

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки
у співпраці з
Кафедрою ЮНЕСКО НАПН України
«Неперервна професійна освіта XXI століття»**

*Розвиток порівняльної професійної педагогіки
у контексті глобалізаційних
та інтеграційних процесів*

МАТЕРІАЛИ

X Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару

13 травня, 2021 р.

Інтернет-семінар організовано Центром порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету; Відділом зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в рамках НДР «Теорія і практика забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах» (2020-2022) Державний реєстраційний номер РК № 0120U100230.

Київ – Хмельницький, 2021

*Рекомендовано до друку ухвалою Вченої ради
факультету міжнародних відносин
Хмельницького національного університету
(протокол № 11 від 25 травня 2021 р.)*

Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. Х міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (13 трав. 2021 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія», 2021. – 83 с.

Рецензенти:

Лук'янова Л. Б. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Сотська Г. І. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» НАПН України

Редакційна колегія:

Авшенюк Н. М. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, заступник завідувача кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» НАПН України

Бідюк Н. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

Третяк В. В. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету

Дорофєєва О. М. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

Лапшина О. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету

У збірнику представлено тези доповідей учасників Х Міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» організованого з метою сприяння розвитку порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні.

Учасниками Інтернет-семінару обговорено проблеми становлення порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні й зарубіжжі; окреслено глобалізаційні виміри розвитку професійної освіти, педагогічної освіти і освіти дорослих у зарубіжних країнах; охарактеризовано тенденції професійного розвитку фахівців у світовому освітньому просторі; обґрунтовано сучасні педагогічні інновації в освітніх системах різних країн; висвітлено запровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо методики навчання іноземної мови у контексті становлення та розвитку нової української школи.

Видання розраховане на науковців, педагогів, викладачів, здобувачів ступеня доктора філософії і доктора наук, студентів, а також управлінців і розробників освітньої політики в Україні.

Матеріали тез подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за наведені факти, цитати, посилання на джерела та інші відомості.

© Хмельницький національний університет, 2021

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021

ЗМІСТ

Авшенюк Наталія АКРЕДИТАЦІЯ ЯК ДІЄВИЙ МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР.....	6
Бідюк Наталія МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТИВ.....	8
Баніт Ольга КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В МІЖНАРОДНИХ КОМПАНІЯХ: СУЧАСНІ ТРЕНДИ І ЗМІНА ПРІОРИТЕТИВ.....	9
Козубовська Ірина, Милян Жанна ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	13
Нагорна Ольга, Данілішина Маргарита ПОДОЛАННЯ КУЛЬТУРНИХ БАР'ЄРІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	15
Огієнко Олена ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США.....	16
Пазюра Наталія ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В МАЛАЙЗІЇ.....	17
Товканець Ганна СИНЕРГЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	20
Товканець Оксана СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	22
Бідюк Дмитро ПРІОРИТЕТИ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ.....	24
Бешлей Ольга РОЗВИТОК НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	26
Ващенко Любов СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОНЛАЙН-ОСВІТИ.....	28
Дрозіч Ірина ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ НІМЕЧЧИНИ.....	32
Дяченко Людмила ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ.....	35
Калюжна Тетяна ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ОСІБ ПОХИЛОГО (ТРЕТЬОГО) ВІКУ.....	37

Король Світлана ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	40
Лапшина Ольга, Комочкова Оксана РОЛЬ АСОЦІАЦІЇ ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У РОЗВИТКУ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ.....	42
Лисак Галина МОВНА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І БІЛІНГВІЗМ.....	44
Martyniuk Olena ASSESSING PHILOLOGY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN UKRAINE AND ABROAD	46
Марусинець Маріанна ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ	48
Мединська Аліна ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШВЕЦІЇ	51
Орловська Ольга ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США	54
Подлевська Неля МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	56
Постригач Надія ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ	59
Садовець Олеся ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У КАНАДІ.....	61
Самко Алла ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	64
Бусова Ольга ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КНР.....	66
Варга Наталія, Повідайчик Михайло ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ І НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США.....	68
Гришко Вікторія ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ І РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	70
Афонченко Марина ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРІОДУ ЮНАЦТВА ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	72

Хміляр Ірена ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕДСЕСТЕР У ШВЕЙЦАРІЇ ТА В УКРАЇНІ	75
Шумило Мирослава ВСТУПНІ ВИМОГИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США ТА УКРАЇНИ	77
Дзюба Маргарита ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ БАКАЛАВРСЬКИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	79
Горетько Тетяна РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ У США ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	80

АКРЕДИТАЦІЯ ЯК ДІЄВИЙ МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Ключові слова: якість вищої освіти, механізми забезпечення якості педагогічної освіти, акредитація, типи акредитації, програмна / інституційна акредитація

Урядові й незалежні професійні інституції у більшості розвинених англomовних країн світу, виконуючи різні функції й обов'язки в галузі професійної підготовки і діяльності вчителів, спрямовують свої зусилля, передусім, на поліпшення якості педагогічної освіти шляхом встановлення стандартних вимог та узгоджених заходів контролю для забезпечення їх виконання. Основним механізмом управління якістю освіти в цілому та педагогічної зокрема, в усьому світі визнано акредитацію освітніх закладів (інституційна) або програм/курікулумів (програмна), за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів.

У глосарії ЮНЕСКО «Забезпечення якості та акредитація: глосарій базових термінів і понять» термін «акредитація» визначається як «процес, за допомогою якого (не)урядова або приватна інституція оцінює якість надання освітніх послуг ЗВО в цілому або в межах конкретної освітньої програми з метою формального визнання її відповідності заздалегідь визначеним мінімальним критеріям або стандартам (UNESCO, 2007). Результатом цього процесу є, як правило, присвоєння на підставі позитивного чи негативного рішення певного статусу, визнання/не визнання, або надання ліцензії на здійснення діяльності з обмеженим терміном дії. Акредитація може передбачати первинне і періодичне самооцінювання, а також зовнішню оцінку експертами по галузі. Процес акредитації, зазвичай, реалізується у три етапи:

– перший етап: самооцінювання, що може здійснюватися адміністрацією ЗВО, його керівництвом, викладачами закладу або групою забезпечення освітньої програми, в результаті якого складається звіт щодо відповідності освітнього процесу стандартам та критеріям, визначеним акредитаційною організацією;

– другий етап: ознайомчий візит (віїзд експертної групи) групи експертів, які обрані акредитаційною організацією. Експертна група переглядає надані у звіті самооцінювання докази, відвідує приміщення ЗВО, а також проводить інтерв'ювання академічного й адміністративного персоналу закладу, в результаті чого готує оцінювальний звіт, що містить рекомендації для прийняття рішення акредитаційною організацією;

– третій етап: вивчення Комісією акредитаційної організації фактів, доказів і рекомендацій щодо якості освітнього процесу та/або освітньої програми; підготовка остаточного рішення про результати акредитації; ознайомлення закладу освіти та інших установ за необхідності з рішенням акредитаційної організації (UNESCO, 2007).

Відповідно до мети, функцій та організаційних засад, дослідники виокремлюють сім типів акредитації: 1) добровільна або обов'язкова, 2) ціле /

стандартоорієнтована, 3) за географічним охопленням (субнаціональному, національному, регіональному, міжнародному), 4) як контроль за вищою освітою у державному та приватному секторі, 5) за типом вищої освіти (університетський / неуніверситетський сектор), 6) за предметом аналізу (програмна або інституційна), 7) акредитація дистанційної вищої освіти (Saniya&Martin, 2007). На нашу думку, вони можуть слугувати і критеріями для надання характеристики цьому процесу у крос-культурних дослідженнях із проблеми забезпечення якості педагогічної освіти.

Зауважимо, що у різних країнах, як і в різних галузях вищої освіти, і, навіть, у різних агентствах забезпечення якості використовуються різні визначення поняття «акредитація», а відтак і різне розуміння цілей та завдань цього процесу. У більшості випадків сутність «програмної» акредитації полягає у підтвердженні того, що обсяг, рівень і якість освіти за певною програмою відповідає мінімальним вимогам освітніх стандартів, що визначають обсяг, зміст і рівень навчання та встановлюють показники (критерії) акредитації, які застосовуються у кожному конкретному агентстві, у кожній країні; «програмна акредитація / спеціалізована акредитація» – це офіційна експертиза, що здійснюється уповноваженою інституцією/агентством з метою встановлення відповідності підготовки за цією програмою визначеним агентством вимогам (Council, 2020); акредитація окремої освітньої програми, шляхом визначення дотримання встановлених спеціальною акредитаційною організацією стандартних вимог до освітньої програми та змісту навчального курсу (UNESCO, 2007).

Водночас, у широкому сенсі «інституційна» акредитація потрактовується вченими як: «процес, що передбачає аналіз інституційних процедур щодо забезпечення якості освіти, а також оцінювання умов і заходів щодо досягнення заявлених цілей» (Dey, 2011); «акредитація освітньої установи, включаючи всі її освітні програми, сайти та способи надання освітніх послуг, що спрямовані на забезпечення якості освітніх програм закладу» (UNESCO, 2007).

Таким чином, як правило, будь-який тип акредитації базується на стандартах і є нормативною й організаційною основою освітнього простору (міжнародного, національного, регіонального). Акредитація є найбільш широко застосовуваним механізмом зовнішнього забезпечення якості. Її результат засвідчує конкретний рівень якості надання освітніх послуг відповідно до місії закладу, цілей програми та очікувань від різних зацікавлених сторін, насамперед студентів та роботодавців. У розвинених зарубіжних країнах вона забезпечує такі основні функції: контроль якості як відповідність мінімальним стандартам у вищій педагогічній освіті; підзвітність та прозорість; підвищення якості; сприяння академічній (зовнішній і внутрішній) мобільності студентів – майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Council for Higher Education Accreditation (2020). *About Accreditation*. CHEA (USA). Retrieved from: <https://www.chea.org/about-accreditation>
2. Dey, N. (2011). Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in India. *Academic Research International*, 1(1), 104-110.
3. Saniya Bikas C., Martin Michaela. Quality Assurance and the role of Accreditation: an Overview. Report: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is a Stake?, 2007. Palgrave MacMillan.

4. UNESCO. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Papers on Higher Education (ed.) Leland Conley Barrows. Bucharest: UNESCO – CEPES.

Бідюк Наталя
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ

Ключові слова: міжкультурна освіта, вчитель, діалог культур, крос-культурна підготовка, європейський вимір

Сучасні умови розвитку євроінтеграційних процесів, розширення сфер міжнародної співпраці в мультикультурному суспільстві, нові вимоги до забезпечення міжнародної академічної мобільності студентів, а також сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти актуалізують необхідність удосконалення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до міжкультурної взаємодії. Особливе значення у цьому процесі має визначення статусу іншомовного спілкування як крос-культури, моделювання освітнього процесу на засадах принципу «діалогу культур», забезпечення студентів лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, формування міжкультурних цінностей.

Ключові положення міжкультурної освіти закладені у нормативно-правових документах Європейського союзу, Ради Європи, ЮНЕСКО, Європарламенту та інших міжнародних організацій, які утверджують концептуальні принципи поліетнічності, полікультурності, міжкультурної взаємодії в європейській освіті. Рада Європи прагне покращити якість комунікації між європейцями з різною мовою та культурними цінностями, оскільки це полегшує мобільність та розвиток тісної співпраці. Відповідно стандартизуються певною мірою вимоги до підготовки вчителів іноземних мов і культур. Цілісне сприйняття іншомовної міжкультурної освіти та розвиток її підсистем має важливе значення для розв'язання як локальних або національних педагогічних і соціокультурних завдань, а також глобальних або загальноєвропейських проблем міжкультурної комунікації.

Європейські університети оновлюють зміст професійної підготовки вчителів іноземної мови сучасними курсами (модулями) міжкультурного (крос-культурного) спрямування. Наприклад, «Мова і крос-культурна комунікація» (Ньюкаслський університет), «Бікультуралізм і білінгвізм в освіті» (Лондонський університет), «Міжкультурна освіта і глобалізація» (Батський університет), «Крос-культурна прагматика» (Йоркський університет) «Полікультурна і міжкультурна освіта» (Білостоцький університет), «Міжнародна і міжкультурна комунікація» (Вроцлавський університет), «Культурні відмінності і полікультурність» (Ягеллонський університет) та ін. Очевидно, що їх опанування спрямовано на формування крос-культурної компетентності (крос-дисциплінарні знання; здатність до іншомовної комунікації у різних культурних середовищах; здатність до порівняння й адаптації культурних відмінностей на рівні суспільства, групи і окремої особистості;

здатність до крос-культурного мислення; уміння представляти свою культуру в умовах діалогу культур тощо); виховання міжкультурної та міжетнічної свідомості; розвиток міжкультурних цінностей.

У контексті європейських освітніх стандартів та цінностей заслуговують на увагу міждисциплінарні освітні програми, спрямовані на підготовку вчителя-європейця, вчителя-дослідника, вчителя-практика, здатного до забезпечення максимальної інтеграції між викладанням мови та культури. Міждисциплінарні програми знайомлять студентів із теоріями, концепціями та принципами, які розглядають міжкультурну комунікацію як форму соціальної практики, що вбудовується в потенційно змінні глобальні процеси, сприяє формуванню автономних, рефлексивно мислячих учителів-практиків, які здатні застосувати свої знання та навички в мінливих умовах міжкультурного викладання мови, різних соціальних контекстах, засобах масової інформації, міждисциплінарних дискурсах (лінгвістика, медіа, журналістика, педагогіка) тощо. Такі програми забезпечують гнучкий простір для реалізації конкретних професійно-наукових інтересів й амбіцій випускників.

Міжкультурна освіта вчителя іноземної мови в контексті європейського виміру є міждисциплінарною проблемою. Її результатом є сформована особистість вчителя інтегративного типу, компетентного в галузі іншомовної освіти, здатного до розв'язання професійних завдань на основі узагальнення міждисциплінарних знань, реалізації освітніх цілей в умовах етнічної диверсифікованості й лінгвальної глобалізації.

Інтеграція України в європейській освітній простір, вивчення пріоритетних освітніх стратегій розвитку іншомовної педагогічної освіти інтенсифікує реформаційні процеси й сприяє підвищенню якості міжкультурної освіти вчителів іноземної мови. Очевидна потреба в міжкультурній комунікації та сучасний діалог культур зумовлюють необхідність трансформації змісту професійної підготовки учителів іноземної мови, зокрема оновлення освітніх компонентів (авторські курси) та тематичне осучаснення фахових дисциплін з акцентом на крос-культурний аспект.

Баніт Ольга

Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Язюна НАПН України,
м. Київ, Україна

КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ В МІЖНАРОДНИХ КОМПАНІЯХ: СУЧАСНІ ТRENДИ І ЗМІНА ПРІОРИТЕТІВ

Ключові слова: корпоративне навчання, підвищення кваліфікації, тренд, бізнес-тренер, професійний рівень

Протягом останнього року світ істотно змінився. У зв'язку з переведенням співробітників більшості компаній на віддалену роботу взаємостосунки стали децентралізованими, а міжособистісні контакти здійснюються переважно у віртуальному просторі. Це вимагає від працівників постійного підвищення професійного рівня, придбання нових знань і навичок, активного навчання й перенавчання. Крім того, стрімко зростає потреба в підвищенні кваліфікації

персоналу. Однак у зв'язку з пандемією і пов'язаними з нею карантинними заходами у сфері корпоративного навчання суттєво змінилися пріоритети й виявилися сучасні тренди.

Першим трендом є перехід з традиційної форми навчання на дистанційну. У міжнародних компаніях навчання персоналу вже переведено в онлайн-формат. В умовах глобалізації та впровадження цифрових технологій Хансйорг Фетцер (Hansjörg Fetzer), керівник освітнього центру Haufe Akademie в західнонімецькому Ратингені, вбачає у дистанційному навчанні особливі перспективи [1]. Можливості, які відкриває онлайн-навчання, пов'язані з масштабуванням, аналітикою та гнучкістю та ін. набагато більші в порівнянні з офлайн. Підтвердження цьому знаходимо у відгуках керівників компаній з різних країн. Після переведення персоналу на відділену роботу багато компаній мають намір взагалі відмовитися від навчальних офісів і перейти на дистанційне навчання. Переваги очевидні: не треба платити за перельоти тренерів по регіонах, шукати приміщення й організувати каву-брейк. Зате можна легко й швидко масштабуватися: один раз витратити час і ресурси на створення програмного забезпечення, що дасть можливість навчати співробітників у режимі конвєса. Більше того, сервіси для онлайн-навчання дозволяють проаналізувати, наскільки якісно пройдена програма кожним співробітником, як вони виконували завдання, коли і на які сторонні вкладки відволікалися тощо. Можна швидко робити висновки й своєчасно корегувати програму навчання для досягнення максимального результату [3].

Другий тренд пов'язаний з потребою опанування навичками віддаленої роботи. Роботодавці міжнародних компаній оцінили фінансові зиски від переведення працівників на віддалену роботу. Протягом останнього року керівництво більшості компаній переконалося, що віддалена робота аж ніяк не шкодить їхній продуктивності. Так, наприклад, керівництво американської компанії «Twitter» дозволило своїм співробітникам продовжувати працювати з дому навіть після закінчення пандемії коронавірусу. «А тому кожен тепер може сам вибирати, повертатися в офіс, чи ні», – заявив генеральний директор Джек Дорсі. Однак «Twitter» – далеко не єдина компанія в світі, яка вводить такий формат. Інші ІТ-гіганти «Google» і «Facebook» також оголосили, що їхні співробітники можуть працювати з дому, якщо в них є така можливість і бажання. Віддалено працюють також співробітники компанії «Amazon».

Як пише газета «Le Figaro», на віддалену роботу перевели своїх співробітників і французькі корпорації. За словами генерального директора експертного центру «Фабрика інноваційних територій» Франсуа Боттойє, пандемія допомогла багатьом керівникам компаній зрозуміти, що і вдома люди можуть бути не тільки ефективними, але й набагато продуктивнішими, ніж в офісі. Так, група «Peugeot» (PSA) оголосила, що дозволить працювати дистанційно близько 80 тисячам співробітників по всьому світі, які не зайняті у виробництві [2].

Для багатьох роботодавців – це непоганий шанс заощадити як мінімум на оренді приміщень. Наприклад, Бенжамен Нікес, президент французької компанії у сфері нерухомості «Consultim» повідомив, що хоче перевести частину персоналу на віддалену роботу замість того, щоб розширювати офіс на тисячу квадратних метрів. Про зиски думають і на Манхеттені, де великі компанії володіють величезною кількістю приміщень. «Працювати за столом ви можете і вдома. А у нас є орендні рахунки, за які треба постійно оплачувати. І вони відіграють вирішальну роль у

багатьох питаннях», – цитує газета «The New York Times» Девіда Кенні, генерального директора компанії «Nielsen». А в «JP Morgan Chase», яка до минулого року була найбільшим офісним орендарем в Нью-Йорку, вже почали переглядати число співробітників, яким дозволять повернутися в робочі приміщення після завершення пандемії [2].

«Навіть після того, як пандемія буде подолана, для співробітників, які можуть працювати поза стінами свого підприємства, роботодавці або збережуть дистанційний режим роботи, або впровадять гнучкий графік. Причина зрозуміла: це економить і гроші роботодавців, які зможуть скоротити витрати на оренду офісних приміщень, і гроші співробітників, у яких таким чином знижуються витрати на поїздки з дому в офіс і назад», – пояснює бізнес-тренер Йенс Яннаш (Jens Jannasch) з Міжнародної академії інноваційної педагогіки, психології та економіки при Вільному університеті Берліна. Відповідно, особливо високий попит нині прослідковується на тренінги з оволодіння навичками та інструментами, необхідними для віддаленої роботи [1].

Третій тренд передбачає вироблення навички самодисципліни та самоорганізації. Працюючи з дому й проводячи багато часу в чотирьох стінах, люди зіткнулися з низкою нових проблем: важко зосередитися на роботі, багато відволікаючих чинників, заважають роботі і члени сім'ї, і домашні тварини, і необхідність готувати їжу, і месенджери. Тому великою популярністю користуються тренінги, де можна навчитися контролювати й дисциплінувати себе, а також зберігати баланс між роботою та особистим життям в домашніх умовах.

Четвертий тренд спрямований на налагодження обміну досвідом і ділових контактів. Основні проблеми, якими переймаються нині міжнародні компанії, пов'язані з тим, як працювати дистанційно і при цьому залишатися повноцінною командою, як максимально ефективно використовувати програми для групового спілкування, за допомогою яких способів можна вигідно подати себе на ринку праці або під час віртуальної зустрічі з роботодавцем, які можливості відкриває використання голосових ботів, чат-ботів, віртуальних асистентів, яким чином забезпечити надійний захист даних при роботі з дому та ін.

З огляду на це за відомостями Й. Яннаша, великим попитом серед співробітників німецьких компаній користуються тренінги, де можна освоїти тонкощі, пов'язані з нетворкінгом – мистецтвом встановлення й підтримання ділових контактів для досягнення успіху в бізнесі та особистому житті. «Раніше подібні заходи проводилися виключно для керівного складу компаній. Але тепер у них може взяти участь кожен, хто хоче зробити вдалу кар'єру. На таких семінарах ми навчасмо, як правильно встановлювати корисні контакти на промислових ярмарках, конгресах або зустрічах випускників, заводите й підтримувати ділові розмови, надовго зберігати ці взаємостосунки», – перераховує Йенс Яннаш. Хансйорг Фетцер додає: «Швидкі зміни вимагають і зміни мислення – як у працівників, так і в роботодавців. Настала епоха самодисципліни та самоорганізації. І при цьому кожному потрібно бути спроможними працювати в команді [1].

П'ятий тренд стосується оцінювання результатів навчання. Загальновідомо, що для бізнесу немає значення, пройшов співробітник навчання чи ні. Важливий тільки результат його роботи. Однак ефективного результату не буває без якісного навчання, що забезпечує потрібні знання й навички. Саме тому головним критерієм вважається нині не те, що працівник прослухав курс, пройшов тренінг і здав тест на

відмінно, – а що він далі зробив з отриманими знаннями. Тобто ключові показники ефективності (англ. Key Performance Indicators, KPI) вимірюватимуться в компетентностях. Якщо після навчання ефективність діяльності співробітника виросла, отже, можна говорити про те, що мета досягнута. Якщо ж компанія просто звітує, що протягом року пройшли навчання 5000 співробітників, прослухали 10000 годин лекцій, взяли участь у 200 тренінгах і т.п., то для бізнесу це зовсім нічого не означає. Відповідальні за навчання й розвиток персоналу мають аналізувати поведінку співробітників і тренерів у процесі навчання, вибудовувати й трансформувати за цими даними освітню стратегію, формувати програми, тестувати гіпотези. У багатьох міжнародних компаніях збір і аналіз даних про навчання персоналу проводиться за допомогою платформ дистанційного навчання, як наприклад, LMS (Learning Management System) і TMS (Training Management System), що дозволяють створювати єдину базу курсів, програм, навчальних матеріалів і відслідковувати результати навчання [3].

Звичайно, це не повний перелік сучасних трендів, що з'являються у сфері корпоративної освіти. Перспективою подальших досліджень є можливість й перешкоди онлайн-формату, вплив дистанційного навчання на фізіологічний і психологічний стан людини, подальші шляхи традиційного (офлайн) навчання. Згідно з прогнозами експертів офлайн-навчання в повному обсязі не повернеться назад, але стане бонусом для обраних співробітників. Наприклад, як частина пакету нематеріальної мотивації і можливість поспілкуватися з колегами в реальному середовищі. Його вартість стане ще вищою. Тобто для масового корпоративного навчання традиційний формат стане занадто дорогим, тому залишиться як спеціальна опція для керівників, топових співробітників і рідкісних фахівців [3].

Іншу точку зору пропонують Йенс Яннаш, і Хансйорг Фетцер. Вони вбачають майбутнє ринку додаткової освіти за змішаним форматом. «Як один із трендів ми бачимо рух в напрямку «Learning Journeys» (Освітнє подорож). Це довгострокова підтримка цільової групи з боку бізнес-тренерів, що передбачає безперервний процес навчання, пов'язаний з дослідженням нових можливостей, отриманням нових знань, трансформацією мислення. Причому ми вважаємо, що в перспективі ми масо спиратися на два основних стовпи в сфері безперервного навчання – і онлайн, і офлайн. Саме гібридний формат дозволить підвищити ефективність навчання і забезпечити більш високий рівень передачі знань» – зауважує німецький експерт в сфері додаткової освіти Хансйорг Фетцер [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бизнес-тренинги в немецких компаниях: тренды 2021 года. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/biznes-treningi-v-nemeckih-kompanijah-trendy-2021-goda/a-56554541>
2. Ковальова Д. Офис выходит из моды. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://rg.ru/2020/05/13/zarubezhnye-kompanii-ne-otkazhutsia-ot-udalenci-posle-pandemii.html>
3. Тренды корпоративного обучения в 2021. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://vc.ru/hr/189903-trendy-korporativnogo-obucheniya-v-2021-godu>

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ключові слова: гуманістична парадигма, початкова освіта, Велика Британія, альтернативні школи

Аналіз зарубіжної наукової педагогічної літератури (Р.Александр, Р.Кінг, Дж.Міллер, К.Морган, К.Норріс та ін.) дає підстави зробити висновок про пріоритетність гуманістичної парадигми освіти і її основних цінностей на початку ХХІ століття. В основі процесу розвитку сучасної шкільної освіти є тенденція глобалізації, у якій гуманістична парадигма виступає як консолідуючий елемент у системі світової системи освіти.

Гуманістична парадигма в британській освіті розглядається як сукупна система знань, що формує освітнє середовище, орієнтує учнів на успішну соціалізацію, творчість, співробітництво й відкритість світовому освітньому простору. При такому підході гуманізм - це принцип формування змісту освіти, який визначають реалії соціального життя [1-3].

В Об'єднаному Королівстві задекларовано основні напрямки процесу навчання і виховання особистості дитини в межах гуманістичної парадигми: формування у школярів особистого досвіду й прагнення до пізнання нового знання, опираючись на досвід; дослідницька діяльність під час навчання; поведінкові вміння в соціумі; формування громадянської позиції; оволодіння навичками спільної роботи.

