tanya.bryga@rambler.ru
21. Василюшин
Марія асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
mariya.vasylyshyn@gmail.com
22. Василюк
Наталія аспірантка Інституту педагогіки НАПН України
natalimarynina@gmail.com
23. Вихруц
Анатолій д-р пед. н., проф., зав. кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету, професор Вищої економічної технічної школи імені Кс. Броніслава Маркевіча в Ярославі (Польща)
24. Вороніна
Ганна викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України “КПІ імені Ігоря Сікорського”
hannavoronina@ukr.net
25. Глушко
Оксана молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
glushko.oks74@gmail.com
26. Годеська
Катерина аспірант відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
katehod89@gmail.com
27. Головка
Микола
Васильович к. пед. н., доц., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України
m.golovko@ukr.net
28. Головка
Світлана к. іст. н., старший науковий співробітник відділу моніторингу якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України
m.golovko@ukr.net

-
29. Голубкова
Наталія старший викладач кафедри практики англійської мови, заступник декана факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
nholubkova@yahoo.com
30. Гончаренко
Олена викладач кафедри іноземних мов математичних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка
habiba2008@ukr.net
31. Гоштанар
Ірина к.пед.н., доцент кафедри німецької мови, факультет іноземної філології Херсонського державного університету
goshtanar.irina@gmail.com
32. Гривкова
Олена аспірантка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
grivkova@gmail.com
33. Гриненко
Діна аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
dina_gr@ukr.net
34. Грицай
Наталія д-р. пед. н., проф., кафедра біології та медичної фізіології Рівненського державного гуманітарного університету
grynat1104@ukr.net
35. Гриценчук
Олена науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
grytsenchuk@iitlt.gov.ua
36. Гришак
Світлана к. пед. н., доцент, докторант кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту Херсонського державного університету
lugasvet@gmail.com
37. Гунько
Любов магістр, провідний фахівець Навчально-наукового інституту аеронавігації, НАУ
lyubov_gunko@alilyun.com
38. Дацко
Ольга аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ydatkosomy@mail.ru

39. Дворецька Лариса науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України
dvoretska@ukr.net
40. Дербак Ольга аспірант кафедри психології та педагогіки Університету імені Альфреда Нобеля
ya.olgakrieg2014@yandex.ua
41. Джурило Аліна к. пед. н., старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
dzhurylo.ap@gmail.com
42. Заболотна Оксана д. пед. н., професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, головний науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України
oxana.zabolotna@gmail.com
43. Загоруйко Людмила к. пед. н., доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
hvat203@yandex.ru
44. Зайцева Наталія асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
nata.english@rambler.ru
45. Клонцак Ореста аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка
omulyak@yahoo.com
46. Ковальчук Олена д-р пед. н., професор кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету
olenok@ukr.net
47. Колісніченко Ангеліна магістр, викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
anhelinauman@ukr.net
48. Комочкова Ольга аспірант, викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету
olga1807komochkova@gmail.com

-
49. Корольова Лариса аспірант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля
lorakoroleova@gmail.com
50. Косоєць Олена к. пед. н., викладач вищої категорії відділення професійної реабілітації Вінницького міжрегіонального центру професійної реабілітації інвалідів “Поділля”
helen_i.ua
51. Кравчина Оксана молодший науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
oxi-krav@ukr.net
52. Курач Лариса к. пед. н., завідувач відділу, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
L_kurach@ua.fm
53. Леу Сніжана молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійної освіти і навчання НАПН України
sl-work@i.ua
54. Литовченко Ірина к. пед. н., доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 2 Національного технічного університету України “КПІ імені Ігоря Сікорського”
irinalyt@ukr.net
55. Локшина Олена д-р. пед. н., проф., зав. відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
lurve2001@hotmail.com
56. Мазуренко Катерина викладач кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
57. Максименко Оксана к. пед. н., доцент Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
osmaksku@ukr.net
58. Малик Галина к. пед. н., доцент кафедри філології та перекладу, директор центру міжнародної інтеграції вищої освіти Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
gmalyk@ukr.net

-
- | | | |
|-----|-------------------------------------|---|
| 59. | Малишева
Махира | аспіранта Інституту професійно-технічної освіти НАПН
України
m.h.malicheva@gmail.com |
| 60. | Маріуц
Ллона | к. пед. н., старший науковий співробітник відділу
порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН
України
ilonamariuts@gmail.com |
| 61. | Мелешко
Інна | викладач кафедри англійської мови технічного спрямування
№2 Національного технічного університету України “КПІ
імені Ігоря Сікорського”
inameleshko@ukr.net |
| 62. | Мельник
Наталія | к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчан-
ня Київського університету імені Бориса Грінченка
n.melnyk@kubg.edu.ua |
| 63. | Мельник
Оксана | кафедра психології та педагогіки Київського національного
економічного університету
movalenn@gmail.com |
| 64. | Мукан
Наталія
Фучила
Олена | д-р. пед. н., проф., завідувач доцент кафедри іноземних мов
Національного університету “Львівська політехніка”
к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов Національного
університету “Львівська політехніка”
helenfuchila@gmail.com |
| 65. | Нагорна
Ольга | к. філол. н., доцент, завідувач кафедри мовознавства Хмель-
ницького університету управління та права
olha-nahorna@yandex.ru |
| 66. | Наконечна
Альона | аспірантка кафедри практики іноземної мови та методики
викладання Хмельницького національного університету
nakonechna92@ukr.net |
| 67. | Науменко
Світлана | к. пед. н., старший науковий співробітник відділу
моніторингу та оцінювання якості загальної середньої
освіти Інституту педагогіки НАПН України
sveta_naum@ukr.net |
| 68. | Нелін
Євген | заступник директора середньої школи №232 (м. Київ) з
навчально-виховної роботи
ievgen.nelin@i.ua |