У рамках національної освітньої програми Великої Британії реалізується сучасна освітня парадигма, суть якої полягає в забезпеченні прав всіх дітей шкільного віку через освіту. Дана парадигма передбачає:

- рівний доступ до освіти, що відповідає потребам і особливостям учнів;
- включення в освітній процес всіх дітей, задовольняючи індивідуальні потреби кожного, хто навчається;
- повне досягнення навчальних і соціальних можливостей учнями;
- взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що передбачає участь всіх зацікавлених осіб в успішності розвитку особистості учня;
- формування позитивного уявлення про різні етноси через національний компонент змісту освіти.

Щодо останнього положення зауважимо, що принцип полікультурності є важливим принципом формування змісту освіти в умовах гуманістичної й ліберально-демократичної парадигми британської освіти через значну кількість міграційного населення, що прагне зберегти власну культурно-історичну й етнічну спадщину. Внаслідок цього зміст освіти в британських школах містить певні елементи різних етнічних культур (навчальні дисципліни, час для молитви, вивчення історії націй і їхніх культур); наприклад, інтегровані тематичні модулі «Моя родина. Моє оточення» (My family. My environment), «Традиції й ритуали» (Customs), «Предки» (Ancestors)); має місце збільшення академічного навантаження спеціальних курсів, що вивчаються

у дисциплінах з інваріантного компонента («Історія» (Elementary History), «Географія» (Elementary Geography), «Релігія й Культура» (Religion and Culture), доводячи, що світова культура - це продукт історичного процесу взаємного збагачення етнічних культур, які є надбанням всіх націй. Таким чином, взаємодія різних культур є основним чинником формування змісту початкової освіти з метою вирішення проблеми расових, етнічних і соціальних конфліктів.

Основними напрямками в реалізації гуманістичної парадигми при організації змісту шкільної освіти у Великій Британії є: організація загальної системи освіти відповідно до принципу «освіта протягом життя» (life-long education); конструювання освітнього простору в контексті соціалізації особистості яка навчається, що сприяє розвитку вмінь спільної діяльності, і спрямована на формування «відкритості» до освітніх інновацій і тенденцій; організація освітнього контента, що сприяє глибокому самопізнанню, розвитку креативної діяльності учнів, що має на увазі їхню самореалізацію в освоєнні суспільних цінностей; формування змісту освіти на основі національної стандартизації, елементів варіативності, орієнтованих на індивідуальні потреби й особливості учнів (у тому числі й етнічні) і конкретного освітнього середовища; встановлення зв'язків, завдань і напрямків, що включають загальні знання і вміння в сфері духовно-морального розвитку й виховання особистості, і стимулювання автономної діяльності в процесі рішення практико-орієнтованих завдань; формування єдиних універсальних навичок і компетентностей учнів, здатних забезпечити спадкоємний зв'язок у системі освіти й виховання з питань власної відповідальності як громадянина суспільства, який може ефективно реалізовувати особисті інтереси, враховуючи інтереси й потреби держави.

Одним з прикладів реалізації гуманістичної парадигми у початковій освіті Великої Британії є функціонування «альтернативних шкіл». Організація змісту початкового навчання в таких школах реалізується у форматі авторських методик, інноваційних технологій, новаторських ідей і засобів навчання. У змісті початкового навчання альтернативних шкіл часто визначені окремі додаткові дисципліни для поглибленого вивчення (наприклад, географія, іноземні мови, елементи домашньої економіки). В основі альтернативного навчання лежить розвиток пізнавальної активності учнів і задоволення їхніх потреб в одержанні нових наукових знань, необхідних у повсякденному житті.

Суттєвою рисою альтернативних шкіл є відсутність чітких навчальних планів і предметних програм, проте, більшість учнів успішно засвоюють необхідні наукові знання, опановують цінними вміннями й навичками, які будуть корисні й необхідні їм у їх наступному дорослому житті. У пліні навчання учні концентруються не на одержанні готового наукового знання, а на виконанні конкретної діяльності і застосуванні отриманих знань і сформованих умінь на практиці. Для розвитку своїх особистих інтересів молодші школярі під керівництвом і з допомогою педагога-інструктора складають індивідуальний навчальний план (Personal Learning Plan) і особистий розклад, що формує навичку автономії й самостійності. Основна мета альтернативних початкових шкіл полягає в наступному: надання учням додаткових можливостей для самореалізації, одержання навичок соціального спілкування, оволодіння знаннями без витрати часу на заучування навчального матеріалу, що не відповідає інтересам учнів і не є адаптованим для подальшого життя або наступного навчання. В альтернативній початковій школі педагоги приділяють значну увагу розвитку вільної експресії як стимулятора процесу пізнання й міжособистісних

відносин учнів, а також системі дитячого самоврядування як особливій формі організації життєдіяльності дітей у школі, яка здатна реалізувати й розвивати їх самостійність у прийнятті суспільно значимих рішень [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Alexander R.J. Children, their world, their education. London: Routledge. 2010. 235 p.
2. Wilson A., Creativity in Primary Education. SAGE Publication: 3rd Edition: UK. 2015. 255p.
3. Veugelers W. Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity. Sense Publishers. - University of Humanistic Studies Utrecht, the Netherlands. 2011. 113 p.

Нагорна Ольга

Хмельницький університет управління
та права імені Леоніда Юзькова,
м. Хмельницький, Україна

Данілішина Маргарита

Хмельницька педагогічно-гуманітарна академія,
м. Хмельницький, Україна

ПОДОЛАННЯ КУЛЬТУРНИХ БАР'ЄРІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ключові слова: культурні бар'єри, міжкультурна комунікація, ефективна комунікація, глобалізація

Глобалізаційні та інтеграційні процеси змушують сучасних фахівців взаємодіяти з представниками різних культур, що може викликати чимало труднощів та непорозумінь.

С. Тін-Тумі описує три групи чинників, які обмежують ефективну міжкультурну комунікацію, зокрема:

- 1) когнітивні – сформований світогляд, стереотипи, упередження;
- 2) поведінкові – встановлені норми, правила поведінки, етикет, що впливає на вербальне та невербальне спілкування;
- 3) емоційні – представники інших культур по-різному регулюють прояв власних емоцій [2].

Усі ці відмінності, як правило, призводять до проблем у спілкуванні, тому важливо бути з ними ознайомленими з метою їх завчасного подолання.

У посібнику Д. Елліса «Коли стаєш магістром» висувуються корисні рекомендації, якими можуть послуговуватись представники різних культур. Автор зазначає, що бажання спілкуватися є першим кроком до досягнення ефективності. Комунікативні навички варто здобувати та удосконалювати на практиці впродовж життя, а соціокультурні знання всіляко сприяють цьому процесу. На думку дослідника, варто пізнавати різні культури поступово та відокремлено від інших, щоб глибинно зануритись в їх особливості. Д. Елліс вважає, що у спілкуванні з

представниками різних культур слід шукати подібності, спільні потреби, бажання, мрії тощо, що допоможе знайти спільну мову [1].

Крім того, для ефективної комунікації важливо позбутись упереджень та вийти за межі встановлених стереотипів, які асоціюються з представниками певної культури. Варто пам'ятати, що стереотипи часто містять лише частину істини, яка не може характеризувати цілу культуру. Такі риси як ширість та відкритість також сприяють подоланню культурних бар'єрів. Організація та проведення спільних заходів з представниками різних культур позитивно впливають на ефективну міжкультурну комунікацію.

Відтак, міжкультурна комунікація – це обмін повідомленнями між представниками різних культур. Культурні бар'єри, що ускладнюють ефективну комунікацію, можливо подолати завдяки цілеспрямованості, ініціативності, бажанню та готовності йти на міжособистісні ризики. Здатність особистості бути відкритою для нових ідей та нових людей також є підґрунтям для ефективної міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ellis D. *Becoming a Master Student* / D. Ellis. – Wadsworth Publishing. 2014. – 416 p.
2. Ting-Toomey S. *Communicating Across Cultures* / S. Ting-Toomey. – Guilford Press. 2012. – 310 p.

Огієнко Олена

Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, Україна

ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США

Ключові слова: стандарти освіти, якість освіти, американський освітній простір

Для виявлення шляхів та механізмів вдосконалення підготовки фахівців та забезпечення конкурентоспроможності випускників українських закладів вищої освіти (ЗВО) на світовому ринку праці виникає потреба вивчення досвіду й трансформації здобутків країн-лідерів в освітній галузі, насамперед – США.

Поняття «якість освіти», «якість вищої освіти» викликає багато дискусій серед американських дослідників щодо їх тлумачення. У широкому значенні якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам, соціальним стандартам освіти. Концепт «якість» інтерпретують у трьох контекстах: як конкурентне явище, що припускає обмежену кількість топ-рейтингових університетів; якісним має бути кожний ВНЗ за місією і цілями; якість потрібно шукати не в ресурсах або репутації, а в результатах [2].

Узагальнений аналіз праць американських вчених до визначення якості вищої освіти дав змогу систематизувати їх у такі підходи: ресурсний, репутаційний, соціальний, динамічний, процесуальний, результативний, трансформаційний [1-4].

У системі вищої освіти США відбувалася еволюція підходів до визначення поняття якості вищої освіти від репутаційного, який акцентує увагу на престижності і рейтингу ЗВО, до результативного та динамічного й до трансформаційного, який передбачає, що якість освіти – це постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи. Цей перехід був обумовлений, перш за все, зниженням рівня навчальних досягнень студентів і, як наслідок, підвищенням інтересом суспільства до результатів їхньої навчальної діяльності, які свідчать про ефективність освітніх послуг ЗВО.

В американському освітньому просторі якість вищої освіти інтерпретується як трансформація студентів та освітньої установи в цілому; як постійне вдосконалення і розвиток учасників, процесів і результатів освітньої установи; як відповідність освітніх послуг вимогам споживачів; як ступінь виконання ЗВО поставлених цілей або місії; як вплив на знання та особистісний розвиток студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна, О. (2012). Розвиток концепції якості в контексті американської вищої освіти. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер. : Педагогічні науки*, 7 (242), 200–208.
2. Bogue, E. G., Hall, K. B. (2003). *Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance*. Praeger Publishers
3. Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9–34.
4. Seymour, D. T. (1993). TQM : Focus on performance, not resources. *Educational record*, 74, 6 – 14.

Пазюра Наталія

Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В МАЛАЙЗІЇ

Ключові слова: педагогічний персонал, країни Східної Азії, якість освіти, єдина система забезпечення якості освіти

Традиційно, вчителі в країнах Азії мали велику повагу в соціумі, розглядалися як його авторитетні члени, слугували прикладом для наслідування. Вчителі, у свою чергу, віддано докладали всіх зусиль і робили свій внесок у розбудову майбутнього своїх студентів. Однак освітні та соціально-політичні реалії сучасного світу привнесли нові очікування щодо ролі азійських вчителів. Якщо раніше їхня основна мета була підготувати студентів до складання всіляких іспитів, то зараз необхідністю є виховання «громадянина глобального світу» (global citizens), громадянина світу. У цьому контексті учителі повинні організувати свою роботу з метою трансформації

учнів в активних суб'єктів, які б були здатні ефективно приймати участь в глобалізованій економіці та розвивати національну економіку. Для цього учителі повинні бути обізнаними у сучасних освітніх технологіях, бути здатними працювати з студентами, які все більше «уродженцями цифрового суспільства» (digital natives).

В Малайзії в національному документі Vision 2020 була поставлена мета виховати «індустріальну націю» (an industrialized nation). В цій країні інтернаціоналізація вищої освіти розглядається як основний чинник успіху в глобалізованому світі. Очікується, що процес інтернаціоналізації сприятиме перетворенню Малайзії у міжнародний освітній хаб, який захопить студентів з різних країн, надасть більше можливостей працевлаштування малайзійським випускникам на світовому ринку праці. Вважається, що здатність вчителів виконувати ці ролі потребує моніторингу якості освіти шляхом запровадження держаних механізмів її забезпечення та медіанагляду в освітній системі. Більш того, висловлюються пропозиції щодо необхідності надання звітності діяльності закладів вищої освіти, діяльності педагогів шляхом тестування академічної успішності студентів, заснованих на національних та світових стандартах, таких як Organization for Economic Cooperation and Development's Program for International Student Assessment, PISA) [3, с. 27]. Це, в свою чергу, потребує ефективного інструментарію вимірювання якості навчальних програм та компетенцій випускників цих програм.

В Малайзії функціонують агенції забезпечення якості освіти, які оцінюють та акредитують програми, регулюють та втілюють в якість цілі навчальних закладів. Ці агенції перевіряють стандарти, якість навчання, проводять оцінювання якості. Значимо, що підходи до перевірки та оцінювання варіюються в різних країнах. Зовнішнє забезпечення якості гарантується зовнішньою організацією, можливо агенцією забезпечення якості, яка оцінює діяльність закладу або його програм навчання для визначення їх відповідності визначеним стандартам [2, с. 145]. Зовнішнє оцінювання якості зосереджує увагу головним чином на акредитаційному процесі, намагаючись досягти звітності та забезпечити належну діяльність.

Внутрішня система забезпечення якості освіти (Internal QA system), відповідно до визначення ЮНЕСКО (2013), означає політику закладу та механізми забезпечення виконання його мети та стандартів вищої освіти. Внутрішнє забезпечення якості зосереджено на поліпшенні якості викладання та навчання, у той час як зовнішнє фокусує увагу на звітності перед стейкхолдерами та суспільством щодо якості навчання. Внутрішнє означає оцінювання діяльності тих і тими, хто працює у закладі, у той час як зовнішнє оцінювання здійснюється державою, агенціями або стейкхолдерами.

Для забезпечення звітності та соціальної відповідальності у закладах вищої освіти, агенції забезпечення якості мають бути прозорими в своїх діях. Суспільство має знати як визначаються результати навчання в тих або інших закладах вищої освіти, освітні можливості, працевлаштування випускників та процедури оцінювання. Динамічні концепції (dynamic concepts) у процесі забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти – це звітність, покращення, прозорість, автономність.

Малайзійський уряд підтримує заклади вищої освіти в їх потребах щодо забезпечення якості пропонованих програм навчання. Внутрішнє забезпечення якості освіти було запроваджено задля поліпшення якості навчання в закладах шляхом само-оцінювання, само-акредитації, освітнього оцінювання, зворотного зв'язку зі студентами та викладачами. Запропонований механізм внутрішнього забезпечення

якості став доповненням до існуючих внутрішніх та зовнішніх механізмів забезпечення якості у закладах вищої освіти.

Важливим кроком у напрямку поліпшення якості освіти вважаємо створення в Малайзії єдиної системи забезпечення якості освіти (MQA Malaysia Quality Assurance), що видає право приватним та державним інституціям на контроль забезпечення якості. Ця система працює відповідно до принципів відповідальності, прозорості та регулярного моніторингу для осучаснення основних видів діяльності закладів вищої освіти з метою забезпечення їх безперервного покращення. Всі акредитовані спеціальності реєструються в Малайзійському кваліфікаційному реєстрі. Жодна програма не акредитується якщо немає відповідності між нею та рамкою кваліфікацій. Базова інформація щодо програм підготовки, спеціальностей та акредитованих закладів внесена до цього реєстру. Крім того, використовується «практика аудиту» (Code of Practice for Institution Audit (COPIA)) для оцінювання діяльності закладів в цілому. Таким чином, система вищої освіти в Малайзії (в якій у 2014 р. функціонувало 20 державних університетів, 24 політехніки, 37 державних коледжів, 33 приватних університетів, 5 кампусових університетів, 500 приватних коледжів) зреагувала на тенденції інтернаціоналізації та технологічних інновацій. Керівництво вищою освітою здійснює Міністерство вищої освіти [1, с. 15]. Зауважимо, що 12 університетів отримали статус автономних, що для державних закладів означає поступове скорочення фінансової підтримки держави.

Єдина система забезпечення якості займається оцінюванням програм навчання з метою допомоги внутрішньої системі забезпечення якості виправити недоліки. Вона реагує на зміни у цілях закладів вищої освіти для розвитку компетентностей студентів, на проблеми процесів акредитації програм навчання, кваліфікацій та аудиту закладів вищої освіти. Це стосується як державних так і приватних закладів. В результаті єдина система забезпечення якості сприяла перетворенню вищої освіти з орієнтованої на вчителя на студенто-центровану та посиленню внутрішнього забезпечення якості. Це інструмент, що сприяє розвитку спеціальностей на основі комплексу критеріїв, які прийняті на національному рівні та добре зарекомендували себе у міжнародних практиках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chang, D. W., Morshidi, S., & Dzulkifli, A. (2018). Working Paper Economics. Towards a Developed Nation. Yusof Ishak Institute, 1-19.
2. Machumu, H. J., & Kisanga, S. H. (2015). Quality Assurance in Higher Education Institutions: Lesson from Africa. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 144-156.
3. M. Obaidul Hamid Hoa & Thi Mai Nguyen (2016). Globalization, English language policy, and teacher agency: Focus on Asia, *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15 (1), pp. 26-44
<http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/index> 26

СИНЕРГЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: синергія, принципи, методологія

В даний час основними критеріями вищої освіти є якісна підготовка, затребуваність і конкурентоспроможність фахівців. Найважливішим завданням, що стоїть перед державою, суспільством і вищою школою є створення сучасної індустрії освіти. Проблема підготовки фахівців вимагає кардинально нової науково-педагогічної основи, що і визначає її необхідність й актуальність.

Реалізація принципів і завдань вищої школи передбачає не тільки зміну змісту, форм і методів навчальної діяльності студентів, а й перетворення діяльності викладача, перегляду традиційних підходів, що існують в педагогічному процесі.

В епоху інформаційних технологій традиційний підхід до освіти вже недостатній. Підхід, який не враховує випадковостей і нестандартних ситуацій, пов'язаних з людським фактором в синергії з технологіями, які швидко розвиваються, вже не може бути ефективним в сучасному світі. Такі випадковості можуть виникати як в процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим потрібно підходити до питань освіти синергетично, з урахуванням випадковостей, а не тільки закономірностей [2].

Синергетичний підхід розглядає сферу педагогіки як складну і самоорганізуючу систему. За стійкість такої системи відповідають методи навчання та педагогічні умови. Синергетика може бути методологічною основою для управління педагогічним процесом. Самоорганізація всіх суб'єктів навчання в педагогічному процесі сприяє саморозвитку не тільки всієї системи, а й окремих підсистем, насамперед на основі використання своїх внутрішніх можливостей, а також на основі енергії та інформації, які надходять ззовні.

Використання синергетичного підходу передбачає, що навчання здобувачів освіти має вийти за рамки традиційної загальноприйнятої моделі, коли навіть на старших курсах викладач є не тільки постачальником знань, а й суб'єктом, який визначає освітній напрямок кожного студента. Зазвичай студент є лише пасивним одержувачем знань. Для виходу з подібної ситуації необхідно розширити звичні межі освіти і використання методичних підходів, зробити процес навчання нерівноважним і нелінійним. Методи реалізації синергетичного підходу повинні ґрунтуватися на процесі самоврядування, коли вплив викладача резонує з вибором студентів варіантів розвитку його навчальної діяльності.

Наголосимо на синергетичних принципах в педагогічних системах [2; 3].

Насамперед, це *гомеостатичність* – підтримка програми функціонування системи в деяких рамках, що дозволяють їй слідувати до своєї мети (для педагогічних систем це, наприклад, використання основних законів розвитку особистості, суспільства, врахування психологічних особливостей здобувачів освіти в організації навчально-виховного процесу).

Ієрархічність – складова вищих рівнів по відношенню до нижчерівневих. У педагогіці вищої школи це, наприклад, наявність ієрархії освітніх рівнів, освітніх установ, ієрархія компетенцій в структурі особистості тощо.

Нелінійність – множинність шляхів розвитку, в гуманітарному сенсі: результат непропорційний зусиллям, неадекватний зусиллям; ціле не є сумою його частин, якість суми не тотожна якості доданків тощо; в педагогічній системі постійно змінюється зміст освіти, і вона не відповідає системі компетенцій здобувачів освіти в даний момент, що змушує педагога постійно змінювати траєкторії навчання; виникає нелінійність, як процесу, так і результату.

Результат освітнього процесу значно відрізняється від задумів його учасників; крім того, нелінійність педагогічного процесу полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати тип навчальних закладів, навчальні дисципліни та викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо.

Нестійкість – довгий час вважалася дефектом системи, в якій точці нестійкості (біфуркації) система стає відкритою для інших рівнів буття, для впливів; постійне збільшення освітнього інформаційного простору виводить педагогічну систему та педагогічний процес з стійкої рівноваги.

Відкритість – неможливість ігнорування взаємодії системи зі своїм оточенням. Стосовно педагогіки вищої школи принцип відкритості є необхідною умовою для самоорганізованого педагогічного процесу, коли існуючі методології не відкидаються, а доповнюються одна одну.

Динамічна ієрархічність – основний принцип проходження системою точки біфуркації: наявність стадій народження, становлення і зникнення, виникнення нової якості системи.

Спостережуваність – обмеженість і відносність наших уявлень про систему в кінцевому експерименті. Педагогічні процеси характеризуються своєю неповторністю. При вивченні природних явищ дослідник може багаторазово повторювати експеримент, використовуючи одні ті ж матеріали, при цьому не обмежуючись в часі. У педагогіці такий підхід неможливий. При повторному дослідженні дослідник уже має справу з іншими «матеріалами», і з плином часу колишні умови ніколи не повторюються.

Всі ці факти є доказом того, що педагогічні процеси мають властивості неврівноваженості (залежність характеристики процесу від часу і простору), нелінійності (неоднозначна залежність педагогічних характеристик від інших факторів) і відкритості (обмін інформацією між підсистемами і навколишнім середовищем).

Принцип випадковості в педагогічній системі є відхід від жорстких навчальних програм, підкреслення важливості імпровізації, інтуїції, здатності змінити весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки здобувача освіти або іншої «незначної» події. Процес якісних змін відбувається в зоні біфуркації (розгалуження), де в точці біфуркації система з безлічі альтернатив виробляє вибір своєї нової структури, здатної до подальшого розвитку.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати кожен суб'єкт педагогічного процесу як саморозвиваючі підсистеми, які здійснюють перехід від розвитку до саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2002. – 198 с.
2. Запорожан В. Культура нелінійного мислення. Якою хотілося б бачити систему вищої освіти України XXI століття? / В. Запорожан, І. Єршова-Бабенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 74-81.
3. Лісова С. В. Синергетичний підхід як інноваційна методологічна орієнтація в педагогіці // С. В. Лісова// Інноватика у вихованні Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – 2015. – Вип. 2. – С. 83 – 92.

Товканець Оксана

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
м. Ужгород, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Ключові слова: менеджер освіти, заклад вищої освіти, зміст освіти

Управління знаннями стане можливістю зберегти лідируючі позиції у висококонкурентному середовищі, адже в сучасних умовах перемагає той, хто вміє працювати швидше й ефективніше, а значить, той, хто володіє й управляє знаннями. Заклади вищої освіти, діяльність яких будується на чітко визначених теоретико-методологічних засадах створення та реалізації інновацій, дають стабільні результати в якісно нових показниках наукової, навчально-виховної, науково-методичної, виробничої діяльності [2, с. 192].

Аналіз наукових [2; 4; 5; 6] і документальних джерел [1; 3] засвідчує, що забезпечення освітнього ринку праці висококваліфікованими менеджерами освіти має ґрунтуватися на засадах пріоритетності національної ідеї, наповнення і поглиблення змісту професійної підготовки, врахування тенденцій розвитку світових освітніх систем.

Зміст національної ідеї вищої освіти полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, виховання громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави. Світовий досвід переконує в тому, що відродження могутності ряду держав, навіть після десятиліть занепаду, багато в чому пов'язане з опорою на споконвічно національні цінності. До них традиційно відносяться: мова, національна психологія, народна культура тощо.

Найважливішими умовами національної ідентичності є збереження мови, національних традицій, етнічної культури, провідних національно-психологічних якостей. Провідними якостями національної психології слов'янських народів традиційно є соборність, релігійність, працьовитість, гостинність, доброзичливість, чесність, емоційність, волелюбність, патріотизм, почуття власної гідності тощо. Вони розвивалися як результат проживання наших предків в умовах досить суворого клімату, частих загрози і нападів армій войовничих держав, а також завдяки збереженню етнічних основ народної та національної культури. Сучасне життя переконує в тому, що їх забуття активізує прагнення до масової культури, призводить до втрати національної самосвідомості,

деградації кращих якостей менталітету. В результаті народ позбавляється своїх кращих рис, етнічної самобутності та починає поступово деградувати.

Розвиток вищої освіти повинен орієнтуватись на наповнення змісту професійної підготовки новітніми матеріалами, впровадженням сучасних інноваційних технологій навчання на основі високого рівня інформатизації навчального процесу.

Однією з сучасних проблем вищої школи і підготовки менеджерів освіти є впровадження в практику освітніх систем, що дозволяють якісно підготувати конкурентоспроможного, мобільного фахівця, здатного ефективно вирішувати професійні завдання. Більшість ЗВО в європейських країнах мають освітню систему, яка складається з підсистем факультетів або підсистем педагогічної діяльності окремих викладачів. У ЗВО, де досить ефективно і цілеспрямовано працюють науково-проблемні психолого-педагогічні лабораторії, надаються науково-методичні поради, виконуються дисертаційні дослідження з проблем вищої школи створюється освітня система, що відрізняється наявністю авторських інноваційних педагогічних технологій, на основі яких ефективно реалізують навчальні, виховні і розвиваючі завдання.

Зміст сучасної європейської вищої освіти визначається як процес формування якостей, обумовлених цілями і потребами суспільства з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. А якість вищої освіти - як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Серед основних тенденцій розвитку змісту навчання є багатомодульність. Основою системи є гігантська база даних, яка містить різноманітні мультидисциплінарні знання. Інформація розподіляється на компактні і самостійні фрагменти таким чином, щоб в разі потреби можна було скласти з них певний курс, який відповідає поточним потребам навчальної ситуації, або модифікувати його [6]. Таке навчання створює зону найближчого розвитку особистості, надаючи йому певної оформленості, змістово-логічної цілісності і завершеності. Це дозволяє реалізувати власний інтелектуальний і особистісний потенціал студента. Принцип модульності вимагає поділу навчального матеріалу на частини для кожної категорії учасників навчальної групи, що створює можливість самостійно працювати за запропонованою індивідуальною навчальною програмою, яка містила б цільовий план дій, банк інформації і методичні вказівки з реалізації поставлених дидактичних цілей.

Найважливішу роль у сучасній професійній підготовці менеджерів освіти відіграють інтеграційні тенденції, що відбуваються надзвичайно бурхливо, розповсюдившись на всі ланки освіти. Особливої уваги у цьому контексті заслуговують соціальні очікування, що здатні виступати чинником професійного становлення менеджера освітньої галузі. Соціальні очікування впливають на ефективність міжособистісної взаємодії, допомагають особистісному й професійному самовизначенню та самореалізації в житті, спонукають до успішної соціальної адаптації, сприяють активному саморозвитку і самотворенню фахівця-професіонала та визначальним чином позначаються на його професійній культурі.

Розвиток професійної підготовки менеджерів освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських (приведення законодавчої й нормативно – правової бази вищої освіти України до світових вимог, структурування системи вищої освіти та її складових, упорядкування переліку спеціальностей).

Європейський освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, що значно відрізняються за філософськими і культурними традиціями, рівнями, цілями і завдання, своїм якісним станом [1]. Тому слід говорити про сучасний європейський освітній простір як про єдиний організм, що формується, за наявності в кожній освітній системі глобальних тенденцій і збереженні різноманітності, врахування соціально-педагогічних орієнтирів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2030 року» (2015). URL: <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-koncepciya-rozvitku-osviti.html>
2. Присвітла О. В. Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг. Дисертація на здобуття ступеня кандидата економічних наук; спеціальність 08.00.02 – світове господарство і міжнародні економічні відносини. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро. 2016. 276 с.
3. Програма ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку 2030» <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
4. Roncelli Vaupot Silva. Z zakoni opredeljeni vloga, naloge, odgovornosti in imenovanje ravnateljev v državah Evropske unije in Slovenije – izhodiš'ce za izobraževanje ravnateljev? URL: <http://www.fm-kp.si/en/zalozba/> ISBN/961-6268-64-3/215-228.pdf
5. Průcha J. Multikulturální výchova. Praha: Triton *Praha : Triton*, 2011. 263 s.
6. Petlak E. Všeobecná didaktika. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. 2016. 326 s.

Бідюк Дмитро

Студія бального танцю «Імперіал»,
м. Хмельницький, Україна

ПРІОРИТЕТИ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: хореографічна освіта, Велика Британія, прогресивні тенденції, фахівець-хореограф

В умовах сучасних суспільних трансформацій змінюються стратегії, мета й цінності мистецької (хореографічної) освіти, орієнтовані на підготовку хореографів нового покоління, здатних творчо поєднувати хореографічно-педагогічну, мистецько-хореографічну, хореографічно-спортивну, мистецько-управлінську та інші види професійної діяльності. Універсальність хореографічного мистецтва є засобом формування інноваційного потенціалу особистості хореографа як творця й транслятора культурно-естетичних цінностей. Сучасний хореограф постає як балетмейстер (асистент), актор-танцівник, художній керівник-постановник, педагог-організатор, тренер-викладач, менеджер-адміністратор, дослідник-мистецтвознавець, тьютор-наставник, продюсер-медіатор, лідер-модератор. Розширення напрямів хореографічного мистецтва і професійних функцій хореографа зумовлює необхідність пошуку нових підходів, теоретичного осмислення та практичної реалізації механізмів удосконалення професійної підготовки хореографів.

Звернення до досвіду професійної підготовки хореографів у Великій Британії зумовлено такими чинниками: збереження фундаментальних традицій хореографічної освіти та врахування світових прогресивних тенденцій; хореографічна освіта є іміджевою складовою культурно-мистецького простору країни; висока академічна репутація й широка популярність британської хореографічної школи як осередку розвитку творчої особистості й танцювального лідерства; утримання високих світових рейтингів у танцювальних видах спорту; стандартизація хореографічної освіти з урахуванням принципу свободи вибору та свободи творчості; диверсифікація освітніх програм, професійних та академічних кваліфікацій; міждисциплінарність й інтегративність змісту підготовки; відкритість до педагогічних інновацій навчання хореографічного мистецтва; визначення ефективних інструментів та механізмів моніторингу академічних результатів; практико-орієнтована парадигма навчання.

Забезпечення якості хореографічної освіти у Великій Британії регламентуються Законом «Про вищу освіту та дослідницьку діяльність» (2017) («Higher Education and Research Act», 2017), освітнім стандартом «Танець. Драматургія. Виконання» (2015, 2019) («Subject Benchmark Statement for Dance, Drama and Performance», 2015, 2019), професійним стандартом «Танцювальне лідерство» («The National Occupational Standards (NOS) for Dance Leadership», 2011), а також вимогами міжнародних фахових рад, організацій та асоціацій.

Виявлення закономірностей та особливостей професійної підготовки хореографів в освітній системі Великої Британії відкриває нові можливості для вдосконалення дидактичного процесу, глибшого розуміння переваг і недоліків національної системи хореографічної освіти, прогнозування її розвитку на основі порівняльно-педагогічного аналізу досвіду обох країн. Цей процес посилює увагу до використання результатів досліджень із філософії освіти, мистецької педагогіки, порівняльної професійної педагогіки, культурології, соціології, психології тощо.

Хореографічна освіта в університетах Великої Британії являє собою культурно-мистецько-освітній феномен, що інтегрує: унікальні надбання історії британської культури й хореографічного мистецтва; сучасні виклики та прогресивні тенденції у розвитку хореографії; освітні інновації в навчанні хореографії; вимоги національних і міжнародних стандартів забезпечення якості хореографічної освіти; інтереси хореографів-професіоналів та потреби майбутніх хореографів у проектуванні індивідуальної освітньо-професійної траєкторії й саморозвитку.

Визначено пріоритетні особливості підготовки хореографів в університетах Великої Британії: стандартизація професійної підготовки; диверсифікація освітніх програм на основі принципів предметної концентрації, інтеграції, міждисциплінарності, прозорості діагностування творчих здібностей студентів; широкий спектр дисциплін вільного вибору (авторських курсів) і спеціалізацій; запровадження «кар'єрних модулів»; спрямованість навчання на творчий успіх та лідерські якості студентів з урахуванням теорії «танцювального плюралізму», «педагогіки танцювальної нотації», «танцювального лідерства»; використання «дидактично-демократичної моделі» навчання; пропагування самостійності пошуку власної освітньої та професійної траєкторії студентів на основі виконання незалежних творчих проєктів; використання інноваційних методів і технологій навчання (мультиплікація, координація, авторські комплекси вправ з танцювальної майстерності, спортивні фітнес-технології, техніки соматичного навчання, рефлексивний щоденник); стажування в хореографічних колективах та «авторських школах»; гнучкий

механізм професійної реєстрації випускників-хореографів у національних і міжнародних фахових асоціаціях; стратегічне партнерство зі стейкхолдерами.

Міждисциплінарне вивчення британського досвіду сприятиме збагаченню наукових поглядів вітчизняних учених і педагогів-практиків новими ідеями щодо розроблення й обґрунтування перспектив розвитку хореографічної освіти, удосконалення професійної підготовки хореографів в Україні.

Бешлей Ольга

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: критичне мислення, інформаційно-комунікаційні технології, проблемне навчання, креативність

Зважаючи на вимоги сьогодення, сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та засоби освітніх технологій (ed-tech) постають як основний компонент та інструмент освітньої діяльності. Загальною тенденцією є збільшення обсягу доступної інформації, а також підвищені вимоги до очікуваних знань загалом та технічних навичок кожного студента/учня за умов обмеженого часу на навчання та адаптації до змін. В Україні існують дві основні проблеми, з якими стикаються студенти: необхідність швидкого засвоєння навичок та концепцій та володіння англійською мовою для реалізації цілей навчання. Синхронне навчання на онлайн-платформах спричинило непередбачені виклики як для вчителів, так і для студентів. Навчання за допомогою Інтернет-ресурсів залежить від рівня знань англійської мови студентів. На сьогодні проводиться чимало навчальних експериментів та досліджень у сфері розвитку навичок критичного мислення студентів, що допоможе їм подолати навчальні завдання з акцентом на вивчення англійської мови для комунікативних цілей. Студенти, які критично мислять, як правило, полегшують роботу вчителя в тих сферах, де їм доводиться працювати з великими класами та студентами, як мають різні навчальні здібності.

Критичне мислення включає безліч пізнавальних видів роботи: вміння задавати питання, осмислення, міркування, інтерпретація, судження, прийняття рішень, мозковий штурм, експерименти, вирішення проблем, творче мислення, вивчення різних можливостей, самостійне осмислення проблеми, продукування логічних висновків, аналіз, синтез. Студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання лише тоді, коли їх навчають критично мислити за допомогою навчальних завдань, створених незалежно від вчителя. Експериментально доведено, що такий підхід сприяє підвищенню активності довготривалої пам'яті [3]. Автономність студентів у процесі навчання веде до посилення навчальних здібностей загалом та здатності до вивчення мови зокрема, навичок та вмінь необхідні для пристосованості до швидких змін. Роль вчителя як фасилітатора навчання полягає у розробці різних типів навчальних завдань та видів роботи, які допоможуть активному навчанню,

одночасно належним чином враховуючи потреби та когнітивні рівні різних груп студентів. Розглянемо найбільш ефективні:

1. Дискусії допомагають розумінню прочитаного чи почутого матеріалу на фактичному та інтерпретаційному рівнях, забезпечують участь у навчальному процесі (внутрішня мотивація), когнітивне залучення до процесу навчання, що дозволить покращити середовище для вивчення мови і вселяє впевненість у володінні іноземною мовою.

2. Проблемне навчання: коли учням задають проблеми та заохочують вживати мову для вирішення цих проблем або індивідуально, або в парах / групах, їх ентузіазм до знаходження шляхів вирішення проблем стає вищим.

3. Логічні аргументи (критичне читання): побудова аргументів та протидія аргументам інших, вивчення норм чи причин для розуміння прихованої логіки буде цікавим завданням для студентів.

4. Візуальна передача інформації: Навчальні завдання дають можливість учням переносити словесний текст у невербальний (графічне зображення тексту). Доведено, що такий підхід збільшує рівень якісного вивчення мови. Цей процес також дозволяє передати навички з одного контексту навчання в інший.

5. Прийняття різних точок зору: Ознайомлення учнів з різними культурами (за допомогою різних текстів) та пошук відповідей підвищує толерантність до ідей співрозмовника, розширює сферу їхнього мислення та покращує їхні навички спостереження. Результат впливу на різні точки зору розвиває чуйність студентів і їх вміння приймати відмінності один між одним за норму, оскільки вони розуміють безмежність і різноманітність світу.

6. Твори класики та міфології: використання класики чи міфології дає поле для дискусій щодо цінностей та етики стосовно минулої культури суспільства. Система переконань разом із поняттями та мовою, що використовуються, постає фундаментом критичного мислення та дослідження, порівняння та протиставлення та вирішення проблем, які допомагають налагодити міцний соціальний зв'язок між студентами. Емпірично встановлено важливість соціокультурних педагогічних перспектив [1], які можуть бути досягнуті шляхом використання творів міфології та класики.

Очевидно, що представлені завдання не є ні новими для більшості вчителів. Цікаве в них те, як вони використовуються для досягнення задуманих цілей. Ретельне виконання завдань із заявленою ціллю забезпечить перетворення студентів у 'критичних мислителів'. Далі ці завдання генеруються та виконуються студентами, забезпечуючи їх активну участь у навчанні. Коли мова вивчається як окремі навички та елементи, вона дає менше можливостей використовувати її в різних контекстах, ніж коли вона вивчається з метою спілкування. Наприклад, студенти, які неодноразово вживають різні мовні конструкції у контексті, зможуть зрозуміти логіку, що лежить в основі різноманітних граматичних правил та їх застосування. Це також розвиває інтелектуальні риси та стандарти [4], необхідні сучасним студентам, і сприяє розвитку і підтримці гармонійного суспільства.

Найкращим результатом таких завдань є те, що студенти під час їх виконання проявляють неабияку креативність та здатність мислити інноваційно. Вчителям, при цьому, слід практикувати навички критичного мислення, аби навчити студентів бути відкритими для різних точок зору. Надання зрозумілих вхідних знань відповідно до запропонованої С. Крашеном теорії $i + 1$ [2] забезпечує досягнення поставлених цілей

навчання. Творчість викладача у виконанні різноманітних завдань є необхідною умовою викладацьких занять з критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Imperio, A, Staarman, J.K, Basso, D (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking.– Journal of Theories and Research in Education 15, (1).
2. Krashen, S. D. (1988). Second Language Acquisition and Second Language Learning. PrenticeHall International.
3. Moseley, D. B. (2005). Frameworks for Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Paul, R. a. (2017). A Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools (8 ed.). Berkley: Foundation for Critical Thinking.

Ващенко Любов

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОНЛАЙН-ОСВІТИ

Ключові слова: неформальна освіта, онлайн-освіта, неперервність, багатоканальність, модульність, EDX, EdEra, Coursera

Нині онлайн-освіта як явище стала стабільним трендом галузі. Стрімке зростання інтересу до онлайн-освіти пов'язане передусім з вимушеним переходом школярів і студентів на дистанційне навчання, а працівників більшості компаній, фірм, організацій, підприємств –на віддалену роботу. З огляду на це, в суспільстві виникає все більше дискусій щодо переваг онлайн-освіти, яка вважається неформальною, над традиційною (звичною аудиторною), відомою всім як формальна. Натомість практика показує, що це не стільки нова модна тенденція, скільки сучасна відповідь на багато недоліків і упущень традиційної системи освіти.

Розвиток онлайн-освіти розпочався з появою таких платформ, як EDX (навчання від викладачів провідних закладів вищої освіти) KhanAcademy (навчання для школярів), Coursera та ін., які розгорнули широкомасштабну діяльність по всьому світі. За ними з'явилося безліч подібних ресурсів у різних країнах, що пропонують велику кількість курсів і тем: від навчання математики та історії до відкриття власної справи [2].

Аналіз наукових і літературних джерел показав, що сучасна неформальна онлайн-освіта характеризується трьома ключовими тенденціями:

- неперервність;
- багатоканальність;
- модульність.

Тенденція неперервного навчання (Lifelong Education) спрямована на вироблення не просто звички, а культури навчання впродовж життя. Як засвідчує

практика, з усіх знань, які застосовують випускники, лише 10% становлять отримані в закладі освіти. Решта 90% – ті, що набувають у процесі подальшої додаткової освіти [4]. У якій би сфері хто не працював, оновлювати уміння й навички, формувати нові й розвивати наявні компетентності потрібно всім.

Великі можливості в цьому напрямі пропонує некомерційна платформа EDX, заснована командою з Гарвардського університету та Массачусетського технологічного інституту. EdX вбачає місію в розширенні можливостей здобути якісну освіту для всіх і всюди та в підвищенні якості викладання як в інтернеті, так і в університетах. Ця платформа використовує програмне забезпечення з відкритим кодом, що дає можливість будь-кому створити свій курс. EdX співпрацює з провідними світовими університетами – від Массачусетського та Берклі до Гарварду. Серед її партнерів нараховується близько 140 закладів вищої освіти. Деякі країни, як наприклад Китай, зробили платформу EdX національною [4].

Сьогодні на EdX навчається 18 мільйонів студентів з усіх країн світу. Загалом за час її існування закінчено 62 мільйони курсів. Зараз на сайті можна отримати доступ до 2300 курсів. Філософія EdX – поєднання Big Data (великих даних) та нейронауки. Також використовується Active Learning Works (активне навчання), за допомогою відеоконтенту, ігрових вправ, обговорень у живому часі. Якщо ще три роки тому лише 50% студентів, які записувалися на курси EdX, робили всі завдання до кінця та отримували сертифікат, то сьогодні відповідальних вже 80%. Усе зводиться до мотивації. Деякі зі студентів можуть пройти половину курсу, щоб взяти участь у певних заходах чи підвищити конкурентноздатність. А такі предмети, як курс із блокчейну з отриманням ступеня IBM або курс зі штучного інтелекту, закінчують всі, бо мотивація дуже висока. Також є «Курс Щастя» від університету Берклі (Каліфорнія) – і там студентам може бути достатньо години, щоб дістати позитивні емоції від прослуховування. Часом щастя важливіше за диплом [4].

В українському освітньому просторі користуються попитом кілька освітніх платформ. Серед них:

- Prometheus, що пропонує понад 100 безкоштовних онлайн-курсів для навчання та самоосвіти. Це і курси з підготовки до ЗНО для школярів, і універсальна база дисциплін, які стануть у нагоді всім, – «Наука повсякденного мислення», «Навчаймося вчитися: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів», «Медіаграмотність: практичні навички», «Фінансовий менеджмент», «Економіка для всіх», «Менеджмент», «Як створити стартап», «Урбаністика: сучасне місто» та ін.;

- українська студія онлайн-освіти EdEra з безкоштовними курсами, інтерактивними підручниками та спецпроектами для всіх: від школярів та вчителів до юристів чи економістів. EdEra створює курси різних напрямів: тут і шкільна, і професійна, і громадянська освіта.

- безкоштовна освітня платформа Khan Academy надає доступ до декількох тисяч безкоштовних мікролекцій з фінансів, економіки, математики, фізики, хімії, історії, біології, мистецтва, комп'ютерних наук тощо. Усі курси розділені на блоки, які можна переглядати незалежно від обраного курсу;

З'являються й нові пропозиції. У 2020 році партнери Світу Громад, DVV International в Україні, запустили платформу для неформального навчання та освіти, де користувачі можуть знайти потрібні їм курси та освітні програми, а провайдери безкоштовно розмістити про них свою інформацію. Це некомерційний проєкт,

заснований трьома неурядовими організаціями: Представництвом німецьких Народних Університетів DVV International в Україні, ГС «Українська асоціація освіти дорослих» та ГО «Міжнародний центр неформальної освіти». Мета платформи – розвивати та підтримувати освіту й навчання дорослих в Україні. На платформі розміщено безкоштовні або платні онлайн та офлайн курси з різною тематикою (ІТ, педагогіка, громадянська освіта, іноземні мови, професійні курси та ін.). Онлайн-платформа працює як для всіх охочих навчатися, так і для провайдерів неформальної освіти, які можуть безкоштовно розміщувати свої курси [1].

Набирає обертів російський проект SkyEng, що пропонує навчання «по скайпу» з викладачами, яких користувачі замовляють через сайт та український проект Lingva.Skills (системне навчання за рівнями у відповідності до стандартів ЄС), який за рік існування вже отримав 2,5 мільйонів заявок, ставши наймасовішим освітнім проектом в Україні, та готується до першого релізу із виходом на міжнародний ринок. Для мільйонів охочих якісно освоїти англійську, наразі це один із кращих варіантів сучасної освіти [2].

Тенденція багатоканальності передбачає можливість отримання освіти в будь-якому віці, в будь-який час, у будь-якому місці – як дома, так і в закладах освіти. Якщо людина отримала ступінь бакалавра за традиційною формою навчання, то подальший ступінь магістра можна отримувати різними способами. На EdX, наприклад, запущено серію MicroMasters, завдяки якій можна отримати ступінь магістра, виконавши 25% завдань онлайн. Решту можна пройти у своєму університеті, якщо він є партнером EdX. Мікро-магістратура на EdX дає змогу всім охочим отримати вчений ступінь та підвищити кваліфікацію незалежно від віку, місця проживання, стану здоров'я тощо. Далі, отримавши університетську освіту, навчання можна продовжувати в будь-якому напрямі, користуючись послугами онлайн-університетів. За бажанням кожен може отримувати паралельно кілька вчених ступенів. Такою можливістю користуються також великі корпорації для навчання свого персоналу.

Експерти прогнозують, що в недалекому майбутньому в університети будуть приходити вже підготовлені студенти. Перед поступанням вони мають освоїти курс навчання онлайн. Наступні два роки отримуватимуть знання в університеті, де їх навчатимуть вчитися і де вони пізнаватимуть основи основ. Після цього йтимуть на роботу і продовжуватимуть вчитися протягом життя [4].

Тенденція модульності освіти пов'язана передусім з високою зайнятістю. Сьогодні у людей немає ні часу, ні бажання вчитися довго, тим більше – чити те, що їм не потрібно. Відповідно, курси розподіляються на невеликі блоки. Перевага для студента полягає в тому, що він може вивчати будь-які блоки в будь-якій послідовності. Наприклад, університет, що співпрацює з EdX, пропонує ступінь в Computer Science. Але там недостатньо кадрів, які б могли забезпечити повноцінне навчання в цьому напрямі. Студенти проходять у своєму університеті шість курсів цієї програми, а потім додатково беруть 4-місячний курс з EdX для продовження світи. Після завершення вони отримують ступінь. Такий досвід має університет у Сан-Дієго.

Структура модулів передбачає різні форми роботи. Найпопулярнішими є активне та інтерактивне навчання. Протягом п'яти років в EdX проводилося дослідження: як довго користувачі дивляться навчальні відео. Статистика показала: не більше 6 хвилин. Потім їхня увага розсіюється. Саме тому всі відео-лекції роблять короткими – в межах 6 хвилин. Щоб навчання на онлайн-платформі було цікавим, на

EdX постійно з'являються нові формати: розпізнавання зображень, штучний інтелект, який може перевірити невеликий твір чи есе студента, взаємооцінювання, нестандартно влаштовані форуми. А ще студенти можуть об'єднуватись у невеликі робочі групи [4].

На перший план виходить нині мобільне навчання. У всіх студентів є можливість навчатися з будь-якого девайса з будь-якої точки світу, де є інтернет. І акцент переноситься на мобільні гаджети, на які вже зараз припадає половина всього інтернет-трафіку. Сервіси й програми для навчання адаптуються під мобільний екран [3].

Таким чином, можемо підсумувати: нині вже ніхто не сумнівається, що майбутнє освітньої системи залишиться за онлайн-форматом. Неформальна онлайн-освіта поступово, крок за кроком відвоює ринок у традиційної освіти. Цей ріст складає 23 – 25 % щороку, хоча й займає наразі всього 3% всього освітнього ринку. За підсумками першого кварталу 2020 року, згідно з розрахунками, оборот по категорії додаткової освіти збільшився на 20% в порівнянні з аналогічним періодом минулого року, а середній чек на курси збільшився вдвічі. Під час самоізоляції, в порівнянні з предкарантинним періодом, удвічі збільшилася кількість заявок на всі індивідуальні заняття для дорослих і дітей. Крім того, відвідуваність сайтів електронного навчання збільшилася в 2,5 рази. Трафік з середини березня до середини червня збільшився втричі. Попит на платні курси зріс пропорційно. У той же час інтерес до безкоштовних занять виріс неймовірно. Бум стався у зв'язку з переходом закладів освіти на дистанційне навчання. Попит на навчальні курси у період карантину зріс в комерційному напрямі в 2–2,5 рази, а в некомерційному – в п'ять разів. З середини березня до середини травня 2020 року на Coursera зареєструвалося у вісім разів більше студентів (354000 нових користувачів), ніж за той же період роком раніше [2].

У результаті з'являється велика кількість освітніх пропозицій і послуг, а також нових користувачів, багато з яких, можливо, вперше зіткнулися з форматом онлайн-навчання й відкрили для себе нові перспективи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакаєнко М. Нова онлайн-платформа неформальної освіти дорослих. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://gameblog.woc.org.ua/nova-onlajn-platforma-neformalnoyi-osvity-doroslyh/>
2. Куденко С. Битва за освіту: сайти-солянки чи моно-сайти. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/onlajn-osvita-perevagi-i-nedoliki/>
3. Тренды корпоративного обучения в 2021. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://vc.ru/hr/189903-trendy-korporativnogo-obucheniya-v-2021-godu>
4. Юрченко О. Як онлайн-освіта змінить майбутнє університетів. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/zasnovnyk-platformy-edx-onlajn-osvita-zminyut-majbutnye-universytetiv/>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ НІМЕЧЧИНИ

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта, педагогічні працівники, підвищення кваліфікації, професійні школи Німеччини

Кваліфіковані педагогічні кадри системи професійної освіти і навчання визнані міжнародною організацією Cedefop (Європейський центр розвитку професійної освіти) ключовою умовою якості професійної освіти [2].

Педагогічний працівник є ключовою фігурою будь якої системи освіти і професійна (професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О) не є виключенням. Тому надзвичайно важливо, щоб у викладачів та майстрів виробничого навчання була можливість розвивати і підтримувати на високому рівні професійну компетентність. Вивчення зарубіжного досвіду професійної освіти значно збагатить теорію і практику вітчизняної П(ПТ)О та дозволить окреслити шляхи вирішення проблеми професійного розвитку та реалізації потенціалу педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О). Система підвищення кваліфікації є однією з головних умов якості професійної діяльності педагогів в різних країнах. Однак, в англійській літературі вживаються більш ширші терміни «професійний розвиток», «розвиток вчителів», а в німецькомовних країнах розрізняють поняття «продовжена освіта вчителів», «подальша освіта вчителів».

Ми трактуємо поняття «підвищення кваліфікації» як форму професійної освіти дорослих, яка забезпечує професійний розвиток фахівця за допомогою набуття додаткових знань з професії, вдосконалення професійних умінь, засвоєння нових професійних обов'язків.

Принагідно зауважимо, що головне завдання зарубіжної професійної освіти – Vocational Education and Training (VET) – це підготовка технічного працівника (technician), майстра (tradesman) або ремісника (artisan). Їх праця передбачає перш за все, наявність практичних знань та умінь, певного досвіду виконання виробничих операцій [1].

Вивчення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійних шкіл Німеччини обумовлено тим, що Німеччина має розвинену систему професійної освіти, яка значно впливає на розвиток усієї світової системи професійної освіти. Система професійної освіти Німеччини орієнтована на потреби малого і середнього бізнесу, перспективи промислового розвитку регіонів, вирішення проблеми працевлаштування випускників. Відмінною рисою професійних шкіл Німеччини є дуальна система навчання. Вона передбачає здійснення теоретичної підготовки здобувачів освіти в професійних школах, а набуття практичних навичок – безпосередньо на підприємстві. В рамках дуальної системи навчання в професійній школі та на підприємстві за професійне навчання молоді відповідають дві категорії педагогічних працівників – викладачі професійних шкіл і майстри виробничого

навчання на підприємствах. В цілому ці дві групи осіб поділяються, щонайменше, на чотири підгрупи – залежно від тієї ролі, яку вони відіграють у процесі професійного навчання. Це: майстри виробничого навчання на підприємстві, керівники виробничої практики, викладачі професійної школи, які викладають теорію спеціальності, спеціальні і загальноосвітні предмети, а також викладачі професійних шкіл, які займаються спеціальною практичною підготовкою в навчальних майстернях. Перед цими категоріями педагогічних працівників ставляться різні взаємодоповнюючі завдання. Представники цих груп мають різний рівень освіти і відповідно професійної підготовки.