-
69. Нікольська Ніна к. пед. н., викладач кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету
nina777-07@hotmail.com
70. Овчарук Оксана к.пед.н., завідувач відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПНУ
oks.ovch@hotmail.com
71. Огієнко Олена д-р. пед. н., проф., головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
el.ogienko@gmail.com
72. Олексів Галина Шийка Оксана старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету “Львівська політехніка”
shyyka@ukr.net
к. пед. н., викладач економічних дисциплін Львівського техніко-економічний коледжу Національного університету “Львівська політехніка”
shyyka@ukr.net
73. Олесюкова Галина аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету
grugorivna.galuna@gmail.com
74. Онопрієнко Оксана к. пед. н., завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України
oks_on@ukr.net
75. Пазюра Наталія д. пед. н., доц., завідувач кафедри англійської мови Національного авіаційного університету
nrazyura@ukr.net
76. Пархоменко Наталія начальник відділу наукового і навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної і початкової освіти ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”
n.e.sch194@i.ua
77. Пасічник Лариса аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lpasichnyk@gmail.com

78. Пермякова Ольга к. пед. н., доцент кафедра романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
permolga@yahoo.fr
79. Першукова Оксана д-р пед. н., професор кафедри іноземної філології і перекладу Національного транспортного університету
pershoksy@mail.ru
80. Пироженко Павло аспірант відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
gianpaolo1967@gmail.com
81. Постригач Надія к. біол. н., ст. наук. співроб. відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
pnadegeda@ukr.net
82. Пуховська Людмила д-р. пед. н., проф., провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
puhovska@ukr.net
83. Савінова Ірина аспірант відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
ISavinova90@gmail.com
84. Сапожников Станіслав д-р. пед. н., проф., заступник завідувача кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля
sapozhnikov70@meta.ua
85. Сбруєва Аліна д-р. пед. н., проф., завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
sbruieva@gmail.com
86. Свердленко Олена викладач кафедри практики англійської мови факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
lenasverdlenko9@gmail.com
87. Снегір'ова Валентина к. пед. н., старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
v_snegiriova@i.ua

-
88. Соколова Ірина д-р. пед. н., професор кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету
i.sokolova@mdu.in.ua
89. Тезікова Світлана к. пед. н., доц., декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
svetlana.tezikova@gmail.com
90. Тименко Марія науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
marytym@ua.fm
91. Токарська Олеся аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І. Я Франка
tokao@ukr.net
92. Федорчук Ірина викладач кафедри англійської мови факультету права та міжнародних відносин Київського державного університету імені Бориса Грінченка
irynafedorchuk@gmail.com
93. Федчишин Надія д-р. пед. н., доц., завідувач, кафедра іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
fedushunno@tdmu.edu.ua
94. Фідкевич Олена к. філ. н., старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
elena.fid@ukr.net
95. Фурсенко Тетяна викладач кафедри іноземних мов факультету маркетингу ДВНЗ “Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана”
tanya_kostylova@ukr.net
96. Хорошковська Тетяна молодший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України
khoroshkovska@ukr.net
97. Чернякова Жанна к. пед. н., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
jane710@rambler.ru

98. Чистякова
Ірина к. пед. н., доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
pedagogyuniversitet2017@gmail.com
99. Чугай
Оксана к. пед. н., ст. викладач кафедри англійської мови технічного
спрямування №2 Національного технічного університету
України “КПІ імені Ігоря Сікорського”
OChugai@meta.ua
100. Шевлякова-
Борзенко
Ірина к. филол. н., доцент Національного інститута образования
Министерства образования Республики Беларусь
shauliakova@gmail.com
101. Шевченко
Катерина аспірант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих
НАПН України
kissara18@ya.ru
102. Шимків
Інна к. пед. н., доцент кафедри німецької філології та методики
викладання німецької мови Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
sem-inna@yandex.ru
103. Шпарик
Оксана к. пед. н., старший науковий співробітник відділу
порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН
України
shparyk.o@gmail.com
104. Шуппе
Людмила аспірантка кафедри педагогіки Одеського національного
університету імені І. І. Мечникова
ludmilashuppe@gmail.com
105. Ярова
Олена к. пед. н., доц. кафедри іноземних мов і методики викладан-
ня Бердянського державного педагогічного університету
olenayarova2017@gmail.com

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Педагогічна компаративістика
і міжнародна освіта – 2017:
освітні трансформації
у контексті європейської інтеграції
і глобалізації**

збірник тез доповідей

Матеріали
I Міжнародної науково – практичної конференції
15-16 червня 2017 р.

м. Київ

Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Лук'яненко Л.В.*

Підписано до друку 12.06.2017 р. Формат 70*100 1/16
Гарнітура Петербург. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 18,03
Наклад 300 пр.

Видавництво "Педагогічна думка"
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 481 -38-85
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.