Майстри виробничого навчання не мають педагогічної освіти, відповідних педагогічних навичок вони набувають на курсах, які тривають 120-200 годин і закінчуються іспитом. Згідно положення про порядок визначення придатності на звання майстра виробничого навчання, особа повинна володіти знаннями в таких напрямках: основи професійної освіти; планування і проведення професійного навчання; молодь і професійне навчання; правові основи. На майстрів виробничого навчання покладається навчання учнів на підприємстві, вони безпосередньо беруть участь в регулюванні процесу навчання, тобто навчання професійних школах інтегроване з виробництвом і зорієнтоване на нього. Головне завдання, що стоїть перед майстрами виробничого навчання на підприємстві, - надати учням практичну фахову підготовку і навчити їх практичним навичкам, які необхідні для тієї чи іншої професії. Таким чином, вони вносять значний внесок в реалізацію кадрової політики і підготовку молодих робітничих кадрів. На відміну від цього, перед викладачами професійних шкіл стоїть завдання дати молоді, яка навчається на підприємстві, необхідну теоретичну підготовку за фахом і сприяти підвищенню її загальноосвітнього рівня (наприклад, в німецькій мові, суспільствознавстві тощо). Викладачі професійної підготовки, як і викладачі загальноосвітніх предметів протягом чотирьох років проходять фахову і педагогічну підготовку в ВНЗ. Освіта викладачів професійних шкіл Німеччини перш за все профільна, педагогічний компонент розглядається як додатковий (становить лише 15% від загальної кількості годин). За практичну підготовку в навчальних майстернях відповідають викладачі, які не мають вищої освіти, але пройшли професійне навчання на виробництві, склали іспит на звання майстра та мають багаторічний досвід практичної роботи. Кар'єрне зростання викладачів перш за все пов'язане зі стрімко змінюваними виробництвом і технологіями.

Особливості професійної освіти Німеччини обумовлюють підходи до освіти педагогічних кадрів, де основний навчальний час припадає на дисципліни, які пов'язані з виробництвом, та до професійного розвитку педагогів, який не зводиться до педагогічного компоненту, а має виробничу спрямованість. Необхідність постійного підвищення кваліфікації викладачів і майстрів в/н в Німеччині закріплено законодавчо [3; 4].

Обов'язковою умовою роботи педагога є державна атестація і сертифікація, яка включає єдиний державний кваліфікаційний іспит. Кар'єрне зростання педагогічних працівників залежить від регулярності та успішності підвищення кваліфікації.

Грунтуючись на проведеному аналізі системи професійної освіти Німеччини і показниках вітчизняної системи П(ПТ)О, можна стверджувати, що основною проблемою, яку може і повинна вирішити українська система П(ПТ)О, – це збагачення процесу навчання практичним виробничим досвідом з професії, який випускники

зможуть використовувати як конкурентну перевагу при працевлаштуванні. Для цього необхідно створити умови для інтеграції ЗП(ПТ)О з виробництвом. Зокрема, підвищення кваліфікації викладачів і майстрів в/н має бути безпосередньо пов'язане з конкретним виробництвом, для якого вони готують фахівців. Одним з розділів обов'язкового підвищення кваліфікації має стати ознайомлення з завданнями, які стоять перед конкретним підприємством, специфікою продукції, яку воно випускає, або послуг, які воно надає; технологіями, які на ньому використовуються; якостями, уміннями і компетентностями фахівців підприємства. Ще один напрямок професійного розвитку педагогів ЗП(ПТ)О це удосконалення методики викладання предметів і модулів, яка ґрунтується на виробничому досвіді. У зв'язку з сучасними глобальними тенденціями професійної освіти необхідно створювати умови для формування нових і розвитку наявних компетентностей викладачів та майстрів виробничого навчання ЗП(ПТ)О, які будуть сприяти найбільш повній реалізації їх потенціалу та спрямовані на: формування готовності педагогів працювати в різних умовах (проведення уроків в аудиторіях, на виробництві, викладання офлайн і онлайн); стимулювання та заохочення нелінійних траєкторій підвищення кваліфікації і професійного розвитку, створення можливостей для їх акумуляції та сертифікації; створення умов для розвитку когнітивних умінь: критичного мислення, уміння працювати в команді, здатності до творчості та подальшого самостійного розвитку тощо.

Вважаємо, що врахування досвіду Німеччини щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійних шкіл, на наш погляд, може слугувати для обґрунтування концептуальних ідей і практики вдосконалення професійного розвитку педагогів ЗП(ПТ)О України, що дозволить нашій країні значно підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adult learning statistics – characteristics of education and training // Eurostat. Statistics Explained [Електронний ресурс]. URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics - characteristics of education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training) (дата звернення: 24.04.2021).
2. Briefing note -Professional development for Vet teachers and trainers. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9112> (дата звернення: 26.04.2021).
3. Hippach-Schneider U., Krause M., Woll Ch. Vocational Education and Training in Germany. Short description. Luxembourg: Office for official publications of the European communities, 2007. 90 p. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_en.pdf (дата звернення: 24.04.2021).
4. The German Vocational Training system // Federal Ministry of Education and Research. URL: <https://www.bmbf.de/en/the-german-vocational-training-system-2129.html> (дата звернення: 24.04.2021)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

Ключові слова: якість вищої освіти, професійна підготовка майбутніх вчителів, якість потенціалу вищої освіти, якість освітнього процесу, якість результату вищої освіти

Аналіз монографічних досліджень німецьких вчених дав змогу зробити висновок, що при визначенні поняття «якість вищої освіти» найбільш поширеними є три основні підходи: об'єктивістський, релятивістський та компетентнісний. Відповідно до них якість вищої освіти є характеристикою вищої освіти, що відображає відповідність інституційних умов, освітніх процесів та результатів навчання державним освітнім стандартам, вимогам розвитку особистості і суспільства. Отже, в системі забезпечення якості вищої педагогічної освіти ключовими є такі три елементи: якість потенціалу вищої освіти, якість освітнього процесу і якість результату вищої освіти [3; 13; 15].

З метою розвитку потенціалу вищої педагогічної освіти в Німеччині на початку XXI ст. відбулися значні перетворення в системі освіти, зокрема було реорганізовано зміст і структуру підготовки майбутніх вчителів. Важливим кроком для забезпечення якості педагогічної освіти стало впровадження стандартів підготовки вчителів та розроблення на їх основі курікулуму. У стандартах задекларовано принцип міждисциплінарності як визначальний у процесі оновлення змісту професійної педагогічної підготовки. Особливого значення для забезпечення практичної спрямованості вищої педагогічної освіти набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії закладу вищої освіти зі школами [4; 5; 11; 14].

Підвищенню якості процесу професійної педагогічної підготовки сприяє застосування у освітньому процесі німецьких університетів активних методів навчання, зокрема методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання. Водночас теоретична підготовка набуває практичної спрямованості. Найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проєктів, написання кваліфікаційних робіт. Відповідно змінюється співвідношення кількості та роль лекцій, семінарів, практичних занять. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів у формі тьюторіалу та наставництва, що сприяє розвитку особистої відповідальності майбутнього вчителя [2; 9; 10; 12].

Для забезпечення якості результатів професійної підготовки майбутніх вчителів вища педагогічна освіта в Німеччині має практичну спрямованість, метою якої є розвиток професійних компетентностей вчителя та здатності до рефлексії власного педагогічного досвіду. Під час педагогічної практики значна увага приділяється рефлексії індивідуального досвіду студентів-практикантів, що дає змогу

майбутнім учителям проаналізувати власні здібності й визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Завдяки введенню компонентів практичної підготовки під час навчання в університеті відбулося зміцнення зв'язків між закладом вищої освіти, центром практичної підготовки учителів і школою. Ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики. Тому передбачено розширення заходів з підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів [6; 7; 8].

Для підвищення спроможності системи вищої освіти задовольнити вимоги споживачів щодо працевлаштування в Німеччині була запропонована для апробації модель полівалентності у підготовці вчителів, яка виявилася протилежною звичній моделі професіоналізації. Ми дійшли висновку, що прийнятними можуть бути обидва варіанти. За будь-якої моделі важливою умовою успішного оволодіння професією вчителя є свідома спрямованість студентів на майбутню сферу професійної діяльності, раціональна інтеграція теорії і практики під час навчання в університеті з метою підготовки кваліфікованих фахівців-педагогів, здатних планувати, організовувати й аналізувати процеси навчання і виховання [1].

Наявну зараз систему управління освітою в Німеччині часто називають кооперативним федералізмом. Німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів із збереженням національних освітніх традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baumert, J, Beck, E und andere. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
2. Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
3. Hüfner, K. & Landfried, K. (2003). German Higher Education: A System Under Reform. *Higher Education in Europe*, 28 (2), 141–143.
4. Kultusministerkonferenz (1999). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. 287. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum*. Berlin, Bonn: KMK, URL: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/287plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22oktober-1999-in-husum.html> (in Germany)
5. Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* – Berlin, Bonn: KMK, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (in Germany).
6. *Lehramtszugangsverordnung (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*, 16 (30.06.2009), 327–348.
7. *Lehrerausbildungsgesetz (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009. Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen*, 14 (25.09.2009). Düsseldorf, 308–313.

8. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Köln.
9. Mörtl-Hafizović, D. (2006). Akzeptanz situierter Lehrnerfahrung in der Lehrerbildung. *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag. 63–84.
10. Rohr, D. (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Münster: Waxmann Verlag.
11. Schnabel-Schüle, H. (2010). *Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland: Projektbericht*. Trier: Stifterverband für deutsche Wissenschaft.
12. Schützenmeister, J. (2004). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Marburg: Tectum Verlag DE.
13. Welsh, H.A. (2004). Higher Education in Germany: reform in incremental steps. *European Journal of Education*, 39 (3), 359–375.
14. Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. *Wissenschaftsrat*. Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. Berlin.
15. Корнілова, О.М. (2016). Якість вищої освіти: європейський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*, 1 (28), 203–210.

Калюжна Тетяна

Відділ андрагогіки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОСВИТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ОСІБ ПОХИЛОГО (ТРЕТЬОГО) ВІКУ

Ключові слова: освіта дорослих, похилий вік, університети третього віку

Одним із важливих і актуальних завдань українського суспільства є забезпечення відповідного рівня життя людей похилого віку. Саме люди похилого віку гостро відчують негативний вплив кризових явищ у суспільстві, а тому підтримка на рівні держави особам похилого віку потрібна і навіть необхідна. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» від 25.08.2011 №326, де зазначається, що в Україні навчання людей похилого віку є інноваційним проектом, який має на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя дає поштовх до активного впровадження в державі інноваційної моделі соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку». Такі університети з'являються у багатьох містах України [3].

Університети створені з метою реалізації принципу навчання людей старшого віку впродовж усього життя та підтримки фізичних, психологічних та соціальних здібностей. Зокрема у Львівському Університеті Третього Віку (ЛУТВ) основними

завданнями надання послуги є організація та проведення безкоштовного навчання та освітніх заходів для людей похилого віку.

Надання такої освітньої послуги має забезпечити:

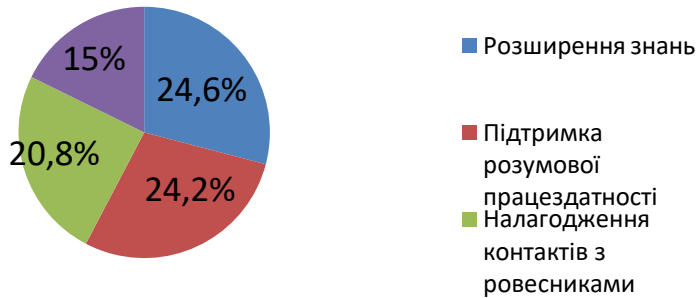
- створення умов та сприяння всебічному розвитку людей похилого віку;
- реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства;
- надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо процесу старіння та його особливостей;
- сучасних методів збереження здоров'я;
- набуття навичок самопомоги; формування принципів здорового способу життя;
- основ законодавства стосовно людей похилого віку та його застосування на практиці;
- формування та розвитку навичок використання новітніх технологій, насамперед інформаційних та комунікаційних;
- потенціалу та можливостей волонтерської роботи;
- підвищення якості життя людей похилого віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій та адаптації до технологічних перетворень;
- формування практичних умінь і навичок;
- можливість для розширення кола спілкування та обміну досвідом [5].

Напрямки навчання в Університетах третього віку покликані сприяти здоровому способу життя та урізноманітнювати дозвілля. Наприклад, у Сумах усі бажуючі можуть обрати один із восьми факультетів: «Культури і мистецтва», «Основ медицини та здорового способу життя», «Правових знань», «Сучасних технологій», «Геронтопсихології», «Садівництва та городництва», «Народознавства та фольклору» та «Групу здоров'я», «Англійська мова», «Гаджети, як ними користуватися». У Черкасах літні люди опановують як творчі професії, на кшталт танців, дизайну, так і серйозніші – правознавство й комп'ютерна грамотність. У трьох подібних університетах на Рівненщині найцікавіші факультети – «Мистецький», «Інформаційних технологій» та «Здоров'я». Запорізький територіальний центр розширює напрями навчання в Університеті третього віку за рахунок впровадження нових факультетів та збільшення кількості слухачів. [2; 4].

За даними соціологічного дослідження впливу Університету третього віку на психофізичний стан осіб старшого віку, яке проводилось на базі Чернівецького комунального територіального центру соціального обслуговування «Гурбота» та Чернівецького університету третього віку імені А. Кольпінга, дослідниця А. Гакман звертає увагу на те, що серед слухачів більше половини мають середню освіту, а 47,6% – вищу, що свідчить про те, що в Університеті третього віку приходять слухачі з високим рівнем освіти, які бажують отримувати освіту впродовж життя [1].

Результати анкетування слухачів університету третього віку показали, що провідним мотивом відвідування університету є потреба в розширенні знань (24,6%) і підтримки розумової працездатності (24,2%). Часто також називають бажання налагодити контакти з ровесниками (20,8%). Тільки 15% вказали на самотність як причину відвідин університету третього віку [1].

МОТИВАЦІЯ відвідування університету третього віку



Отже, підсумовуючи результати нашого дослідження, можемо стверджувати, що відвідування університетів третього віку особами похилого віку позитивно впливає на фізичний та психоемоційний стан даної категорії населення, а популяризація та збільшення кількості університетів третього віку є важливим фактором розвитку системи безперервної освіти, необхідної освіти людей похилого віку, їх психофізичної активізації та геронтологічної профілактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гакман А. (2019) Вплив університетів третього віку на психофізичну активність осіб старшого покоління. Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура. Вип. 34. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». м. Івано-Франківськ. С. 39-45. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/fcult/article/view/1944/2442>
2. Інформаційний портал сумської міської ради. URL: <https://smr.gov.ua/uk/novini/podiji/19289-u-sumskomu-universiteti-tretogo-viku-zavtra-startue-novij-navchalnij-rik-video.html>
3. Міністерство соціальної політики України. Наказ 25.08.2011 N 326 Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Text>
4. Можливості для людей поважного віку: пожиттєва освіта, гуртки, волонтервання. URL: <https://www.gurt.org.ua/news/recent/25335/>
5. Університет третього віку. URL: <https://ipodp.lnu.edu.ua/about/centres/tsentr-nepererвної-osvity/university-tretogo-viku>

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: перевернуте навчання, іноземна мова, методи навчання

В умовах світової пандемії та довготривалого карантину постає питання вибору ефективних методів навчання у дистанційному форматі. Навчання іноземної мови потребує методів і форм, які б дозволили розвивати у студентів іншомовну комунікативну компетентність. В результаті аналізу раціональних, на нашу думку, методів навчання варто виокремити метод «перевернутого навчання».

Методична концепція «перевернутого навчання» полягає у тому, що заздалегідь підготовлений викладачем матеріал, частіше у формі відео чи аудіо, опрацюється студентами самостійно до проведення спільного заняття.

На думку М. Кім, метою «перевернутого навчання» є створення більш ширшого простору для інтерактивної співпраці зі студентами під час спільного заняття завдяки перенесенню класичного етапу пояснення на самопідготовку [4]. За твердженням К. Матіс, в оригінальній концепції «перевернутого навчання» викладач сам з'являється у відео чи аудіо [5]. Однак, на нашу думку, запропонований для опрацювання матеріал в контексті навчання іноземної мови може бути підбіркою автентичних відеосюжетів чи аудіофайлів на відповідну тему з наступним обговоренням на занятті. Такий варіант завдань, ми вважаємо особливо раціональним, оскільки він враховує індивідуальні особливості студентів, адже кожний отримує необхідну кількість часу на опрацювання. Для когось вистачить одного разу подивитись або прослухати, щоб все зрозуміти, комусь потрібно це повторити або зупинити в окремому місці.

Й. Сонг, Д. Гонзалес-Гомез вважають, що основна ідея цієї концепції полягає у тому, що те, що зазвичай пояснюється на занятті, переноситься на самостійну підготовку, а те, що зазвичай проходить швидко, а саме виконання тренувальних вправ, поглиблене вивчення матеріалу, відбувається спільно зі студентами із забезпеченням необхідного педагогічного супроводу [3]. Ми підтримуємо цю думку, адже заощаджуючи час на спільному перегляді, слуханні лексичного чи поясненні граматичного матеріалу, з'являється можливість присвятити більше часу практикуванню лексико-граматичних умінь та навичок з використанням інтерактивних методів навчання.

Як стверджує М. Гілбой, ця концепція базується на певних аспектах педагогічної психології щодо існування більш та менш якісних когнітивних процесів [1]. Цю думку підтримує І. Гао, зауважуючи, що менш цінні процеси – це запам'ятовування та розуміння, а більш цінні процеси – аналіз та створення змісту [2]. На класичних уроках основна увага приділяється розумінню, а більш якісні когнітивні процеси, такі як аналіз, залишаються на самостійну роботу студентів. За допомогою «перевернутого навчання» студенти можуть мати можливість досягти нижчих рівнів цієї ієрархії цілей навчання у своєму власному темпі, щоб потім працювати разом з викладачем для досягнення більш якісних цілей навчання.

Відомим фактом є те, що у процесі навчання і раніше практикували самостійну підготовку студентів з багатьох предметів чи навчальних дисциплін з наступним обговоренням на занятті, але здебільшого це було пов'язано з опрацюванням текстової інформації. Відмінність «перевернутого навчання» полягає у тому, що воно передбачає перегляд відео з наступним виконанням розроблених вправ та використання на спільному занятті інтерактивних методів навчання, до того ж надається перевага дискусії спрямованій на студентів, а не на викладача.

На думку К. Матіс, нову популярність цей метод здобув завдяки тому, що з 2000 року у викладачів з'явилась можливість записувати відео та передавати його студентам. Відео-формат у порівнянні з текстовою інформацією відкриває нові дидактичні можливості, як наприклад унаочнення якогось природного явища чи демонстрація на реальних прикладах суспільно-політичних тем [5]. В свою чергу можна додати, що завдяки використанню Інтернет ресурсів викладачі іноземної мови можуть використовувати на заняттях автентичні матеріали та самостійно розробляти до них завдання.

Важливою складовою «перевернутого навчання» є методи, які варто використовувати на спільному занятті після підготовчої роботи. Так, К. Матіс, пропонує такі методи для спільного заняття: спільне опрацювання завдань, коли студенти отримують завдання, які можна виконати у групах чи індивідуально, а потім обговорити разом зі всіма. Викладач, в свою чергу, забезпечує індивідуальне консультування під час робочого етапу; практико-орієнтовані завдання, під час яких студенти отримують практичні завдання, які передбачають пошук рішення; обмін ролями, де студенти беруть на себе керівництво окремими аспектами теми та виносять ключові питання на спільне обговорення чи у малих групах; практичні вправи, коли студенти можуть виконати вправи, на які зазвичай не вистачає часу [5].

Звісно, що дистанційний формат вносить свої корективи у використання представлених методів, адже групові форми роботи краще реалізуються під час аудиторних занять.

Підсумовуючи все вище сказане, варто зазначити, що використання «перевернутого навчання» вимагає, з одного боку, свідомого ставлення та дисциплінованості студентів під час самостійної підготовки, а саме опрацювання відео чи аудіо. З іншого боку, цей метод навчання також вимагає великих затрат часу та зусиль на підготовку навчального матеріалу від викладачів. Однак, на думку Т. Роач ці затрати себе виправдовують, оскільки співпраця з студентами проходить інтенсивніше та швидше досягаються цілі навчання. Детальне вивчення підготовчого матеріалу дозволить успішно виконати наступні завдання, проявити активність під час спільного заняття [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Gilboy M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47, 109-114.
2. Hao Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295–303.

3. Jeong J.S., González-Gómez, D. & Cañada-Cañada, F. Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *J Sci Educ Technol* 25, 747–758.
4. Kim M.K. et al. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
5. Mattis K.V. (2015). Flipped Classroom Versus Traditional Textbook Instruction: Assessing Accuracy And Mental Effort At Different Levels Of Mathematical Complexity. *Tech Know Learn*, 20, 231–248.
6. Roach T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74–84.

Лапшина Ольга

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

Комочкова Оксана

Хмельницька середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 21
м. Хмельницький, Україна

РОЛЬ АСОЦІАЦІЇ ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У РОЗВИТКУ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ

Ключові слова: фахівець з лінгвістики, лінгвістика, Асоціація лінгвістики у Великій Британії, Велика Британія, порівняльна педагогіка

Важливе значення для науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців з лінгвістики має співпраця британських університетів та Асоціації лінгвістики у Великій Британії. Так, АЛВБ посутню частину свого прибутку спрямовує на підтримку науково-дослідницької діяльності власного студентського комітету («The LAGB Student Committee»). Наразі членами комітету є студенти Кембриджського, Единбурзького, Шефільдського та Суррейського університетів. Мета комітету полягає в тому, щоб організувати студентський форум і наукові студентські конференції з лінгвістики. АЛВБ надає понад 1800 ф. ст. для організації конференцій, майстер-класів та інших академічних заходів. До 1 лютого/1 листопада студенти-організатори повинні заповнити онлайн-заявку, де необхідно зазначити персональні дані (ім'я і прізвище, назву ЗВО, електронну адресу), назву освітньої програми, за якою навчаються, рік навчання, дані про оргкомітет. Крім того, необхідно зазначити назву ЗВО й кафедру, які прийматимуть учасників конференції, назву та мету конференції, запланований бюджет. Основна вимога – письмова згода завідувача кафедри, на базі якої організують конференцію (LAGB, 2017b).

Наголосимо, що основною вимогою АЛВБ до можливих учасників є обов'язкове членство. Оргкомітетом Асоціації розроблені п'ять типів членства. Варті більш докладної уваги ті, що безпосередньо стосуються студентів. Так, річне членство в АЛВБ без передплати «Journal of Linguistics» для аспірантів коштує 15 ф. ст., із

передплатою – 28,5 ф. ст. Дворічне членство в АЛВБ без передплати «Journal of Linguistics» для студентів-бакалаврів коштує 10 ф. ст., із передплатою – 37 ф. ст.

АЛВБ розробила систему заохочень для студентів, які бажають відвідати щорічну офіційну конференцію («the Annual Meeting of the LAGB») і презентувати власне дослідження. Серед них можна виокремити такі:

- стипендія за найкращу анотацію («Best Student Abstract Bursary»);
- стипендія за виступ («Presenter Bursary»);
- стипендія за відвідування («Attendance bursary») (LAGB, 2017a).

Стипендію за найкращу анотацію отримують ті студенти-учасники, чії анотації до досліджень отримали найбільш схвальні відгуки незалежних експертів міжнародного комітету асоціації. Стипендія передбачає безкоштовну реєстрацію в конференції, офіційну вечерю, відшкодування за оплату тимчасового помешкання (до 250 ф. ст.), транспортних витрат.

Стипендію за виступ отримують ті студенти-учасники, чії анотації обрані для публічного представлення перед іншими учасниками конференції. Стипендія дає право на безкоштовну реєстрацію в конференції, відшкодування за оплату тимчасового помешкання (до 50 ф. ст.), транспортних витрат.

Стипендію за відвідування отримують ті студенти-учасники, які не потрапили до жодної із зазначених номінацій. Крім того, її отримують за умови, що виплата стипендій за виступ була в повному обсязі. Вона передбачає безкоштовну реєстрацію в конференції, відшкодування транспортних витрат.

Крім того, АЛВБ започаткувала низку грошових призів для студентів та аспірантів за вагомі досягнення в дослідницькій діяльності. За перемогу в номінації «Найкраща бакалаврська дисертація в галузі лінгвістики» учасник отримує грошовий приз у розмірі 100 ф. ст. і річне безкоштовне членство в АЛВБ. Як зазначає оргкомітет АЛВБ, така ініціатива зацікавила багатьох студентів-лінгвістів з усієї країни, які засвідчили свою готовність виступати повноправними членами наукової спільноти Великої Британії та надалі розвивати свій дослідницький потенціал (LAGB, 2017a).

Починаючи з 2016 року, АЛВБ надає офіційну підтримку Асоціації бакалаврів-лінгвістів Британії («Undergraduate Linguistics Association of Britain»). 2017 року АЛВБ нагороджує студентів за найкращі виступи на студентській науковій конференції з лінгвістики, що організована АЛВБ. Приз дає право на річне безкоштовне членство в АЛВБ, а також на відвідування щорічної офіційної конференції АЛВБ, безкоштовну участь у ній, отримання консультації від уповноважених членів комітету.

Для докторантів передбачено грошовий приз у розмірі 500 ф. ст. за найкраще есе в галузі лінгвістики. Рукопис повинен бути оригінальним. Загальна кількість слів не може перевищувати 10 000, з урахуванням таблиць, рисунків, приміток, додатків, списку використаних джерел тощо.

На нашу думку, така система заохочень мотивує майбутніх фахівців з лінгвістики долучатися до різноманітних наукових проєктів у галузі лінгвістики, розвивати власний дослідницький потенціал, висловлювати активну позицію дослідника-лінгвіста.

ЛІТЕРАТУРА

1. LAGB. (2017a). *Outstanding undergraduate dissertation in Linguistics*. Retrieved from <http://www.lagb.org.uk/oudil>.

2. LAGB. (2017b). *Student conference sponsorships*. Retrieved from <http://www.lagb.org.uk/postgraduate-conference-sponsorship>.

Лисак Галина
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

МОВНА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І БІЛІНГВІЗМ

Ключові слова: глобалізація, білінгвізм, глобалізований соціум, мовна комунікація

Сучасна англійська мова належить до унікальних лінгвістичних явищ з огляду на кількість її національних, регіональних варіантів і моделей, які використовуються в соціальній комунікації (R. Bailey; D. Crystal; D. Graddol; E. Erling; J. Jenkins; B. Kachru; E. Low; A. Maaranen; T. McArthur; M. Scaraceni; B. Seidlhofer; L. Smith; P. Trudgill; H. Widdowson), а також зважаючи на кількість її носіїв як іноземної, що наразі складає приблизно один мільярд осіб і перевищує кількість мовців англійської як рідної і другої мови [2]. Деякі дослідники прогнозують, що в найближчі десятиліття англійською мовою в різних її формах будуть користуватися біля трьох мільярдів мовців, це майже в п'ять разів перевищує кількість населення країн, де англійська є рідною мовою [3].

Мовна глобалізація стала невід'ємною частиною інтернаціоналізації сучасного суспільства. Поява та розвиток відкритого загального інформаційно-комунікативного простору створили умови для інтенсивного поширення білінгвізму та полілінгвізму в більшості країн світу. Ідея глобалізації нерозривно пов'язана з поняттям єдиної мови, що об'єднує населення земної кулі. Сьогодні таку роль відіграє англійська мова (АМ), впевнено лідирує як *lingua franca*, як засіб міжетнічного спілкування [2; 4; 5]. Переважна більшість робіт відомого британського лінгвіста Девіда Крістала (D. Crystal) [2] присвячена опису англійської мови як «глобальної мови» (термін самого Д. Крістала), що виконує низку найважливіших комунікативних функцій: функцію основної державної мови для жителів великої кількості країн; функцію офіційної мови, поширеної в інститутах влади, юридичній системі, рекламі, ЗМІ, а також у системі освіти; функцію пріоритетності у виборі іноземної мови для вивчення. На думку Д. Крістала [2], сталий економічний, політичний і воєнний стан держави сприяє створенню умов для визнання мови глобальною, враховуючи її функціонування у світовій спільноті. Значенням вимогам цілком відповідає англійська мова.

Зараз у світі в усіх сферах (політичній, економічній, культурній, мовній) спостерігаються надзвичайно потужні перетворення. Індикатором змін, що відбуваються в суспільстві, є засоби масової інформації: телебачення, радіо, кіно, періодичні видання. У глобалізованому соціумі спостерігається орієнтація або на західний спосіб життя, або на асиміляцію з американською культурною моделлю, або на особливий тип світовідчуття – космополітизм. АМ стає міжнародною в науці, бізнесі, дипломатії та ЗМІ. У сфері комп'ютерних технологій та мережі інтернет АМ стала універсальним засобом спілкування. Найважливішим фактором такого швидкого поширення АМ є й те, що в країнах Азії, Африки та Європи невпинно збільшується

число людей, що використовують саме англійську мову для професійного для повсякденного спілкування в ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Широко відома на часі модель Б. Качру (B. Kachru) [5], що складається з трьох концентричних кіл:

1. Внутрішнє коло (The Inner Circle) представляє країни, у яких англійська є рідною мовою: США, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Канада, Австралія, Нова Зеландія.

2. Зовнішнє коло (The Outer Circle) представляє країни, де АМ має особливий статус і використовується як друга мова в якості *lingua franca*: Сінгапур, Індія, Малайзія, Філіппіни тощо.

3. Коло, що розширюється (The Expanding Circle) включає ті країни на всіх континентах, у яких АМ використовується в національних системах освіти як найпоширеніша іноземна мова (EFL).

Згідно з цією моделлю, мовці АМ як першої/рідної (*mother tongue*) відносяться до внутрішнього кола, мовці АМ як другої (ESL) – до зовнішнього кола, а носії АМ як іноземної (EFL) – до кола, яке розширюється.

Починаючи з останньої чверті минулого століття й дотепер у лінгвістичному вжитку накопичена значна кількість понять і відповідних термінів, пов'язаних зі статусом АМ. На початку 80-их рр. минулого століття з'явилась низка праць: перше видання праці Б. Качру *The Other Tongue*, книги *New Englishes* Дж. Прайда (John Pride), *English as a World Language* за редакцією Р. Бейлі та М. Герлаха (R. Bailey and M. Gortlach) та інші, які теоретично обґрунтували набуття АМ плюрицентричного характеру. З 1985 почав вживатися термін *World Englishes*, де форма множини *Englishes* чітко виражає підхід до тлумачення статусу АМ. На часі на позначення *World Englishes* вживається акронім WE, імплікаціоналом якого може виступати значення англійського особового займенника множини “ми”. К. Болтон (K. Bolton) пояснює три можливі інтерпретації терміну *World Englishes*: 1) як збірний термін для позначення всіх різновидів АМ у світі, незалежно від підходів до їхнього опису, також у цьому сенсі вживаються *World English* (в однині), *international English(es)*, and *global English(es)*; 2) у вужчому значенні для визначення нових варіантів АМ в Африці, Азії й Карибському регіоні, також: *nativised*, *indigenised*, *institutionalised*, *new Englishes* або *English as a second language*; 3) для відображення плюрицентричного підходу до АМ [1].

Пріоритетне положення АМ й пов'язане з ним посилення процесів мовної комунікації, масове поширення білінгвізму та мультилінгвізму стали предметом пильної уваги лінгвістів ХХІ ст. В умовах глобалізації міжкультурні контакти призводять, з одного боку, до пошуку єдиної мови спілкування, до зростання ролі мов міжнародного спілкування, а з іншого – до зміцнення національно-мовної ідентичності. Сучасне глобалізоване суспільство характеризується тенденцією до розширення комунікативних можливостей людей у ситуації неминучості й необхідності тісних міжмовних і міжкультурних контактів. Саме тому в період мовної глобалізації питання білінгвізму стають особливо актуальними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bolton K. *World Englishes* / K. Bolton // *The Handbook of Applied Linguistics* / Ed. by A. Davies and C. Elder. – Oxford : Blackwell, 2004. – P. 369-396.

2. Crystal D. *English as a Global Language* / David Crystal. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2012. – 150 p.
3. Graddol D. *English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language* / David Graddol. – London: The British Council, 2006. – 128 p.
4. Jenkins J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca / J. Jenkins // *TESOL Quarterly*. – 2006. – P. 157-181.
5. Kachru Braj B. *Standards, codification and sociolinguistic realism: the English Language in the Outer Circle* / Braj Kachru // *English in the World*. – Cambridge: Cambridge univ. press, 1985. – P. 11-30.

Olena Martynyuk

Khmelnyskyi National University
Khmelnyskyi, Ukraine

ASSESSING PHILOLOGY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN UKRAINE AND ABROAD

Key words: intercultural competence (IC), level of IC development, IC assessment technique, IC assessment model

Intercultural competence in modern pedagogical science is studied in the context of world educational trends, interethnic and intercultural relations, professional training and multicultural education.

Taking into account the ideas suggested by Ukrainian and foreign researchers (K. Bennett, W. Johnson, D. Deardorff, O. Leontovich, Y. Roth, A. Sadokhin, N. Smirnova, N. Yaksa), we define intercultural competence as an integrated unity which includes intercultural knowledge, skills, abilities, understanding and positive attitude towards other cultures, enabling effective and adequate communication activities in a multicultural environment.

According to a comprehensive study by the Association for International Education and the American Education Board conducted in the United States applying the Delphi technique, D. Deardorff distinguished four levels of IC development:

1. Positive attitude to another culture; tolerance towards cultural differences.
2. Intercultural knowledge, skills and abilities, awareness of cultural peculiarities; sociolinguistic competence.
3. Personal qualities such as ability to adapt to a new cultural environment; intercultural empathy; attentiveness; ethnical relativism, etc.
4. Ability to effectively and adequately communicate in a multicultural environment.

One of the techniques used to assess Philology students' IC involves application of *standard multiple-choice tests* that contain questions related to the field of culture. Such tests are easy to check, but they reflect only the level of factual knowledge, which is mostly general in nature and is formed under the influence of cultural stereotypes.

Another technique is based on *the Likert scale* (contains a gradation of the degree of agreement or disagreement with a particular statement about the object). This technique has been criticized by some foreign researchers because the reliability of the results is based on the assumption that respondents are willing and able to make objective self-assessment.

“*Learning contracts*” method involves preliminary discussion of the educational material content, ways to master it, time required for this, determining the intended level of IC development and the criteria for its evaluation. Students under a teacher’s guidance have to set tasks aimed at achieving the expected results [1, p. 74].

E-portfolio technique. Such portfolios contain students’ intercultural research results, e.g. reflective articles, term papers, photographs and other documented evidence of their productive work. There is specialized software that allows assessing students’ learning outcomes.

Writing critical articles (essays). In special electronic registers and blogs, students express their attitude to certain cultural phenomena, prove their point of view, describe the process and results of cooperation with other cultures, link the daily experience of intercultural communication to the solution of current social and cultural problems.

Observation technique. This technique is used to assess students’ IC by analyzing their behavior in the process of everyday intercultural communication, while they are staying with a family of foreigners, studying with a teacher from a foreign university, etc.

Applying indirect evidence. It involves conducting surveys, questionnaires, individual and group interviews, focus group discussions, analysis of records in students’ curricula.

Objectivity of most described above techniques depends on the students’ integrity and honesty, willingness to share their own experience of intercultural communication.

French researcher F. Dervin suggest using the model of students’ IC assessment, which is based on three basic concepts – national identity, discourse, adequate response, and can be used for self-assessment, expert evaluation and group assessment. Each of these concepts reflects a separate aspect of the IC.

According to F. Dervin’s first aspect (national identity), development of students’ IC depends on their ability to participate in the communication process representing group or national identity, to adapt their discourse to a particular context or interlocutor in order to achieve the intended communicative goals; ability to notice and analyze manifestations of national identity either in their own or an interlocutor’s discourse; ability to avoid positioning themselves or perception of an interlocutor through the prism of national images, stereotypes, generalizations or exaggerations [2].

According to the second aspect (discourse), the level of IC is based on students’ ability to recognize and adequately perceive the features of communicative discourse. In communicative situations, where there are ethnocentric, xenophobic, racist and other manifestations, it is important to be able to “smooth out” tension, using the means of expressing modality, explicit paraphrasing.

Another aspect (adequate response) of IC assessment is the ability to control one’s own emotions and behavior; take into account the fact that the interlocutor’s reaction is influenced by his/her own emotions and feelings, experience, mood, personal problems and other psychological factors; avoid hostility to a person because of his physical resemblance to someone else, specific accent, unusual habits or eccentric behavior [2].

It is worth noting that the most objective results in the evaluation of IC are provided by a comprehensive approach, which involves the use of several techniques simultaneously.

Conclusions. Thus, foreign researchers distinguish the following levels of IC development: 1) a positive attitude towards another culture; 2) intercultural knowledge, skills and abilities, understanding specific cultural features; 3) development of personal qualities: adaptability, flexibility, intercultural empathy, etc; 4) efficient and adequate

communicative performance in a multicultural environment. IC assessment techniques include the following: applying standard multiple-choice tests, using the Likert scale, “learning contracts” method, e-portfolios, writing critical articles (essays), observation, application of indirect evidence. F. Dervin’s model of assessment is based on three main concepts: national identity, discourse and adequate reaction. The most objective results in the IC assessment may be provided by a comprehensive approach, which involves the use of several techniques simultaneously.

REFERENCES

1. Deardorff D. Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*. Wiley Periodicals, Inc, 2011. No. 149. P. 65-79.
2. Dervin F. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. URL: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
3. Deardorff D. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Association for Studies in International Education, 2006. Vol. 10. No. 3. P. 241-266.

Марусинець Маріанна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

Анотація. У статті порушено питання якості освіти на прикладі досвіду Австрії. Вказано на основні пріоритети австрійських реформ, які сприяли створенню агенції між трьома секторами: державними, приватними та університетами прикладних наук. Окреслено основні завдання організації з проблем якості освіти: акредитація дипломних програм та оцінювання навчальних закладів, присудження наукових ступенів та визнання міжнародних академічних кваліфікацій, моніторинг дипломних програм, консультування федеральних міністерств та національного парламенту з питань, що стосуються університетів прикладних наук та оцінювання статистичної інформації щодо них.

Ключові слова: якість освіти, досвід Австрії, реформування освіти Австрії, завдання агенції якості освіти

Abstract. The paper addresses the issue of education quality through the example of Austria’s experience. The research identifies the main priorities of the Austrian reforms, which contributed to the creation of the Agency between three sectors – public and private universities as well as universities of applied sciences. The article gives an outline of the main tasks of education quality assurance: accreditation of diploma programs and evaluation of educational institutions; awarding degrees and recognition of international academic qualifications; monitoring of diploma programs; advising federal ministries and the national parliament on issues related to universities of applied sciences and evaluating statistical information on them.

Keywords: education quality, Austria`s experience, education reformation in Austria, tasks of the Education Quality Assurance Agency

Нині спостерігається певне зниження довіри держави до тих, хто працює у галузі вищої освіти, куди інвестуються значні кошти. Суспільство має відчувати ефективність своїх видатків на освітню діяльність. Студенти як споживачі освітніх послуг, прагнуть отримати знання такої якості, яка б задовольняла їх потреби в можливостях трудовлаштування. Особливо це актуально в умовах платного навчання. Тому, отримана кваліфікація суб'єктами повинна ґрунтуватися на довірі в своїй запитаності. Відповідно, механізм контролю, що визначає якість підготовки фахівців у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою академічних реалій.

Розглянемо цей феномен на прикладі освіти Австрії. Реформу австрійської системи вищої освіти спрямована на зміцнення взаємної довіри між трьома секторами – державними університетами, включаючи Дунайський університет Кремса, приватними та університетами прикладних наук. Реформою передбачено:

- розроблення та затвердження стандартів вищої освіти;
- скасування фрагментації органів та процедур із зовнішнього забезпечення якості, забезпечення кращої інтеграції та координації секторів вищої освіти; створення агенції із забезпечення якості освіти та акредитації;
- міжгалузеве регулювання рамкових умов процедур забезпечення якості; визначення спільних ділянок оцінювання для забезпечення якості, що застосовуються в різних секторах;
- правове регулювання повідомлень про міжнародні дипломи.

Наведене вище сприяло створенню у 2011 р. Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації в у рамках реструктуризації системи Зовнішнього оцінювання якості згідно з новим Законом про зовнішнє забезпечення якості, прийнятим того ж року.

Організація з проблем якості освіти була створена 1993 році Радою університетів прикладних наук як незалежна установа відповідно до Федерального закону про програми університетів прикладних наук. Основними завданнями якої є : акредитація дипломних програм та оцінювання навчальних закладів, присудження наукових ступенів та визнання міжнародних академічних кваліфікацій, моніторинг дипломних програм, консультування федеральних міністерств та національного парламенту з питань, що стосуються університетів прикладних наук та оцінювання статистичної інформації щодо них. Рада університетів прикладних наук була членом-засновником Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти.

У 1999 році на основі Федерального закону про акредитацію навчальних закладів як приватних університетів засновано *Австрійську раду з акредитації*. Вона була незалежною установою, відповідальною за акредитацію приватних університетів та їхніх дипломних програм, а також за нагляд за акредитованими університетами.

У 2004 році засновано *Австрійська агенція із забезпечення якості* з метою проведення зовнішнього оцінювання. Вона також була членом згаданої Європейської мережі. Згідно з новим Законом про зовнішнє забезпечення якості вищої освіти, Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації та Зовнішнє оцінювання якості у вишах передбачає програмну та інституційну акредитацію, а також процедуру аудиту.

Однак реєстрація програм, що пропонуються не місцевими провайдерами, є функцією не Агенції, а Міністерства освіти, науки та досліджень. Окрім Агенції, у справі забезпечення якості беруть участь такі суб'єкти, як:

- Рада із забезпечення якості освіти вчителів, створена 2013 року, відповідає за забезпечення якості програм університетських коледжів для викладачів та для вчителів;
- Управління Омбудсмен, створене у 2012 р., відповідає за розгляд скарг студентів.

Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації відповідає за оцінювання якості академічних програм, що пропонуються майже всіма вищими навчальними закладами Австрії (державними університетами, університетами прикладних наук, приватними університетами), за винятком університетських коледжів, викладачів освіти, Інституту науки і техніки Австрії та університетів філософії та теології.

Державні університети та Дунайський університет Кремс отримують сертифікацію внутрішньої системи управління якістю через проходження процедури аудиту якості кожні сім років. Державні університети можуть замовити Австрійську агенцію із забезпечення якості та акредитації або будь-яку іншу міжнародну організацію, яка має відповідні повноваження.

Приватні університети проходять акредитацію в Агенції кожні шість років. Програми нових ступенів, створені в проміжний період, повинні пройти акредитацію.

Університети прикладних наук мають бути акредитовані інституційно або отримувати акредитацію своїх нових програм через інституційною перекредитацією. Яка відбувається лише один раз, і після цього вони потрапляють до системи аудиту. Дієвість статусу акредитації залежить від позитивного результату сертифікації у процесі аудиту.

Зовнішнє забезпечення якості у закладах вищої освіти Австрії

	Аудит якості	Інституційна акредитація	Акредитація програми	Річні звіти
Державні університети				
Дунайський університет Кремс			Тільки для PhD програми	
Приватні університети				
Університети прикладних наук				

Як бачимо, між трьома секторами вищої освіти все ж зберігаються суттєві відмінності з точки зору мети, правових наслідків, процедурних питань тощо. У період від 2013 по 2018 рік Агенція провело 700 таких процедур акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації. Офіційний сайт]. URL: <https://www.aq.ac.at/de/>
2. Bundesgesetz über Privatuniversitäten (2011). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 28. Mai, 2011. – Jg.. – № 74. (S. 1–4).
3. Dill D., Beerkens M. (2010). Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments / David D. Dill, Maarja Beerkens (Eds.). – Springer, 271 p.

Мединська Аліна

Університет економіки і підприємництва
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШВЕЦІЇ

Ключові слова: іноземні мови, професійний розвиток вчителів, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, міжкультурні компетентності, система освіти Швеції

В період кінця другої – початку третьої декади XXI-го століття у вітчизняній системі освіти євроінтеграційні та реформаційні освітні процеси з впровадженням Нової української школи вимагають нових підходів до підвищення кваліфікації вчителів. Особливо гостро стоїть питання професійного розвитку вчителів іноземних мов у зв'язку з необхідністю набуття міжпредметних та міжкультурних компетентностей. Для вирішення цих завдань на часі є вивчення зарубіжного досвіду провідних країн та імплементація його головних прогресивних ідей. Королівство Швеція належить до світових лідерів у галузі освіти, яка базується на концепції рівних можливостей для усіх верств населення. (Коган, Г., 2011, с. 120) Швеція має давню історію освіти (перший шведський шкільний наказ датується 1571 р.) (Кабо-Лампа (Cabau-Lampa), 2005), а також, за даними опитування TALIS у 2018 році (2018 TALIS Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners and Valued Professionals, 2018), високий рівень участі вчителів у заходах з професійного розвитку, що підтверджує доцільність дослідження.

Питанням організації освіти у Швеції займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, різноманітні аспекти освіти дорослих розглядали В. Давидова, Т. Зогова, О. Огієнко, розвиток змісту шкільної іншомовної освіти вивчали Л. Мовчан, Ю. Рудник, питання підготовки вчителів Швеції – Г. Коган, проблему навчання 2 іноземних мов у системі шкільної освіти Швеції: Г. Ерікссон, Б. Кабо-Лампа, Т. Ліндبلاد та ін. Проте, досвід професійного розвитку висвітлено недостатньо.

Викладання іноземних мов займає почесне місце у шведській шкільній програмі. Це освітнє рішення підтверджують наступні очевидні фактори: у всьому світі дуже мало говорять на шведській мові; необхідність підтримки економіки

«маленької» країни, що сильно залежить від експорту, проте має бажання зберігати поважну позицію на міжнародній арені. На ранній стадії шведи зрозуміли, що національна замкнутість призведе до культурного та економічного спаду. У сучасній системі освіти Швеції акцент ставиться на плюрилінгвізм та інтегроване навчання, що потребує підготовки та професійного розвитку великої кількості вчителів іноземних мов.

З 1962 року вивчення англійської мови у школах є обов'язковим, що призвело до тотально високого рівня володіння англійською мовою, проте загрози витіснення шведської. Кількість учнів середніх шкіл, які вивчили іншу мову, крім англійської, була низькою, всього 25%, що спричинило обов'язкове запровадження шведською владою вивчення другої іноземної мови. Нині, з 1994 року, всі школярі мають додаткові варіанти вивчення мов, а саме: друга іноземна мова або мова жестів, рідна мова для іноземців або шведська замість другої іноземної. Кожна школа повинна запропонувати принаймні дві з трьох мов (Кабо-Лампа (Cabau-Lampa), 2005).

Інтегроване навчання за змістом та мовою (CLIL) – це подвійна педагогічна практика, при якій учням викладаються предмети мовою, відмінною від рідної. CLIL перетворився на популярний педагогічний підхід у системах освіти у всьому світі. Результати виявляють численні корисні фактори, такі як лінгвістичні навички учнів та знання, що одночасно розвиваються у значущому контексті (CLIL in Swedish schools: what impact does it have on language learning?, 2019). Додатковим корисним фактором є розвиток міжкультурності учнів, що визначено Шведською національною освітньою радою (Skolverket), як ключова навичка розвитку англійської мови як іноземної. Л. Мовчан розглянуто основні компетентності, що складають професійну модель вчителя гімназії Швеції, котрий працює за цією методикою (Мовчан, 2009). Однак основними проблемами у Швеції є відсутність встановлених рамок та адаптованих матеріалів для педагогічної практики. (Content and Language Integrated Learning in Swedish Primary School – Investigating the Effectiveness of the Approach, 2017).

У Королівстві Швеція залучення вчителів до безперервного професійного розвитку не зазначено в термінах професійного обов'язку або не пов'язано безпосередньо з механізмами просування по службі. Після затвердження кваліфікаційних вимог Законом «Про освіту» 2010 року вчителі, які їм не відповідали, передбачалося пройти курси підвищення кваліфікації. Єдина загальна вимога до вступу на курси з розвитку компетентності – працювати у школі. Однак деякі курси можуть стосуватися слухачів, які викладають певні предмети, зокрема іноземні мови, або в межах тих чи інших секторів освіти.

Профспілки вчителів іноземних мов домовляються про умови праці, включаючи час, відведений на курси підвищення кваліфікації, зі Шведською асоціацією місцевих органів влади та регіонів (Sveriges kommuner och regioner). У центральній угоді між сторонами домовлено виділити 104 години (як орієнтовну вартість) у одного працівника на навчальний рік протягом регульованого робочого часу педагогічних працівників. Заходи з професійного розвитку в основному відбуваються під час навчальних днів, вечорів або учнівських свят.

Потреби та навчання встановлюються на місцевому рівні муніципалітетами та школами, за погодженням з різними інтересами, включаючи вчителів. План підвищення кваліфікації не є обов'язковим, але організація освіти (муніципалітет або приватний орган) повинна забезпечити співробітникам можливості для професійного розвитку. Місцева влада офіційно несе відповідальність за розвиток навичок для

вчителів, у тому числі ІМ. Уряд, Міністерство освіти і досліджень та Шведське національне агентство з питань освіти не видають жодних центральних вказівок про обов'язкове проходження спеціальних навчальних програм, але відомство надає гранти місцевим органам влади та школам на розвиток навичок у національних пріоритетних сферах.

Відповідно до Закону «Про освіту» організатор навчання зобов'язаний забезпечити доступність заходів безперервного професійного розвитку для педагогічного персоналу. Вищі навчальні заклади та регіональні центри розвитку є основними організаторами та об'єктами фінансування. Іншими суб'єктами підвищення кваліфікації є державні компанії, що надають послуги з освіти, профспілки вчителів іноземних мов, державні органи, незалежні освітні компанії та організації громадянського суспільства. Шведське національне агентство освіти (Skolverket) забезпечує цифровими матеріалами та організовує конференції на конкретні теми за фінансування Міністерства освіти та досліджень (Utbildningsdepartementet) (Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education, 2020).

Отже, узагальнення досвіду Швеції дасть змогу запозичити позитивні надбання з професійного розвитку вчителів іноземних мов та успішно впровадити їх у вітчизняній іншомовній освітній реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коган, Г. (2011). Підготовка вчителя у Швеції. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1.33, с. 120-123. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/29_3.pdf

2. Cabau-Lampa, B. (2005). Foreign Language Education in Sweden From a Historical Perspective: Status, Role and Organization *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 37, No. 1, April 2005, pp. 95-111. URL: https://www.researchgate.net/publication/249032535_Foreign_language_education_in_Sweden_from_a_historical_perspective_Status_role_and_organization.

3. 2018 TALIS Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners and Valued Professionals. (2018). <https://www.oecd.org/education/talis/> Date of access: 21.04.2020.

4. CLIL in Swedish schools: what impact does it have on language learning? (2019). MALMÖ University Electronic Publishing. URL: <http://muep.mau.se/handle/2043/29878?show=full> 23.04.2021.

5. Content and Language Integrated Learning in Swedish Primary School – Investigating the Effectiveness of the Approach. (2017). Malmö universitet. Date of access: 23.04.2021.

6. Мовчан, Л. (2009). Професійна модель учителя іноземних мов для гімназій Швеції. *Педагогічні видання. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, е-журнал, №1*. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_17/ Дата звернення: 29.04.2021.

7. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education. (2020). Sweden. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-76_en. Published on 11.12.2020 - 14:21. Date of access: 21.04.2021.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США

Ключові слова: педагогічна практика, підготовка майбутнього вчителя, старша школа, США

Педагогічна практика, як одна з найважливіших ланок у системі професійної підготовки майбутнього вчителя, має тривалий і неперервний характер, що забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів.

У Сполучених Штатах існує декілька підходів до організації професійної підготовки вчителів. Один з них передбачає паралельне теоретичне і практичне навчання. Засвоєння освітньої програми передусім оволодінню професійними дисциплінами. Починаючи з першого курсу, студенти кожного тижня проходять практику, у ході якої вони спостерігають за учнями, отримують навички аналізу педагогічного процесу за допомогою певних послідовних процедур, вивчають роботу вчителів. На останньому курсі вони проходять практику-стажування, під час якої працюють самостійно (3-4 місяці). Інший підхід передбачає зосередження професійної підготовки на останньому році навчання. Він має такі дві форми організації: 1) студенти є постійними працівниками школи і отримують 1/3 заробітної плати вчителя-початківця (ведуть один-два класи, беруть участь у конференціях, консультуються зі старшими вчителями, щоденно мають одну годину на підготовку до занять); 2) студенти працюють під керівництвом старшого вчителя без оплати, можуть інколи замінити його. Період тривалої педагогічної практики (15 тижнів) дозволяє студентам довести професійні навички до високого рівня [4, с. 357–361].

Аналіз програм з педагогічної практики (field experience) показав, що в цілому її можна розділити на три етапи: 1) практика-спостереження (field observations); 2) активна практика (pre-student teaching); 3) самостійна практика (student teaching).

Коротко охарактеризуємо кожний з цих етапів, виділивши основні вимоги до організації педагогічної практики студентів в умовах полікультурного середовища.

Перший етап – практика-спостереження. Її проходять студенти 1-2 курсів і допускаються до проходження активної педагогічної практики лише за умови успішної здачі певних психолого-педагогічних курсів (кожний навчальний заклад самостійно визначає цей перелік). Так, державний коледж штату Флорида (Florida State College) до цього переліку включає такі курси: «Вступ до педагогіки» («Introduction to Education») – (18 год.), «Навчання диверсифікованого населення» («Teaching Diverse Populations») – (18 год.), «Професія вчителя і педагогічна практика» («The Teaching Profession and Field Experience») – (15 год.), «Диверсифікованість учнів у класі і педагогічна практика» («Diversity in the classroom and Field Experience») – (15 год.) [3]. В університеті Менсфілду (Mansfield University) обов'язковими є курси «Основи спеціальної освіти» («Foundations in Special Education»), «Основи педагогіки» («Foundations of Education»), «Методика вивчення англійської мови» («English Language Learner»), «Оцінювання та навчальні стратегії» («Assessment and Learning

Strategies»), «Інтегрована програма середньої школи» («Secondary School Integrated Curriculum»). Вивчення цих предметів включає 40 годин практики [6].

Студенти заповнюють спеціальну аплікаційну форму, яка є допуском до проходження педагогічної практики. Під час проходження практики студенти знайомляться з роботою школи, спостерігають за учнями в класі, роботою вчителів, за взаємодією всіх учасників навчально-виховного процесу; вивчають виховну систему школи; відвідують культурно та мовно диверситивні громади; обговорюють та аналізують з керівниками практики навчальні методи та стратегії, які є найефективнішими для роботи в диверситивному класі. У процесі практики-спостереження студенти молодших курсів аналізують особливості полікультурного освітнього простору школи, оформивши «Карту спостереження за діяльністю вчителя» в полікультурному освітньому просторі. Свої спостереження та аналіз побаченого студенти оформляють у вигляді письмових робіт (reflective writing) [1].

Другий етап – активна практика. Її проходять студенти 3-4 курсів під керівництвом учителя зі школи. Вони знайомляться з навчальними програмами та планами школи, продовжують спостереження за навчально-виховним процесом, складають плани своїх власних уроків, обговорюють з керівником свої очікування від практики, проводять окремі уроки під наглядом учителя-наставника, спілкуються з дітьми. Студенти ґрунтовно досліджують диверситивну учнівську групу (взаємини у класі, структуру і рівень розвитку групи, вихованості учнів тощо). Подібна побудова педагогічної практики дозволяє переконати майбутнього вчителя у важливості методології в організації практики й демонструє шляхи продуктивного вирішення професійної проблеми, що постає перед ним. Студенти аналізують толерантне середовище школи та проводять діагностику рівня толерантності учнів і педагогічної толерантності вчителів на практиці позаурочної виховної роботи, представляють результати діяльності на конференції за підсумками практики. Передбачено також організацію діяльності з виховання толерантності (практика позаурочної виховної роботи, практика пробного уроку), написання курсових робіт відповідної тематики, організацію студентами конкурсів, конференцій, семінарів із зазначеної проблеми в педагогічному закладі [5]. У програмі педагогічної практики університету Менсфілд (Mansfield University) відводиться 75 год. на спостереження і 75 год. на безпосередню участь студента у навчально-виховному процесі. Студенти проходять педагогічну практику протягом 7 тижнів. Після закінчення практики здають звітну документацію керівникові практики від університету у вигляді письмового звіту, у якому аналізують свої власні очікування та сподівання, труднощі і проблеми у роботі з учнями в диверситивному класі.

Третій етап – самостійна практика. Її проходять студенти 4-5 курсів. За студентами закріплюється окремих клас і вони виконують усі функції вчителя-початківця під наглядом вчителя-керівника від школи. Студенти вчаться співпрацювати з батьками культурно та мовно диверситивних учнів. На відміну від попереднього, у третьому етапі акценти розставлені на самостійній роботі студента, допомога викладача студентам мінімальна. Студенти виконують завдання з організації виховання толерантності в учнів старшої школи в умовах полікультурного освітнього середовища, самостійно планують і здійснюють практичну виховну роботу за направленням на переддипломній практиці. Практика триває 12-15 тижнів (відповідно до програми університету). Після закінчення студенти здають звітну документацію керівникові практики від університету у вигляді письмового звіту, у якому

узагальнюють всю проведenu роботу за період проходження практики, включаючи свої зауваження та побажання [2].

Американські науковці наголошують на важливості планування педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aiken I. P. Early field experiences in pre-service teacher education: Research and student perspectives. *Action in Teacher Education*. 1999. Vol. 21 (3). P. 7–12.
2. Cruickshank D. R. Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*. 1986. Vol. 37 (3). P. 34–40.
3. Florida State College. Teacher Preparation. Field Experience. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://www.fscj.edu/mydegree/Future-Students/Academics/Teacher-Preparation/Fieldexperience.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Garvey R. Self-Concept and Success in Student Teaching. *Journal of Teacher Education September*. 1970. Vol. 21. № 3. P. 357–361.
5. Goodman J. What students learn from early field experiences : A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36 (6). P. 42–48.
6. Mansfield University. Teacher Education and Field Experience Handbook. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mansfield.edu/teacher/student-teaching/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Подлевська Неля

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ключові слова: міжкультурна комунікація, освіта, студент-філолог, діалог культур

В умовах інтеграції та глобалізації суспільства відбувається постійне розширення сфер міжнародної комунікації, що впливає на розвиток діалогу представників різних національно-культурних спільнот. У таких обставинах освіту студентів слід розглядати як засіб існування в новому соціальному середовищі, а метою навчання стає формування їх міжкультурної комунікації. Тому актуальними є дослідження, орієнтовані на пошук шляхів підвищення ефективності вивчення культури народу та його мови; на подолання культурного бар'єру; підвищення рівня спілкування студентів іноземної філології, а також педагогічної майстерності викладачів, спрямованої на їхній професійний розвиток.

Аналіз основних понять, пов'язаних із питаннями формування міжкультурної комунікації, наведено в працях лінгвістів: Ф. Бацевича, І. Біма, Є. Верещагіна, В. Воробйова, П. Донця, Ю. Караулова, В. Костомарова, Є. Пассова, В. Сафонова, С. Тер-Мінасової та ін. На сучасні дослідження про міжкультурну комунікацію значно вплинула теорія діалогу культур М. Бахтіна та теорія місцевих культур Ю. Лотмана.

Соціокультурний аспект діалогу культур досліджено в працях Б. Ананьєва, В. Біблера, П. Гуревича, М. Кагана, Б. Ломова, В. Миронова, Л. Якубинського та ін. Однак усе ж залишається потреба в ґрунтовних дослідженнях щодо міжкультурної комунікації і лінгвістики.

Сучасному суспільству необхідні компетентні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, уміннями і навичками, але й здатні приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, відрізняються мобільністю, конструктивністю, умінням застосовувати свої здібності, мають творчий стиль мислення та вільно володіють іноземними мовами, можуть здійснювати міжкультурну комунікацію. Нові вимоги до підготовки майбутніх філологів іноземної мови акцентують увагу на формуванні міжкультурної компетентності.

Підготовку молоді до життя в полікультурному соціумі оголошено пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, міжнародних конференцій, присвячених актуальним проблемам освіти. Пріоритетність питань полікультурного підходу у нашій державі визначаються нормативно-правовими документами: Конституцією України, програмою «Освіта. Україна ХХІ ст.», законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Концепціями національної освіти і виховання та мовної освіти, Національною доктриною розвитку освіти, у яких простежується необхідність упровадження міжкультурного підходу. Міжкультурна комунікація виникає як констатація факту взаємодії культур, які розглядаються як основа соціально-комунікативного процесу, оскільки виступають як динамічна та багатогранна система, що проникає у всі аспекти життя суспільства, впливає на розвиток та саморозвиток особистості, формування її світобачення, визначає пріоритети у її ставленні до інших людей. У цьому процесі комунікація сприяє оновленню культури, а людина одночасно є і суб'єктом, і об'єктом взаємодії культур.

Міжкультурна комунікація – це спілкування між представниками різних культур. Сьогодні важливо володіти міжкультурною компетенцією в освітній сфері, адже саме в стінах ЗВО студенти засвоюють основи міжкультурної комунікації й спілкування. Однак цей процес ускладнюється низкою факторів. По-перше, етноцентризм, адже більшість людей вважають власну культуру «центром світу», яка значно перевершує всі інші. Така позиція заважає студентів, який не має ще належного міжкультурного досвіду, прийняти представника іншої культури та поставитися до нього толерантно. По-друге, сприйняття людини «чужою», тобто на психологічному рівні, вступаючи в контакт із представником іншої культури, людина часто вже налаштована з осторогою, оскільки бачить перед собою «чужу» людину (отже, невідому). Міжкультурна комунікація ж вимагає орієнтуватися на співрозмовника не як на «чужу», а як на «іншу» людину, яка відрізняється іншою культурною ідентичністю. Для цього насамперед потрібно пам'ятати, що в різних культурах різняться стилі комунікації. По-третє, більшість із студентів мають власні стереотипи щодо представників деяких культур. Ці проблеми потрібно вирішувати у ЗВО під час навчання студентів, зокрема і в процесі вивчення дисципліни «Міжкультурна комунікація та проблеми перекладу», яка викладається для студентів, іноземних (зокрема польських) філологів у Хмельницькому національному університеті.

Дуже важливим є формування у студентів ціннісного ставлення як до загальнолюдської, так і національної культур. Тому одним із завдань університету є створення комфортних умов для міжособистісних відносин та розвиток умінь

міжкультурної комунікації, а також надання студентам можливостей самовираження в міжкультурній комунікації. Підготовка студентів до майбутньої роботи в іншому соціокультурному середовищі та навчання міжкультурного спілкування передбачає декілька аспектів: 1) формування культури спілкування в іншому для них соціокультурному і мовному середовищі; 2) психологічні особливості пізнавальної комунікативної діяльності студентів у природному мовному середовищі; 3) формування навичок і вмінь ведення «діалогу культур»; 4) формування і розвиток теоретичної і практичної готовності до міжкультурної комунікації [1; 2]. Культура такого спілкування залежить від загального рівня мовців, від їх уміння дотримувати загальнолюдських етичних норм.

Процес формування міжкультурної комунікації у ЗВО передбачає: визначення загальної мети і конкретних завдань; ознайомлення студентів у процесі вивчення дисципліни «Міжкультурна комунікація і проблеми перекладу» із системою знань про права і свободи людини і народів, про нації і їх відносини, про інші культури; розвиток позитивного досвіду культури спілкування, проблеми перекладу, а відповідно й ґрунтовніше сприйняття іншої людини та її культури і мови тощо. Для мовного спілкування представників різних культур важливим є подолання не лише мовного, а й культурного бар'єру. До національно-специфічних компонентів культури належать: традиції; побутова культура; повсякденна поведінка; національні картини світу; художня культура. Е. Сепір стверджує, що мова є початком для вивчення будь-якої культури народу [3, с. 46]. Тому одним із основних завдань у навчанні студентів, іноземних філологів, під час вивчення рідної та іноземної мов має бути пояснення ментальних відмінностей у мовних картинах світу, а формування міжкультурної комунікації має стати необхідним складником філологічної підготовки студента.

Високий рівень міжкультурної комунікації – це й опанування своїх емоцій, виявлення уваги до інших людей. Показниками міжкультурної компетенції є також знання історії і культури народів, різноманітні зв'язки один з одним, уміння вести діалог культур, дискутувати, оцінювати явища з гуманістичних позицій, відстоювати і пропагувати свої переконання. Вивчення світу носіїв мови спрямоване на те, щоб допомогти зрозуміти особливості мовної комунікації, додаткові значення навантаження, політичні, культурні, історичні реалії, оскільки в основі будь-якої комунікації лежить взаємне знання реалій, знання предмета комунікації між учасниками спілкування. В умовах сучасного глобалізованого світу, академічної мобільності студентів, варто враховувати полікультурний простір, у якому відбувається діалог культур представників різних народів, а відповідно викладач ЗВО повинен володіти техніками організації міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Академія. 2004. С. 344.
2. Донец П. Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм: автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.00.19 – теория языка. Х., 2003. 24 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 655 с.

ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ

Ключові слова: освіта, вища освіта, управління вищою освітою, якість, забезпечення якості, Туреччина

Швидке підвищення рівня освіти у всьому світі спричинило зниження кваліфікаційних стандартів освіти для країн. Тому на початку 2000-х рр. ХХ ст. і дотепер країни продовжують збільшувати свої інвестиції у ЗВО, що дозволило останнім прогресувати. Однак, проблеми освіти у ЗВО зростають, а розуміння якісної освіти зменшується [1, с. 326]. Зокрема, за останні тридцять років турецька система вищої освіти засвідчила значну тенденцію до масовізації з точки зору кількості як університетів, так і студентів. У 2018 році у вищій освіті Туреччини налічувалося 206 ЗВО та 7,5 млн. студентів [3].

Зазначимо, що Туреччина є однією із найбільш швидкозростаючих країн світу та однією з найбільших систем вищої освіти. Так, до 2000-х рр. ХХ ст. пріоритетом уряду було збільшення доступу до вищої освіти, проте найбільш значний кількісний прогрес було зафіксовано у 2003 році, який можна назвати «горизонтальним зростанням». Однак паралельно з цим швидким зростанням університети стикалися з необхідністю вирішення значних проблем з точки зору інфраструктури, структури управління, фінансів та людських ресурсів, намагаючись покращити якість своїх послуг завдяки глобальній конкуренції. Станом на 2019 рік у системі вищої освіти Туреччини налічувалося 129 державних університетів, 72 фундаційних (некомерційних) університетів та 5 професійних шкіл ЗВО (HEIS). Як державні, так і фундаційні університети перебувають під наглядом Ради вищої освіти (CoNE), створеної у 1981 році відповідно до Закону про вищу освіту № 2547. Планування, організація та керівництво вищою освітою значною мірою знаходиться під контролем CoNE. Головною особливістю цього механізму управління є його централізоване та надійне структурування. Конституція 1982 р. містить досить деталізовані положення про ЗВО з метою їх утримання під суворим наглядом держави. Університети були визначені як установи, які мають готувати студентів відповідно до ідеології держави. Згідно із Законом № 2547, турецька вища освіта була відокремлена від континентальної Європи і базувалася на основних принципах англосаксонської моделі. Однак децентралізована та різноманітна структура англосаксонської моделі не була застосована до турецької системи вищої освіти. Було накладено єдину університетську модель і всі університети були створені як дослідницькі університети [2].

Зазначимо, що питання якості (кваліфіковане зростання, необхідність нового підходу) було перенесено до порядку денного вищої освіти Туреччини та стало предметом пильної уваги з боку політикуму. Туреччина, як регіональна держава, має потенціал стати центром тяжіння у вищій освіті, проте теперішня централізована та бюрократична структура управління вищою освітою заважає університетам

адаптуватися до світових подій. Завдяки централізованій структурі системи вищої освіти в Туреччині етап формування політики часто здійснюється бюрократією і університети вступають у цю картину на етапі впровадження. Таким чином, вплив університетів на процеси прийняття рішень залишається дуже обмеженим, що призводить до несумісності між формулюванням та реалізацією. У цьому контексті необхідна нова законодавча база та реструктуризація з тим, щоб створити середовище, в якому університети зможуть використовувати свій потенціал відповідно до власних позицій, традицій, місії та можливостей. Ще одним недоліком є те, що хоча турецька система вищої освіти зазнала значного зростання, вона також стикається з тиском з боку міжнародної програми забезпечення якості. Формування системи забезпечення якості у координатах міжнародних стандартів та ЄПВО посилить позиції турецької вищої освіти на міжнародній арені. Проте реалізація механізмів забезпечення якості у зрілих галузях може бути досить проблематичною через те, що більшість турецьких університетів намагаються вирішити проблеми, що виникають внаслідок стрімкого зростання і тому мають свої специфічні умови. Якщо розглядати сучасний стан турецьких університетів, існує ризик створити нове бюрократичне навантаження щодо забезпечення якості. Намагаючись подолати проблеми зростання, політики та керівництво університетів мусять визначити кроки, яких слід вжити для забезпечення якості, беручи до уваги цей баланс. Зокрема, процеси якості в нових університетах потрібно поступово та реалістично будувати відповідно до цих умов.

З огляду на це програма інституційного оцінювання є позитивним вектором розвитку, який дозволяє університетам визнати себе та розробити системи забезпечення якості відповідно до власних потреб. Очікується, що як процес внутрішнього оцінювання, так і програма зовнішнього оцінювання забезпечать важливий досвід для університетів. По суті, одним з найважливіших внесків програми інституційного оцінювання є те, що установа визнає себе, представляє свою поточну ситуацію, місію та цілі за участю зацікавлених сторін. Інституційне оцінювання може розглядатися як важливий інструмент забезпечення безперервності та інституціоналізації систем забезпечення якості. Однак важливо також використовувати цей процес як можливість для підвищення обізнаності на всіх рівнях, не перетворюючись на бюрократичний процес Радою з якості вищої освіти та керівництвом університетів. Хоча ініціативи вищого керівництва щодо забезпечення якості дуже важливі, зауважується, що ці зусилля, як правило, обмежуються особистим баченням і не можуть рухатися до інституціоналізації. У сучасній ситуації більшість досліджень якості проводяться комісіями, створеними в університетах. Однак через невизначеність щодо статусу та повноважень цих комітетів, вони не могли нормально функціонувати. Отже, статус підрозділів та процесів, пов'язаних із забезпеченням якості, повинні бути чітко визначені в рамках організаційної структури університетів [2].

Таким чином, Туреччина, як регіональна держава, має потенціал стати центром тяжіння у вищій освіті. З цією метою турецькі учені пропонують чітко визначити статус підрозділів та процесів, пов'язаних із забезпеченням якості в рамках організаційної структури університетів. Очікується, що як процес внутрішнього оцінювання, так і програма зовнішнього оцінювання забезпечать важливий досвід для університетів. У свою чергу інституційне оцінювання може стати важливим інструментом забезпечення безперервності та інституціоналізації системи

забезпечення якості за умови використання цього процесу як можливості підвищення обізнаності на всіх рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Arif, Sari et al. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 326 – 334.
2. *The Turkish higher education system*. Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/en/institutional/higher-education-system>.
3. Yilmaz, D. V. (2019). Quality Assurance in Turkish Higher Education in the framework of Process Model. *SDU Faculty of Arts And Sciences Journal Of Social Sciences*. 24 p. Retrieved from: DOI: 10.35237/sufesosbil.533996.

Садовець Олеся

Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ У КАНАДІ

Ключові слова: освітня програма, професійна підготовка, професійна діяльність, вчителі, оцінювання, Канада

Якість професійної підготовки і діяльності вчителів є перевагою системи освіти Канади. Її забезпечення починається з освітніх програм підготовки і триває протягом усієї педагогічної кар'єри вчителів. Представники освітнього менеджменту Канади роблять усе можливе, щоб залишити кращих студентів в педагогічній професії, яка є престижною і високооплачуваною.

Усі вчителі Канади – це кращі випускники педагогічних ВЗО. У 2006 році Міністерством освіти було впроваджено Нову програму введення вчителів у професію (New Teacher Induction Program), яка була розроблена у співпраці з професійними спілками педагогів. Також створено онлайн спільноту педагогів усіх рівнів (Survive and Thrive) для обміну досвідом, інформацією, онлайн менторських програм. Окрім того, вчителі активно залучаються до роботи у сільських школах, їх витрати на переїзд і облаштування та професійний розвиток покриваються державою [2, с.12].

Освітні програми підготовки вчителів реалізуються у канадських університетах. Існує лише 50 програм підготовки вчителів у Канаді, тому на місцях легше регулювати її якість. Як правило, студенти мають отримати ступінь бакалавра з додатковою освітньою кваліфікацією, для того, щоб викладати на будь-якому рівні, а деякі провінції вимагають ще кваліфікацію для викладання у середній школі. Після закінчення формальної освіти більшість провінцій передбачають ще одну форму оцінювання вчителів через іспит або процес сертифікації. Вимоги щодо періоду введення у професію можуть відрізнятись у різних провінціях, хоча у більшості він проходить у вигляді неформального періоду ознайомлення.

У 2014 році у провінції Онтаріо були зроблені радикальні кроки для реформування системи підготовки педагогів. У два рази було зменшено кількість

місць на освітні програми у 16 університетах. Сьогодні лише 1 з 5 кандидатів приймається на освітню програму. Педагогічна практика складає 80 днів навчання. В Онтаріо вчителі, які закінчують навчання за освітньою програмою, отримують базову кваліфікацію, яка може бути або загальною, або з технологічним нахилом, відрізнитися за мовою викладання (англійська або французька), класами викладання та предметами [3]. Коли випускники закінчують навчання, провінція забезпечує їм річну програму введення у професію, яка може бути продовжена за бажанням. Така програма була впроваджена у 2010 році і передбачає зменшене навантаження, призначення ментора, навантаження якого відповідно теж зменшується. Вчителі також беруть участь у різних формах професійного розвитку протягом року введення у професію. В кінці року у молоді вчителі, і ментори оцінюються.

У Британській Колумбії є 9 університетів, які пропонують початкові програми підготовки вчителів (від одного до двох років та практику). Після закінчення програми підготовки молоді педагоги отримують Сертифікат і категорію педагогічної кваліфікації (Teacher Qualification Service category), яка використовується керівництвом шкіл для встановлення розміру заробітної платні (всього є 7 категорій). Педагогічна Рада Британської Колумбії (The British Columbia Teachers Council) має повноваження затверджувати нові програми підготовки вчителів і вимагає, щоб ці програми відповідали стандартам провінції [4]. Стандарти переглядаються протягом року, коли збирається і аналізується інформація від здобувачів освіти, вчителів-практиків, керівництва шкіл, батьків, громадськості.

У Канаді немає формального просування вчителів кар'єрними сходами. Успішних педагогів можуть підвищити до керівника департаменту, вони можуть брати участь у програмах професійного розвитку для розвитку лідерських якостей і можливого зайняття керівних посад у шкільній системі.

В Онтаріо педагоги можуть здобути додаткові кваліфікації (Additional Qualifications), які підвищують їх заробітну плату. Такі кваліфікації надають після проходження коротких курсів певного змісту (тематики) або здобуття спеціалізації (наприклад, використання технологій в освіті) [4].

Оцінювання вчителів в Онтаріо здійснюється за програмою оцінювання педагогічної діяльності (Teacher Performance Appraisal), яка розробляється Міністерством і впроваджується директорами шкіл. Вчителів оцінюють за 16 компетентностями і трьома стандартами діяльності: 1) професійними званнями; 2) професійною діяльністю і проявом лідерських здібностей у навчальних спільнотах; 3) постійним професійним розвитком. У результаті оцінювання формуються рекомендації для подальшого покращення педагогічної діяльності вчителів. Оцінювання проводиться кожні 5 років, але вчителі, які показують невтішні результати професійної діяльності, мусять проходити їх частіше [1, с.34].

Водночас вчителі складають щорічні плани навчання з цілями професійного зростання. Директори слідкують за тим, щоб цілі досягалися протягом року і допомагають їм у цьому. Міністерство також присуджує нагороди педагогам, які демонструють покращення навчальної успішності учнів, та за науковий доробок. Водночас, результати оцінювання не впливають на розмір заробітної плати. Вчителі у Британській Колумбії процедуру оцінювання не проходять. Це вимагається лише у серйозних випадках [3]. Всі департаменти освіти канадських провінцій підтримують і вимагають постійне професійне зростання вчителів, але це не є централізованим процесом і підпорядковується різним вимогам залежно від місцевості.

В Онтаріо вчителям відводиться 6 днів для професійного розвитку щороку. Два дні виділяються на професійний розвиток, тематика і форми якого рекомендована Міністерством освіти. Інші 4 дні вчителі самі обирають форми і тематику професійного розвитку [1, с.45]. Вчителі-колеги здійснюють професійний розвиток через програму підготовки і лідерства педагогів (Teacher Training and Leadership Program) [2, 14]. За цією програмою вчителі-практики залучаються до спільних проєктів з колегами, які можуть бути спрямовані на аналіз власної професійної діяльності або на дослідження в освіті. Вчителі-лідери отримують дозвіл на розробку та впровадження професійного розвитку для колег на основі проведеного дослідження.

Директори шкіл засновують спільноти для професійного навчання вчителів. Їх діяльність має бути спрямована на відповідність потребам вчителів та на покращення навчальної успішності учнів. Директорів теж оцінюють на предмет того, скільки часу професійного розвитку вони організували і наскільки вони відповідають потребам професійного навчання вчителів.

У Британській Колумбії у 2015 році Міністерство освіти здійснило сертифікацію курсів професійного розвитку та їх категорій. Головна професійна спілка вчителів (BC Teachers Federation) також організовує різні форми професійного навчання вчителів [4]. З 2011 року провінція зосередила професійний розвиток вчителів у професійних навчальних спільнотах, які регулярно проводять зустрічі для розгляду проблемних питань у їхніх школах.

Забезпечення усіх цих кроків сприяє якісній професійній підготовці та діяльності вчителів у канадських провінціях та, відповідно, підвищує рівень навчальної успішності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown, S., Hales, A., Kuehn, L. & Steffensen, K. (2016). *The State of Educators' Professional Learning in Canada: British Columbia: Executive Summary*. Oxford, OH: Learning Forward.
2. Campbell, C. (2017). Developing Teachers' Professional Learning: Canadian Evidence and Experiences in a World of Educational Improvement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 40(2), 1-33.
3. Canada: Teacher and Principal Quality. (2018). Retrieved from <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/>
4. Ontario Ministry of Education. (2017). *Education Facts*, 2015-16 (Preliminary). Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Ключові слова: педагогічний персонал, підвищення кваліфікації, навчання впродовж життя, післядипломна освіта

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, інтенсивний науково-технічний прогрес спричиняють швидкі темпи оновлення знань, що спонукає фахівців до постійного навчання. Основою розвитку безперервної якісної освіти є підвищення кваліфікації. Варто зазначити, що сутність післядипломної освіти полягає у навчанні впродовж життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетентностей в інтересах особистісного, професійного, громадянського та суспільного розвитку.

Мета роботи полягає у розгляді існуючих практик підвищення кваліфікації педагогічного персоналу у провідних країнах світу та здійснити порівняльний аналіз з вітчизняною освітньою системою.

Підвищення кваліфікації педагогів у **Франції** відбувається значною мірою на базі інститутів підготовки вчителів I.U.F.M. та академій, що є центром освітньої діяльності певного департаменту. Тривалість усіх періодів післядипломного навчання за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя працівника і до часу виходу на пенсію має становити один рік або 1200 годин, якщо підвищенням кваліфікації не переривається виконання виробничих або службових обов'язків [1]. Особливістю змісту курсів підвищення кваліфікації у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Вчителям пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики. Використовують методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрорікладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проєктів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо.

Заклади післядипломної освіти **Німеччини** (академії підвищення кваліфікації та інститути шкільної педагогіки) пропонують учителям гнучкі, мобільні та динамічні форми навчання, що стимулюють їх професійний розвиток. Серед групових форм професійного розвитку доцільно виокремити: кваліфікаційні атестаційні курси; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки освітян до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику та до виконання нових професійних функцій; предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари та курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності [1]. Активно розвивається в країні післядипломна онлайн-освіта педагогів. Серед інноваційних форм підвищення кваліфікації в Німеччині виокремлюють модераторство, педагогічне проєктування, блочно-модульне навчання, ігрові технології навчання, конкурсний рух тощо.

Локальний, децентралізований характер має організація неперервної педагогічної освіти педагогів у **Великій Британії**. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл забезпечують інституції вищої освіти, університети, центри підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, школи [2]. Провідними формами неперервного професійного розвитку є: каскадна форма навчання; форми професійного росту, пов'язані з певним етапом кар'єрного зростання вчителів; шкільні форми підвищення кваліфікації вчителів, зміст яких визначається потребами вдосконалення роботи конкретної школи; індивідуальне підвищення кваліфікації, що відповідає особистим інтересам та професійним потребам конкретного вчителя.

Післядипломна освіта вчителів у **Греції** здійснюється в різних закладах післядипломної педагогічної освіти за програмами підвищення кваліфікації, які відрізняються за структурою, змістом та терміном навчання. Загалом неперервна освіта педагогічних працівників реалізується за двома основними моделями: *традиційною*, яка підпорядкована інтересам влади у реалізації освітньої політики країни та *інноваційною*, яка враховує інтереси та побажання кожного педагога щодо підвищення його професійного рівня [1]. Сучасна післядипломна педагогічна освіта Греції спрямована на реалізацію концепції неперервної освіти, проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час післядипломної підготовки, удосконалення знань та вмій без відриву від роботи, адаптацію та підтримку молодих учителів. Серед організаційних форм професійного розвитку вчителів: пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації та перепідготовка.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у **Фінляндії** переважно відбувається на базі університетів, академій, навчальних центрів. Слід наголосити, що органи управління освітою у Фінляндії значну увагу приділяють проведенню досліджень у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Відповідальність за задоволення потреб вчителів з підвищення кваліфікації покладена на місцеві органи, які надають щороку кожному вчителю три обов'язкові дні для професійного розвитку. Разом із тим, вчителі чи директори шкіл самі вирішують, скільки додаткового часу та на який тип професійного розвитку потрібно [2]. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах: адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання, навчання на власних прикладах.

Педагогічні працівники в **Україні зобов'язані** постійно підвищувати свій професійний розвиток та педагогічну майстерність. Але такий **обов'язок** урівноважується **правом** педагогічних працівників на **вільний вибір** освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації. Як правило, підвищення кваліфікації здійснюється шляхом участі у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Окремі види діяльності науково-педагогічних працівників (участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, вищої освіти) можуть бути визнані як підвищення кваліфікації. Педагогічні працівники мають підвищувати свою кваліфікацію **щорічно**, а **загальна кількість академічних годин** для підвищення кваліфікації **протягом п'яти років не може бути меншою за 150 годин**. Науково-педагогічні працівники можуть підвищувати кваліфікацію за різними формами: інституційною (очна (денна, вечірня), заочною, дистанційною, мережевою), дуальною,

на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись.

Таким чином, для оновлення української системи післядипломної педагогічної освіти необхідно: нормативно-правове врегулювання професійного розвитку педагогів в Україні; розроблення національної стратегії, що має бути спрямована на підвищення престижу педагогічної діяльності; активізація професійного розвитку освітан із застосуванням новітніх інформаційних технологій; підвищення мотивації педагогів до активного професійного зростання; усвідомлення значущості навчання впродовж усього життя й неперервного професійного розвитку; упровадження неформального та інформального навчання для професійного розвитку педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук, В. 2015. Професійний розвиток вчителів: зарубіжний досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid>

2. Лунячек, В. 2017. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: тенденції в умовах глобалізації. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Вип. 49, с. 5-25.

Бусова Ольга

Аспірантка кафедри педагогіки Національного Авіаційного Університету
м. Слов'янськ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КНР

Ключові слова: розвиток і особливості, організація і зміст, підготовка учителя, Китай

Китай – країна древньої цивілізації - має свою складову систему освіти. Сьогоднішній Китай, що розглядає в якості найперспективніших країн у світі, займає провідне місце як у сфері культури і освіти, так і на світовому ринку. Досягнення китайської економіки були б неможливі без правильно організованої освітньої системи в країні. З розвитком економіки потребує висококваліфікованих фахівців. Тому китайський уряд докладає величезних зусиль для просування освіти, інвестує в освіту величезні матеріальні кошти, і сьогоднішній рівень системи освіти в Китаї відповідає найвищим світовим стандартам. У наш час складно зустріти жителя Китаю, який не мав хоч би шкільної освіти, тобто на даний момент в Китаї практично ліквідована неписьменність. Нині у зв'язку зі зміцненням українсько-китайських соціально-політичних, економічних і культурних зв'язків значно виріс статус китайської мови як учбової дисципліни в системі мовної підготовки ВНЗ в нашій країні. У ситуації, що склалася, особливого значення набуває пошук і розробка ефективної методики навчання китайській мові, найбільш важливою і актуальною областю якої є навчання ієрогліфічному листу. В 2001 році Державна рада КНР видала постанову про реформу і розвиток елементарної освіти, яка перший замінила термін "Педагогічне утворення" на "навчання для учителів", це зазначить, що китайський

уряд почав педагогічну реформу відповідно до вимоги економічної реформи. Педагогічна освіта в Китайській Народній Республіці має 1) Незалежність. З 1952 р. педагогічні утворення отримали незалежний статус. Держава знову видає учням навчальний посібник, після закінчення навчання відділ освіти місцевого уряду несе відповідальність за робоче місце випускників. 2) Діє подвійна самостійна система - створення середній ПНЗ-педагогічний навчальний заклад для підготовки вчителів початкової школи (далі ПНЗ) і вищий ПНЗ, а також створюється учбовий заклад для підвищення кваліфікації педагогічних випускників і учбовий заклад для підвищення кваліфікації педагогічних працівників.3) Соціалістична ознака. Підготовки учителів повинен співпадати з вимогою ідеологічної основи марксизму-ленінізму і Мао Цзедуна. Але після здійснення економічної реформи елемент політичної ідеології вже не був головним елементом мети підготовки учителів, хоча ще усі знаходяться на основі чотирьох основних принципів: твердо дотримуватися соціалістичного шляху; демократичної диктатури народу; керівництво Комуністичної партії Китаю; а також марксизму-ленінізму і ідей Мао Цзедуна. Тобто при підготовці учителів увага приділяється не лише у сфері культурних знань, але і у сфері професійної кваліфікації. Але для інновацій і науково-дослідного потенціалу учителів не запитат4) Були відновлені методи навчання кінця династії Цин. Тобто початкові педагогічні учбові заклади готують учителів початкової школи, а педагогічні учбові заклади обдарованого класу (Вищі ПНЗ) готують учителів середніх шкіл. 5) Повністю були скопійовані учбові методи Радянських Союзу - експеримент викладання, вправи, обговорення та ін., але вони не грали ролі, оскільки поєднували в собі традиційні методи (оповідання і запам'ятовування).6) Курс політичних теорій існує завжди. Учні педагогічних коледжах і студенти усіх факультетів педагогічних вчз повинні вивчати курс марксизму-ленінізму, ідею Мао Цзедуна, а також з 1998 р. ще потрібно вивчати теорію Ден Сяопина. 7) Учбових предметів ПУЗ повинні скласти відповідно до учбових предметів шкіл. ПУЗ теж навчать методіку викладання предмета мови, математики, фізики і інших для майбутніх учителів. Сучасний Китай вже має деякі досягнення економічних реформ, при цьому сучасні китайці почали різноманітне відображення про власний утворень, і наповнилися надією, сподівалися на те, що продовжити вчитися і вивчати передові освітні ідеї, концепції і систему утворення інших країн, щоб поліпшити свій рівень освіти і підготувати більше кадрів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ли Пидэ. Об обучении. Пекин.: Изд-во. Народное образование. 1991. 23 - 24с.
2. Лю цзяньмин, Юй цзянюн, Цай сяохун. Реформа новой учебной программы и подготовка учителя начальной образования будущего. // Информация науки и техники. № 11, 2007. 182 – 183с.
3. Хуан илинь. Исторические изменения и анализ тенденций модели педагогического образования нашей страны. – Сычуань: Изд-во СПУ, 2007.
4. Ху Чжунпин, Ли Фан, Чжан ЦзюньХун. Современная педагогика. Пекин.:Изд-во. Высшее образование. 2-ая редакция. 2005. -274с.

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ І НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США

Ключові слова: викладач вищої школи США, педагогічна діяльність, науково-дослідницька робота, інтеграція

Усвідомлення необхідності наукових досліджень, як складової частини підготовки наукових кадрів відбулося в багатьох країнах світу ще наприкінці ХІХ – початку ХХ століття. Однак, як зазначає дослідник Д. Бен-Девід «і педагогічна, і наукова робота, незважаючи на їхній тісний взаємозв'язок, мають різні цілі і шляхи здійснення, тому організаційне об'єднання цих видів діяльності можливе тільки при наявності певних умов» [2]. Оскільки у низці ЗВО ці умови не могли бути виконані, то наукові дослідження зосереджувалися у позауніверситетських дослідницьких інститутах, які створювалися майже у всіх зарубіжних країнах на рубежі ХІХ–ХХ ст.

Об'єднання науки й освіти ускладнювалося тим, що в умовах прискореного розвитку науки щоразу порушувався зв'язок між науковою й педагогічною діяльністю, оскільки були відсутні навчальні програми, які б характеризували досягнутий рівень науки й разом з тим були досить стабільні. Труднощі полягали також у постійному ускладненні наукових досліджень: вони або проводилися на основі інтеграції декількох наук, або, навпаки, перетворювалися у вузькоспеціалізовані. Тому відповідні наукові кадри простіше було готувати у дослідницьких лабораторіях через учнівство (apprenticeship).

Так, у Європі, де дослідницька діяльність не розглядалася як професія, до якої треба готувати в закладі освіти, позиція викладачів університетів полягала в тому, що мистецтво дослідження повинне здобуватися самостійно за допомогою навчання і в процесі наукового пошуку. Усе це заважало об'єднанню наукової й педагогічної діяльності в європейських університетах [1]. Натомість у США, починаючи з кінця ХІХ століття, фундаментальна наука стала зосереджуватися в самостійних підрозділах американських університетів – в аспірантських (дослідницьких) школах.

Вирішенню проблеми інтеграції наукової й педагогічної діяльності в університетах США сприяло й те, що аспірантські школи мали певну самостійність у освітніх закладах. Також визначальним стало те, що в США аж до другої світової війни для більшості випускників, докторів наук, основною сферою працевлаштування був коледж, тобто аспірантські школи повинні були готувати не просто вчених, а вчених-викладачів. Відтак ідея інтеграції наукової й викладацької діяльності, запозичена колись у Німеччині, одержала в США подальший розвиток. Якщо в німецьких університетах вона зводилася до того, що вчений дослідницької лабораторії, яка функціонує при ЗВО, навчав студентів тому, над чим працював, то в американських університетах була вироблена система «наукового учнівства», яка стала складовою частиною програми підготовки наукових кадрів.

На початку ХХ століття у США основними установами, які здійснювали наукові дослідження, були провідні приватні ЗВО, державні університети й великі

коледжі із земельними наділами (Land Grant Colleges), а також інші організації – Інститут Карнегі у Вашингтоні, Інститут Медичних досліджень Рокфеллера в Нью-Йорку та ін.

До початку другої світової війни ця ситуація докорінно змінюється, а ініціатива щодо виконання досліджень переходить до комерційних структур. Це не применшує важливості і якості проведених університетами досліджень, але вказує на те, що в той час країна переживала складний етап економічного розвитку, що вимагало більшої диференціації функцій вищої школи і промислового комплексу. Ситуація змушувала педагогів вищої школи присвячувати все більше часу підготовці кваліфікованих кадрів – магістрів і докторів, і практично не займатися самостійними дослідженнями. Перенесення акцентів з досліджень на викладання мало позитивний ефект, оскільки зумовило більш ретельну розробку аспірантських програм і підвищення інтересу до теорії навчання й методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі.

У це й же час через тенденцію об'єднання науки з виробництвом змінюються умови працевлаштування докторів наук і, відповідно, методологія досліджень. З незалежної діяльності вчених-одинаків, мотивованих головним чином своїми особистими пізнавальними інтересами, дослідження поступово перетворюються в корпоративну діяльність науковців, які працюють у комерційних лабораторіях.

З початку другої світової війни ситуація різко змінилася. Створені президентом Рузвельтом Національний комітет з оборонних досліджень (The National Defense Research Committee) і Відділ з досліджень і розробок (Office of Scientific Research & Development) займаються розподілом федеральних оборонних замовлень між провідними ЗВО країни.

Значні асигнування військового періоду дали потужний поштовх розвитку вузівської науки. Дослідження знову виходять на перший план у сфері вищої школи й швидко стають основним критерієм академічної якості ЗВО і рівня викладацької діяльності. Це ще більше зміцнює дослідницький характер докторських програм і підсилює науково-дослідну орієнтацію вузівських випускників.

Таким чином, у практиці американської вищої школи знайшла повне підтвердження концепція єдності наукової й педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка знайшла своє відображення у працях американського вченого Е. Бойєра. Вченим була запропонована нова освітня парадигма, в якій основні види діяльності викладачів університетів аналізуються з позицій чотирьох взаємопов'язаних типів наукової діяльності: наукова діяльність, пов'язана з відкриттям нових знань (scholarship of discovery) або перегляд відомих наукових моделей і принципів; наукова діяльність, спрямована на інтеграцію знань (scholarship of integration), що передбачає інтерпретацію наукових знань у міждисциплінарному контексті, встановлення взаємозв'язків між різними галузями знань; наукова діяльність, спрямована на застосування знань (scholarship of application) – визначає пошук шляхів використання теоретичних знань для вирішення практичних соціальних завдань; наукова діяльність, спрямована на навчання (scholarship of teaching), має на увазі «не тільки поширення знань, а й їхню трансформацію» [3].

Отже, в будь-якому компоненті професійної діяльності викладача ЗВО присутні чотири форми наукової діяльності, оскільки «оволодіння знаннями відбувається через дослідження, синтез, практику і навчання». Такий підхід до

діяльності викладачів дає їм можливість максимально проявляти науково-дослідну творчість у різних сферах професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варга Н., Повідайчик О., Попович І. Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії. Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць. №4(59). Миколаїв: МНУ. 2017. С. 421–425.
2. Ben-David J. Centers of Learning. New York: McGraw-Hill, 1977. 208 p.
3. Boyer E. L. Scholarship Reconsidered; Priorities of the Professoriate. URL: www.uu.edu/cetres/faculty/bookreviews.

Гришко Вікторія

менеджер навчально-методичного центру
«Освіта майбутнього»,
м. Київ, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В УКРАЇНІ І РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Ключові слова: університет третього віку, неперервна освіта, опитування людей похилого віку

Згідно з даними міжнародної статистики, сьогодні вік кожного десятого жителя Землі становить 60 і більше років. До 2050 року кожен п'ятий стане шестидесятирічним, а до 2150 – одна третина світового населення досягне цього віку [1]. У розвинених країнах світу ця проблема вирішується вже протягом багатьох десятиліть та є досить суттєві позитивні досягнення в її вирішенні, зокрема, у плані матеріального й соціального забезпечення. Нині державні політики цих країн спрямовані переважно на забезпечення освітніх і розвивальних потреб людей літнього віку. З цією метою вже багато років функціонують університети третього віку, що організовано займаються навчанням і розвитком своїх слухачів.

Зміна соціального статусу людини в старості, як показує практика, насамперед, негативно позначається на її моральному та матеріальному становищі, негативно впливає на психічний стан, знижує опірність до захворювань і адаптацію до змін навколишнього середовища. В опитуваннях, що проводилося в Україні раніше, саме на такого роду потребах акцентувалася увага. Так, у 2010 році Українським національним інформаційним агентством було проведено опитування серед людей похилого віку «Що засмучує українців?». В опитуванні взяли участь 2000 респондентів віком від 18 років і старші. Лише 7% опитаних віком понад 60 років нічого не засмучує в житті. Всіх інших людей похилого віку починає турбувати необлаштоване життя дітей, стосунки з дітьми. Стан здоров'я поступово виходить на передній план – 37% опитаних віком 50-59 років і 67% віком понад 60 років найбільше засмучує стан їхнього здоров'я. Дедалі більше засмучує самотність та стосунки з дітьми. Разом з тим, менше засмучує стан їхнього житла та рівень доходів. Також

старших людей (50-59 років) з віком значно менше засмучує відсутність роботи, яка б приносила задоволення. [2]. Зауважимо що про освітні потреби в цьому дослідженні не йшлося.

У 2015 році Всеукраїнською благодійною організацією «Турбота про літніх в Україні» було проведено ще одне опитування для того, щоб з'ясувати, які саме проблеми найбільше турбують літніх людей, та які права вони вважають найбільш важливими. На початку лютого 2015 року було отримали 970 заповнених опитувальників. Вибірка становила: 71% респондентів – жінки і 29% – чоловіки. Вік більшості опитаних, а саме 32% становив 70-80 років. Як і в 2010 році, результати показали, що більшість опитаних українців похилого віку найбільше турбує їх власне здоров'я. Рівною мірою вони переймаються проблемами, з якими стикаються їхні діти. Важко переживається втрата близьких і рідних людей, а також політична та економічна ситуація в країні. На жаль, і через 5 років питання освіти й навчання теж не висвітлювалися [3].

Подальше дослідження проводилося в Кам'янець-Подільському міському Центрі соціального обслуговування «Довголіття». Вибірка складалася з 30 осіб похилого віку (15 чоловіків і 15 жінок) та 17 закритих запитань. За результатами цього дослідження виявлено: 7% чоловіків та 3% жінок ніколи не відчували себе самотніми. Інші 20% чоловіків та 35% жінок – дуже часто, а то й постійно відчують себе самотніми. Лише 15% чоловіків та 20% жінок інколи відчують самотність. Отримані дані показують переважання високого рівня переживання самотності людьми похилого віку (55%). Згідно проведеним аналізом основних причин переживання самотності виявлено, що для 25% опитаних чоловіків і 20% жінок не вистачає коханої людини, для 5% чоловіків і 25% жінок не вистачає справжньої дружби, для 10% чоловіків і 10% жінок бракує уваги і турботи рідних людей (дітей, внуків), лише для 2% чоловіків і 3% жінок не вистачає доброзичливого і співчутливого ставлення з боку оточуючих [4]. Як бачимо, і в цьому опитуванні освітні потреби літніх людей нікого не цікавили.

Нами також було проведено опитування з метою виявлення освітніх потреб людей похилого віку. Вибірка охоплювала 17 жінок віком від 59 до 84 років, який було запропоновано 8 закритих запитань. Жителі сільської місцевості 41%, міська - 59%. Серед опитуваних осіб переважна більшість була з середнім рівнем освіти 58%, вищу освіту здобуло 30% респондентів, а 12% не закінчена вища освіта. На жаль, не втішним є той факт, що 65% людей похилого віку не чули про існування в Україні університетів третього віку, 35% знають що це таке, Навчатись в університеті 47%, не хочуть 53%. Серед опитуваних, які хотіли б навчатись найбільше цікавлять наступні напрямки: фізична активність та підтримка здоров'я - 58%, компютерна грамотність - 47%, правознавство - 29%, психологія - 29%, здорове харчування - 29%, садівництво та огородинство - 12%, декоративно-прикладне мистецтво - 12%, вивчення іноземних мов - 6%, фінансова грамотність – 6%. Ніякі напрями - 23%. На запитання скільки часу готові приділяти навчанню щодня відповіло 29%, один раз на тижень - 29%, не можуть – 29% та 2 рази на місяць 3%. Надзвичайно радує той факт, що 70% респондентів мають хороший стан здоров'я щоб відвідувати університет, 30% не можуть через хвороби.

Проте, зважаючи на ті процеси, що відбуваються нині у світовому освітньому просторі, відповідним чином змінюються напрями, форми та засоби навчання, що в свою чергу потребує подальшого дослідження та вдосконалення процесу навчання в

УТВ. В Україні особлива значущість освіти людей похилого віку зумовлена переходом від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», що є характерною особливістю системи освіти в інформаційному суспільстві, для якого стає необхідністю забезпечити цій зростаючій віковій групі адаптацію до швидких економічних та соціальних змін, сприяти подоланню проблем самотності, «зайвості» та соціальної ізоляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інститут демографії та соціальних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.idss.org.ua/>>. – Загол. з екрану.
2. Людей похилого віку засмучує самотність <https://www.unn.com.ua/uk/news/211893-lyudey-pohilogo-viku-zasmuchue-samotnist---opituvannya>
3. Опитування Всеукраїнської благодійної організації «Турбота про літніх в Україні» <http://www.tlu.org.ua/?p=2768>
4. Соціально-психологічні особливості переживання самотності людьми похилого віку. Кам'янець-Подільському міському Центрі соціального обслуговування «Довголіття»

Афонченко Марина
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРІОДУ ЮНАЦТВА ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: період юнацтва, покоління Z, соціальна компетентність, комунікативна компетентність, заняття з іноземної мови

Актуальність теми. Робота у навчальних закладах передбачає співпрацю викладача зі студентами та складає важливу частину успішного процесу навчання. Саме тому для укладення ефективних та довірливих стосунків та досягнення кращих результатів потрібно брати до уваги певні психологічні особливості учнів.

Основний виклад. Вчитель старших класів, коледжу чи ВНЗ найчастіше працює з молодими людьми віком від 16 до 21 року, що вважається сьогодні віком юнацтва. Загалом, він характеризується тим, що особистість та інтелектуальні здібності є вже більше розвинутими та сформованими, ніж у ранньому підлітковому віці, однак процес ще не відбувся до кінця. Саме тому у прийнятті рішень юнак може керуватися емоціями, вони відіграють для нього визначну роль, що можна назвати юнацьким максималізмом.

У той самий час, пам'ять молодих людей та здатність до сприйняття інформації стає кращою, вдосконалюється. Юнаки здатні не лише відтворювати отримані знання, а самостійно їх оброблювати та на їхньому базисі створювати власні судження. Саме тому в цей період кількість матеріалів, що надають в навчальних закладах, стає більшою.

Важливим елементом психологічного розвитку молоді є процес самопізнання. Це той період, коли від колишнього підлітка очікується вибір майбутньої професії, розвиток відповідних їй компетентностей. Молода людина в цей час також починає більше дослуховуватися до свого внутрішнього Я, сприймати свою унікальність як особистості [3].

Крім цих загальних понять сучасному викладачеві варто звертати увагу також на різницю у поколіннях. До прикладу, молодий викладач, що народився між 1985-1998 роками, відноситься до покоління Y, у той час як сучасна молодь до 21 року – до іншого покоління Z, що характеризується відмінними цінностями та бажаннями. Тому під час складання навчальних планів та введення конкретних методик у його процес, потрібно звертати на це увагу.

Сучасні вітчизняні та іноземні психологи Ш. Постник-Гудвін, А. Сапа, Г. Солдатова та інші зазначають такі ознаки покоління Z:

1. Підлітки покоління Z більш нетерплячі та зосереджені на короткострокових цілях більше, ніж на довгій перспективі. Може бути пов'язаним із частим використанням інтернету та інших сучасних технологій, де відклик за запитом користувача відбувається миттєво [2].

2. Помітна фрагментарність образного мислення та складнощі у концентрації на одній задачі. Можуть проявлятися ознаки СДУГ (синдрому дефіциту уваги та гіперактивності). Деякі дитячі психологи, такі як Є. Шамис, зазначають наявність у багатьох дітей з покоління Z доклінічних форм аутизму, що вважається ним не хворобою, а специфічним способом контакту із навколишнім середовищем [5].

3. Стосунки із технологіями у покоління Z є кращими, ніж у попередніх поколінь у юному віці. Це пов'язано із стрімким світовим прогресом та розвитком та взаємодії молоді з вищезгаданими технологіями (інтернет, комп'ютерні та смарт-технології) із раннього віку [2, 4].

Враховуючи вищезазначені особливості, можемо побачити, що сучасне покоління молоді менш адаптоване до спілкування із однолітками, роботи в команді чи під керівництвом. Таким чином, комунікативна та соціальна компетентності у них є менш розвинутими та потребують уваги вчителів чи викладачів. Зокрема, спираючись на сучасні тенденції до роботи у міжнародних компаніях та співпраці з іноземними товариствами, ці компетентності є необхідними під час занять з іноземної мови. Саме тому під час складання навчального плану та проведення занять з іноземної мови, рекомендуємо запровадити наступні види діяльності:

1. Використання елементів інтерактивних видів лекцій у навчальному процесі, що більше задіє учнів у процес та активує їх мислення. До таких видів лекцій можемо віднести проблемну лекцію, лекцію із задалегідь спланованими помилками, пресконференцію та інші.

2. Залучення командних видів роботи під час практичної частини навчання. Сюди належать вільний мікрофон, ток-шоу, командні рольові ігри, проекти та міні-проекти, презентації, а також дискусії та дебати. Особливістю їх використання є те, що такі види діяльності можна запровадити як у вигляді домашнього завдання (презентації, проекти), так і під час навчання на уроках (дебати, вільний мікрофон) [1]. Крім цього, такі види роботи, як міні-проект чи ток-шоу, можуть потребувати як спільної роботи під час заняття, так і додаткової після них, що сприяє пришвидшенню розвитку комунікативної та соціальної компетентностей, адже вони задіюють

спілкування іноземною мовою як між членами команди – учнями, так і з ведучим-викладачем чи у вигляді монологу під час презентування своєї теми.

3. Фрагментування видів діяльності, тобто розподіл одного суцільного виду діяльності на менші частини. Наприклад, комбінування різних елементів лекції між собою (традиційна + інтерактивна), використання різних видів вправ, які можуть бути меншими за розміром, але більшими за кількістю та різноманіттям (до прикладу, вправи на переклад, мовлення, слухання та граматику).

4. Залучення сучасних технологій. Враховуючи факт, що сучасне юнацтво користується ними з раннього дитинства, їх використання у процесі навчання може підняти як загальний інтерес до вивчення іноземної мови, так і ефективність навчання. Наприклад, закріпленню вивчених лексичних та граматичних одиниць може сприяти використання платформ «Kahoot!» чи «Quizlet». У той самий час, дистанційні форми навчання, що проводяться за допомогою програм, які підтримують аудіо- та відеоформати спілкування («Zoom», «Skype», «Discord») також є ефективними для розвитку соціальної та комунікативної компетентності у період пандемії.

Висновки. Таким чином, ми можемо зазначити, що важливими особливостями сучасного юнацтва є високий рівень цифрової грамотності та недостатньо розвинуті комунікативна та соціальна компетентності, у тому числі іншомовні. Тому під час проведення занять з іноземної мови варто враховувати їх та залучати учнів чи студентів до процесу навчання через інтерактивні заняття, командну роботу та використання комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи [Електронний ресурс] / І.М. Авдєєва, І.М. Мельникова // — К.: ВД «Професіонал», 2007. — 304 с. — Режим доступу : https://www.studmed.ru/avdyeyeva-m-melnikova-m-nnovacyn-komunkativn-tehnologiyi-v-robot-kuratora-akademgrupi_cf453f718b9.html

2. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії / Л. А. Коростіль // Народна освіта. - 2018. - Вип. 1. - С. 82-88. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2018_1_11

3. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків. - К.: Кондор, 2011.-469 с. — Режим доступу: https://pidru4niki.com/1584072037047/psihologiya/vikova_psihologiya

4. Солдатова Г. Покоління Z : психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей [Електронний ресурс] / Галина Солдатова. – Режим доступу : <https://ukr.media/science/272956/>

5. Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс [Электронный ресурс] / Евгения Шамис, Евгений Никонов. — Режим доступа: https://books.google.com.ua/books?id=sHUyDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕДСЕСТЕР У ШВЕЙЦАРІЇ ТА В УКРАЇНІ

Ключові слова: професійна практика; компетентність; медична сестра; Україна; Швейцарія

Швейцарська модель підготовки висококваліфікованих медичних працівників, зокрема середньої ланки, заслуговує на увагу і може бути прикладом для перейняття досвіду у навчанні та підготовці сестринського персоналу в Україні. У Швейцарії компетентності медичної сестри задокументовано у Рамці *компетентностей медсестринства* [3], яка розроблена Міжнародною радою медичних сестер і охоплює три основні сфери: *професійну, етичну та правову практику*; забезпечення фахового догляду і управління; безперервний професійний розвиток. Кожна сфера є винятково важлива для ефективного виконання професійних функцій і динамічно поєднує знання, вміння та практичні навички. Компетентності медичної сестри в Україні описано у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 № 1344 [2], і включають інтегральні, загальні та спеціальні (фахові) компетентності.

Аналізуючи компетентності, які належать до сфери *професійної, етичної та правової практики*, то ліцензована практикуюча медсестра у Швейцарії відповідальна за власні професійні судження, ухвалення рішень у сфері надання медичних послуг, дій та результатів щодо догляду за пацієнтами відповідно до законодавства та правових документів Швейцарії. Медсестра виконує свої обов'язки, дотримуючись поведінкового, етичного та професійного кодексів. Крім того, її робота передбачає налагодження співпраці з іншими співробітниками; забезпечення конфіденційності інформації про пацієнта у письмовій, усній або ж електронній формі; а також, дотримання прав пацієнтів щодо надання прозорої інформації про стан здоров'я та усі доступні методи лікування тощо [3].

Щодо правового аспекту професійної діяльності українських медсестер, то спеціальні (фахові) компетентності включають здатність застосовувати професійні та правові стандарти у повсякденній медсестринській практиці, вміння дотримуватись вимог медичного та правового законодавства, задоволення потреб пацієнта протягом різних періодів життя шляхом планування, допомоги і виконання медсестринських втручань, забезпечення виконання стандартів медсестринських маніпуляцій, оцінки та корекції індивідуальних планів догляду. До компетентностей також зараховують і знання про основні види контролю у процесі надання медичних послуг та допомоги; втілення на практиці принципів медсестринської етики та деонтологічних аспектів, усвідомлення наслідків своєї професійної діяльності [2]. Етична практика медсестер в Україні, а саме здатність діяти на основі етичних міркувань, згадується у загальних компетентностях.

Такі компетентності, як комунікативні навички та навички міжособистісної взаємодії є невід'ємним компонентом роботи медсестер у Швейцарії та в Україні, оскільки вони сприяють отриманню найкращих результатів під час догляду за пацієнтами. Реалії сьогодення вимагають від українських медсестер розуміння шляхів ефективного розвитку медсестринства, здатності застосовувати передові знання у практичних ситуаціях [2], і саме цю конструктивну ідею варто запозичити з досвіду професійної діяльності швейцарських медсестер.

Такі компетентності як професійний та особистісний розвиток, розвиток якості, є надзвичайно важливими у системі професійної підготовки медичного персоналу у Швейцарії. Сучасна ліцензована практикуюча медична сестра використовує у власній діяльності знання з дотримання професійних стандартів і кращих практик; сприяє та підтримує позитивний імідж медичної сестри; є зразком для наслідування для студентів, які вивчають сестринську справу; бере активну участь у розвитку галузі охорони здоров'я та соціальної допомоги [3].

Менеджмент та лідерство як складові сфери компетентностей у наданні медичної допомоги та управління розглядаються важливими складовими професійної діяльності медичних сестер в усіх галузях та на усіх рівнях у Швейцарії. Саме їх доцільно екстраполювати у вітчизняну практику ступеневої підготовки сестринського персоналу. Це передбачає формування майбутніх спеціалістів не лише як висококваліфікованих фахівців, але і як керівників різних рівнів та ланок у системі надання медичних послуг. Українська медсестра повинна бути готова виступати в ролі менеджера та володіти навичками керування процесом надання медичної допомоги. І прикладом цього може слугувати швейцарська медсестра, яка володіє знаннями та уміннями, що необхідні для виконання консультативних функцій, котрі пов'язані з управлінням персоналом, матеріальними і фінансовими ресурсами.

Надзвичайно важливою компетентністю для медсестер обох країн є бажання і прагнення навчатися на неперервній основі, професійно вдосконалюватися та розвиватися, збагачувати свій інтелект шляхом самоосвіти та самоаналізу; володіти креативним та критичним мисленням; з повагою ставитися до протилежних думок; активно брати участь у дискусіях та виборі оптимальних рішень, володіти визначеністю та наполегливістю щодо поставлених завдань та взятих обов'язків.

Отже, професійні функції медичної сестри в Україні постійно розширюються і багато позитивного досвіду варто запозичити у сестринського персоналу Швейцарії, а саме: виконання управлінських та консультативних функцій, активної участі у розвитку професії медичної сестри та прагнення до самоосвіти і самореалізації у галузі медсестринства. У Концепції Міністерства охорони здоров'я про розвиток вищої медичної освіти в Україні зазначено, що сестринська справа є важливою складовою кадрового ресурсу медичних працівників [1]. Тому ефективний розвиток системи охорони здоров'я значною мірою залежить від стану професійної підготовки медичних сестер, які здатні виконувати професійні функції на високому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Міністерства охорони здоров'я про розвиток вищої медичної освіти в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522282-08#Text>
2. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 223 «Медсестринство» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 № 1344. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vishva>

Шумило Мирослава

Національний університет «Львівська політехніка»
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
м. Львів, Україна

ВСТУПНІ ВИМОГИ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США ТА УКРАЇНИ

Ключові слова: медична освіта, абітурієнт, екзамен

Професія лікаря вважається однією із найбільш затребуваних та відповідальних спеціальностей у всьому світі. Тому високі вимоги висуваються до вступу на медичні спеціальності. Необхідність розвитку загальних критеріїв, єдиних освітніх стандартів і методологій щодо забезпечення якості підготовки лікарів – це необхідна умова щодо визнання їхньої кваліфікації у галузі та світі, можливість конвергенції систем підготовки, взаємовизнання освітніх рівнів та позиціонування лікаря відповідно до його компетентності та професійних навичок, що має контролюватись державою [3, с.37].

Медична освіта у США охоплює понад 140 медичних шкіл та тисячі програм, що пропонують післядипломну освіту. Медична освіта у США дещо відрізняється від Європейської. Після закінчення школи, майбутні абітурієнти повинні отримати ступінь бакалавра у коледжі чи університеті, щоб мати змогу вступати на медичні спеціальності. В інших країнах можливо почати навчання у галузі медицини після закінчення середньої школи, в США слід спершу закінчити 4-річну старшу школу, 4-річну бакалаврську програму і лише потім починати медичну підготовку.

Однією із вимог до вступу є тест MCAT (Medical College Admission Test). Такі вимоги встановлено Асоціацією американських медичних коледжів (ААМС). Цей стандартизований екзамен оцінює мислення, знання біологічних та фізичних наук. Екзамен MCAT є частиною вступного процесу у медичні школи вже понад 90 років. Екзамен було переглянуто у 2015 році, щоб відобразити найновіші зміни в науці та медицині, а також перевірити не лише знання абітурієнтів, але як вони можуть використати те, що знають. Також було додано нову секцію, що називається Психологічні, Соціальні та Біологічні Основи Поведінки. Ця секція перевіряє здатність розуміти соціокультурні, біологічні та психологічні впливи на поведінку, соціальні взаємодії, а також як люди справляються з емоціями та стресом. MCAT ділиться на чотири секції, кожна з яких однаково оцінюється: біологічні та біохімічні основи живих систем; хімічні та фізичні основи біологічних систем; критичний аналіз та навички мислення; психологічні, соціальні та біологічні основи поведінки [5].

Інші фактори для вступу включають середній бал коледжу/університету; рекомендаційні листи; медичний, волонтерський досвід; співбесіду [4]. Перевага надається спеціалізаціям, що стосуються медичної сфери (біологія, хімія, тощо), хоча

обмежень щодо спеціалізації бакалаврської програми немає. Якщо після закінчення бакалаврату, студент планує складати MCAT та вступати до медичної школи, необхідно паралельно пройти передмедичний курс (pre-med track), де студент вивчає хімію, біологію, фізику, органічну хімію. Поширеною є робота волонтерами у медичних закладах для здобуття досвіду та вивчення можливостей кар'єри в медицині. Такий досвід може стати перевагою для студента підчас співбесіди при вступі до медичного закладу. Таким чином, оцінюється рівень мотивації студента, його зацікавленість медичною професією.

В Україні медицина є однією із найпопулярніших спеціальностей серед абітурієнтів. До галузі знань "Охорона здоров'я" належать такі медичні спеціальності:

- стоматологія;
- медицина;
- медсестринство;
- технології медичної діагностики та лікування;
- медична психологія;
- фармація, промислова фармація;
- фізична терапія, ерготерапія;
- педіатрія;
- громадське здоров'я.

Абітурієнти можуть вступати на медичні спеціальності відразу після закінчення школи. Вступникам на такі спеціальності "Медицину", "Стоматологію" та "Педіатрію" щоб взяти участь у конкурсному відборі, потрібно набрати щонайменше 150 балів із профільних предметів. Конкурсний бал для вступу на магістра за спеціальністю "Фармація, промислова фармація" складає не менше 130 балів. У 2021 році для вступу на медичні спеціальності приймають сертифікати зовнішнього незалежного оцінювання попередніх років – 2018, 2019, 2020 та 2021 [1]. Конкурсний бал було збільшено з 2018 року, що стало результатом меншої кількості заяв до медичних вишів. Проте, при аналізі даних випускників 2017 року, які склали хоча б один іспит ЗНО у 2011 році та вступили на спеціальності «Лікувальна справа», «Педіатрія» і «Медико-профілактична справа», була виявлена кореляція результатів ЗНО та успішності складання ліцензійного іспиту КРОК. Студенти, які вступали з балами з ЗНО, нижчими за 150, мали достовірно гірші показники ліцензійного іспиту КРОК 1, що складається на третьому курсі та КРОК 2, що складається на шостому курсі. Саме ті студенти, які мали ЗНО нижче 150 балів, частіше неспроможні скласти ліцензійні іспити КРОК 1 та КРОК 2 [2].

Отже, дані результати демонструють важливість підвищення вступних вимог для здобувачів вищої медичної освіти. Раніше не було встановлених вимог до конкурсного балу, які б відрізнялися від немедичних спеціальностей, тому відбувався набір студентів, які не здатні або не хотіли навчатися, що унеможливило якісні зміни в медичній освіті. У 2018 році вперше було встановлено мінімальний конкурсний бал ЗНО з двох профільних предметів для вступу на спеціальності «стоматологія», «медицина» і «педіатрія» на рівні 150 балів. Практика встановлення більш жорстких вимог при вступі на медичні спеціальності поширена в різних країнах світу. В Україні передбачено ряд реформ у сфері охорони здоров'я та медичної освіти, впровадження яких наблизить Україну до світових стандартів, сприятиме конкурентоздатності українських фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вступ на бакалавра. Режим доступу: <https://osvita.ua/consultations/77018/>.
2. Медична освіта. Режим доступу: <http://medosvita.info/2019/07/14/81/>.
3. Олексіна Н. О., Волосовець О. П., П'ятиницький Ю. С. Медична освіта: відповіді на виклики сучасності. Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю “Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні”. Медична освіта. 2018. № 2. С. 36–40.
4. Elam CL, Johnson MMS. The effect of a rolling admission policy on a medical school's selection of applicants. Acad Med 72. 1997. P. 644–646.
5. What the MCAT Test Is Like and How to Prepare. Retrieved: <https://www.usnews.com/education/best-graduate-schools/top-medical-schools/articles/what-is-the-mcat-test-like-and-how-do-you-prepare-for-it>.

Дзюба Маргарита

Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна

ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ БАКАЛАВРСЬКИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ключові слова: міжнародні відносини, фахівець-міжнародник, Велика Британія, бакалаврські освітні програми

Поглиблення міжнародної співпраці та підвищення якості освіти зумовлює проблему удосконалення підготовки фахівців-міжнародників з урахуванням кращих світових практик. Рівень якості визначається міжнародними освітніми рейтингами. Серед країн, університети яких входять до світових рейтингів з підготовки фахівців міжнародних відносин – США, Канада, Велика Британія, Франція, Китай, Японія, Австралія.

У процесі структурування змісту професійної підготовки бакалаврів-міжнародників у досвіді Великої Британії дотримуються спільної позиції, що розуміння соціальних та економічних змін є значно важливішим, ніж знання теорії міжнародних відносин. Сучасний фахівець у галузі міжнародних відносин повинен уміти працювати з широким спектром інформації та великою кількістю людей, спілкуватися з експертами з інших галузей і здійснювати свою професійну діяльність у міжнародному середовищі, та водночас уміти аналізувати конфлікти, випадки, події та явища, визначати їх вплив на проблеми, якість міжнародного життя з власної точки зору. Важливим аспектом професійної підготовки бакалаврів-міжнародників є вивчення іноземних мов. Більшість програм передбачають опанування щонайменше однієї іноземної мови, окрім англійської, яка є обов'язковою для фахівців означеного профілю, та водночас, при акцентуванні на найпоширеніших мовах світу, пріоритетне місце відводиться східним мовам.

У формуванні змісту освіти прослідковується прогностичний характер. Навчальний матеріал подається з акцентом не на минулому досвіді, який необхідно передати наступному поколінню, а на прогнозуванні майбутнього (наприклад, модуль

«Прогнозування міжнародних процесів у світовій системі»), а також на формуванні прогностичних умінь та прогностичного мислення.

Структурування змісту здійснюється на основі чинних стандартів. Характерною особливістю змісту бакалаврських програм британських університетів є професійна спрямованість навчальних дисциплін. Ця тенденція реалізується переважно шляхом використання міждисциплінарного підходу у побудові змісту навчальних програм дисциплін. Зміст модулів формується на основі принципу інтеграції знань («Глобалізація, культура і міжнародні відносини», «Гендер і міжкультурні відносини», «Моделі для прийняття рішень в міжнародній діяльності», «Конфліктологія і міжнародні відносини», «Міжнародна безпека», «Міжнародні економічні відносини і глобалізація», «Політологія і міжнародні відносини», «Зовнішня політика та інтернаціоналізація»).

Ключове місце належить практичній підготовці фахівців, що забезпечується або шляхом стажування в установах й організаціях, які охоплюють широке коло напрямів міжнародної діяльності, зокрема, міжнародну екологічну безпеку, міжнародні економічні відносини, суспільну дипломатію, економічну дипломатію, міжнародну інформаційну політику тощо. Програми плануються таким чином, щоб студенти могли ґрунтовно опанувати обраний напрям. Кінцевою метою є формування професійно компетентного фахівця, який володіє широким спектром теоретичних і практичних знань та умінь у певній галузі, а також знає одну-дві іноземні мови.

Особливе значення має залучення до освітнього процесу іноземних викладачів і фахівців-практиків для створення мультикультурного середовища набуття знань та умов, за яких студенти одержують можливість безпосереднього спілкування із фахівцями, які мають практичний досвід роботи у міністерстві закордонних справ, посольствах, міжнародних організаціях, бізнес-структурах. Це сприяє формуванню навчальної мотивації студентів-міжнародників, кращому розумінню предмету професійної діяльності, орієнтації у можливостях працевлаштування та кар'єрного розвитку.

Вивчення особливостей змісту підготовки майбутніх бакалаврів-міжнародників в університетах Великої Британії переконливо доводить необхідність детального аналізу британського досвіду з метою впровадження конструктивних ідей у вітчизняну освітню практику.

Горетько Тетяна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН
України
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ У США ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Ключові слова: соціальні навички, професійна підготовка, управління інформаційними технологіями, ІТ-менеджери.

У сучасному світі невпинно зростає потреба у фахівцях, які на високому рівні володіють не лише професійними, але й соціальними («м'якими») навичками. За даними

Світового економічного форуму, до 2025 р. найважливішими для роботодавців стануть такі соціальні навички й уміння, як аналітичне та критичне мислення, вміння вчитися, вміння комплексно вирішувати проблеми, креативність, самобутність, ініціативність, лідерські якості, технічні вміння (використання та розробка технологій, програмування), стресостійкість, гнучкість тощо [9, с. 36].

Відповідно до змін на ринку праці змінюються й підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, це стосується професійної підготовки фахівців у сфері управління інформаційними технологіями – IT-менеджерів.

Метою цієї розвідки є порівняти підходи закладів вищої освіти України та США до розвитку соціальних навичок майбутніх IT-менеджерів у процесі їхньої професійної підготовки та виокремити конструктивні ідеї досвіду США, що можуть бути впроваджені на вітчизняних теренах.

Аналіз освітніх програм з IT-менеджменту низки закладів вищої освіти України та США показав, що в більшості з них присутні дисципліни, метою яких є безпосередній розвиток соціальних навичок майбутніх фахівців. Водночас, були виявлені певні відмінності і за обсягом, і за спрямованістю таких дисциплін.

Серед вибраних для аналізу університетів України найбільшу увагу розвитку соціальних навичок студентів приділено у Херсонському державному аграрно-економічному університеті [4] та Вінницькому національному технічному університеті [1]. На бакалаврському рівні на обов'язкові дисципліни, що можна віднести до категорії «Соціальні навички/управління інноваціями», ними відведено 20 та 16 кредитів ЄКТС відповідно. В Національному університеті «Полтавська політехніка ім. Юрія Кондратюка» [2] дисципліни за цим напрямом складають 10 кредитів ЄКТС. Студенти всіх трьох університетів вивчають «Управління інноваціями» та «Самоменеджмент» чи «Тайм-менеджмент». У програмі Херсонського університету також присутні дисципліни «Лідерство та кар'єра», «Професійна етика та діловий протокол», «Крос-культурний менеджмент». У бакалаврській програмі Харківського національного економічного університету ім. Семе́на Кузне́ця [3] обов'язкових дисциплін за названим напрямом виявлено не було. Водночас, магістерська програма «Міжнародний IT-менеджмент» цього університету містить обов'язкові дисципліни «Тімбілдінг та корпоративна культура» й «Управління розвитком» (по 5 кредитів ЄКТС).

У вивчених освітніх програмах з IT-менеджменту університетів США найбільшу увагу також приділено управлінню інноваціями. Наприклад, серед тем, що охоплює освітня програма з IT-менеджменту Університету Вірджинії [6] присутні «Оцінка інноваційних технологій» і «Стратегічне управління технологіями та інноваціями». Студенти Технологічного інституту Джорджії [5] вивчають курси «Новітні технології», «Процеси технологічних новацій», «Управління змінами», «Передбачення розвитку технологій та аналіз новітніх технологій», «Передбачення та аналіз технологій» тощо. На відміну від України, на другому місці за поширеністю в програмах досліджених університетів США – дисципліни, спрямовані на розвиток лідерських якостей. Крім того, в категорії «Соціальні навички/управління інноваціями» вивчені університети США пропонують студентам такі дисципліни, як «Крос-культурні комунікації» та «Управління командами» [5], «Мистецтво організатора» [7], «Критичне мислення та логіка», «Інноваційне та стратегічне мислення», «Емоційний інтелект та культурна компетентність» [8] тощо.

Підсумовуючи аналіз дисциплін у категорії «Соціальні навички/управління інноваціями» у вивчених освітніх програмах з IT-менеджменту університетів США та

України, можемо констатувати, що у програмах університетів США згадана категорія є вагомішою: частка дисциплін є більшою, а їхнє коло – ширшим. Такий підхід надає університетам США можливість забезпечити ефективніший розвиток та удосконалення саме тих соціальних навичок і умінь студентів, яких потребує сучасний ринок праці. Оскільки володіння соціальними навичками на високому рівні є вкрай важливим для студентів-менеджерів ІТ як майбутніх керівників, доцільним вважаємо подальше вивчення конструктивного досвіду університетів США з розвитку соціальних навичок майбутніх ІТ-менеджерів у процесі їхньої професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінницький національний технічний університет. Освітньо-професійні програми. Дата оновлення: 24.06.2020. URL: <http://mbis.vntu.net/educational-program> [Дата звернення: 27.03.2021]
2. Національний університет «Полтавська політехніка ім. Юрія Кондратюка». Освітня програма «Менеджмент інформаційних технологій». Дата оновлення: 2021. URL: <https://nupr.edu.ua/page/os-073-mit-b.html> [Дата звернення: 27.03.2021]
3. Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця. Факультет міжнародної економіки і підприємництва. Дата оновлення: 2019. URL: <http://mev.hneu.edu.ua> [Дата звернення: 27.03.2021]
4. Херсонський державний аграрно-економічний університет. Кафедра менеджменту та інформаційних технологій. Дата оновлення: 2020. URL: <http://www.ksau.kherson.ua> [Дата звернення: 27.03.2021]
5. Georgia Institute of Technology. Information Technology Management. Updated 2021. URL: <https://www.scheller.gatech.edu/academics/information-technology.html> [Accessed 27 March 2021].
6. University of Virginia. M.S. in the Management of Information Technology. Updated 2021. URL: <https://www.commerce.virginia.edu/ms-mit> [Accessed 20 March 2021].
7. Webster University. 2020-2021 Graduate Catalog. Information Technology Management. Updated 2020. URL: <https://www.webster.edu/catalog/current/graduate-catalog/degrees/information-technology-management.html> [Accessed 27 March 2021].
8. Western Governors University. Bachelor of Science in Business Administration: Online Information Technology Management Degree. Updated 2021. URL: <https://www.wgu.edu/online-business-degrees/it-information-technology-management-bachelors-program.html> [Accessed 27 March 2021].
9. World Economic Forum. The Future of Jobs. Updated October 2020. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [Accessed 27 March 2021].

Підписано до друку 12.05.2021.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 8,7.
Наклад 100 прим. Замовлення № 107.
Віддруковано з оригінал-макету замовника.
Друк: «Термінова поліграфія»
29000, м. Хмельницький, вул.С. Бандери, 63.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.